Министерство образования Республики Беларусь

Общественный совет базовой организации стран – участников
Содружества Независимых Государств по подготовке, переподготовке
и повышению квалификации педагогических работников и специалистов
в области инклюзивного и специального образования

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Институт инклюзивного образования

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДЕБЮТ

Материалы VII Международной
студенческой научно-практической конференции,
г. Минск, 14 апреля 2023 г.

Научное электронное издание
локального распространения

Минск
БГПУ
2023

ISBN 978-985-29-0318-9

© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2023

УДК 376
ББК 74.3
С71

Издается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Р е д к о л л е г и я:
Гаманович В. Э., кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования;
Феклистова С. Н., доктор педагогических наук, доцент,
заместитель директора Института по научно-методической работе;
Даливеля О. В., кандидат биологических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования;
Баль Н. Н., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии;
Забелич Д. Н., кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой специальной педагогики;
Скриган Г. В., кандидат биологических наук, доцент,
заведующий кафедрой коррекционно-развивающих технологий

Специальная педагогика: профессиональный дебют : материалы VII Междунар. студ. науч.-практ. конф., г. Минск, 14 апр. 2023 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: В. Э. Гаманович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2023.
ISBN 978-985-29-0318-9.

В сборнике представлены материалы научных исследований студентов и магистрантов учреждений высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации, Республики Узбекистан, Республики Казахстан, Китайской Народной Республики, посвященные актуальным проблемам образования теории и практики образования и социализации 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, 2023

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 *Д. С. Абашиной*

Дата подписания к использованию 03.05.23. 3,5 Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 267.
Исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка».
Ул. Советская, 18, 220030, Минск. https://bspu.by

СОДЕРЖАНИЕ

Абдрахманова К.И. Изучение нарушений письменной речи у подростков с заиканием …….....8

Абдураззокова Д.А. Формирование умений составлять описательный рассказ у детей с общим недоразвитием речи посредством кругов Эйлера ……12

Абросимова А.В. Проблема формирования коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием сенсорных игр …...16

Адилова М.Р. Исследование словаря профессий ближайшего социального окружения младших школьников с нарушениями интеллекта ……...…..20

Архипова Е.А., Егорова Е.А., Сидорова А.А., Соловьева О.Д. Лексико-грамматические особенности нарратива у младших школьников с трудностями в обучении……..…24

Бартновская Л.В. Развитие диалогической речи учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях ……..…27

Бесан Д.А. Алгоритмизация образовательной среды для учащихся с расстройствами аутистического спектра ……..…...30

Бибик Д.П. Анализ содержания работы по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста ……...34

Бова М.А. Использование технологии «интеллектуальная карта» по преодолению нарушений связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи: теоретический аспект ……....38

Буценко М.А. Эрготерапевтические упражнения как средство формирования невербальных средств общения у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста ……..…42

Валихова В.С. Анализ эффективности использования средств народной педагогики семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с особыми образовательными потребностями ……..46

Ван Яцзе, Да Тяньцяао Образовательные маршруты детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в Китайской Народной Республике ……..49

Ванзонок К.С. Антиципация выпускников-дефектологов профессиональных страхов в работе с родителями воспитанников……...52

Василёнок А.Д. Игры и упражнения на занятиях по изобразительной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ……56

Васильева В.П. Исследование фонематического восприятия у младших школьников с трудностями в обучении ……...…60

Володина Д.А. Современные средства логопедического сопровождения семьи ребенка с нарушением речи…….....63

Волынец И.А. Игра как средство формирования умения образовывать сложные слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……67

Ворошилова А.А., Мезенцева Д.В. Особенности обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями и современные подходы в этом направлении ……...71

Герасимова М.В. Своеобразие эмоционального интеллекта и вопросительности у детей 9–10 лет с нарушениями речи ……..75

Григорян К.А. Развитие произвольной памяти старших дошкольников с задержкой психического развития: результаты констатирующего эксперимента ...77

Дегтярева А.С. Дополнительное образование как условие социальной инклюзии лиц с особыми образовательными потребностями ……...80

Дядюк И.В. Развитие монологической речи младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях …….83

Ермолина М.В. Организационно-методические аспекты адаптации учебных материалов для младших школьников с расстройствами аутистического спектра ….86

Жевнерович А.А. Критерии дифференциации учебных заданий по формированию зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения ……..89

Житенёва А.А. Логопедическая коррекция устной речи ребенка старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации во взаимодействии с сурдопедагогом ……..……..….93

Захарченко П.В. Использование информационных технологий на уроках математики для детей с интеллектуальной недостаточностью …….97

Иваненко А.Н. Профессиональное просвещение учащихся I класса с легкой интеллектуальной недостаточностью ……...…100

Ильина Ю.В. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на занятиях по ЛЕГО-конструированию ……....103

Ишмуратова Я.Р. Адаптация подвижных игр для дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями в развитии ……..…107

Калейник С.Д. Педагогическая помощь семье, воспитывающей ребенка с нарушением слуха ……110

Катухина Л.Л. Технологии формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с нарушениями речи ……113

Коваленко Д.В. Стимуляция развития предметно-практической деятельности у детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности ….117

Козлова А.А. Теоретические аспекты проблемы организации консультативной работы учителя-логопеда с использованием дистанционных технологий ……....121

Корнийчук Ю.А. Формирование альтернативной коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра ……125

Корнилова В.С. Проблема формирования мелкой моторики рук у детей с детским церебральным параличом в изобразительной деятельности ……129

Коско Е.О. Систематизация математических представлений детей с нарушениями зрения в пропедевтический период обучения математике ……...132

Кривушина В.А. Индивидуальный подход в развитии активного словаря у детей младшего дошкольного возраста в инклюзивной группе ……..…136

Кузьмицкая Б.А. Методологические подходы к формированию социальной грамотности у учащихся с нарушениями зрения на I ступени общего среднего образования ……..…140

Куликова Д.М. Сказка как средство развития связной речи детей с нарушением слуха младшего школьного возраста ……...143

Куневич М.Ю. Сформированность социально-бытовых навыков у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью на ранней стадии обучения ……...146

Кунцевич А.А. Формирование пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с ТМНР …….……150

Кушмар А.С. Дидактическая игра как средство развития слухового восприятия детей с нарушением слуха ……..154

Лащевска К.В. Общие особые образовательные потребности воспитанников с нарушением слуха как основа разработки специальных образовательных условий ……...……157

Лохова О.В. Формирование инклюзивной культуры у педагогов дошкольных образовательных организаций ……...161

Малинин М.С., Малинина А.Г. Квотирование рабочих мест как способ трудовой интеграции инвалидов I группы на примере Вологодской области …...165

Мартынова Н.А. Готовность к обучению грамоте младших школьников с задержкой психического развития в общеобразовательной школе ……..…169

Межова А.О. Сравнительный анализ чтения успевающих и неуспевающих учащихся третьих классов ……..173

Мерзликина А.А., Назаркина Ю.В. Внедрение игрофикации в обучение младших школьников с интеллектуальными нарушениями с помощью образовательного портала «Игробраз» ……...…..177

Мисиюк И.Л.В., Харужик П.Р., Савостюк В.И. Развитие креативности учащихся с нарушением слуха на уроках по предмету «Изобразительное искусство» ……...180

Моисеенко А.Р. Наблюдение как метод ознакомления детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью с трудом взрослых ……184

Мялькина Е.С. Выявление нарушений ритмоинтонационной стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи ……187

Никандрова А.С. Коррекция звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста посредством нейропсихологического подхода ….191

Новожилова Е.А. Адаптация и модификация дидактических игр на уроках в классе интегрированного обучения и воспитания ……196

Огородник К.А. Методическое обеспечение педагогической поддержки ортоптического лечения детей среднего дошкольного возраста ……..…..201

Останин А.К. Особенности формирования навыков самообслуживания у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью ……..…….205

Плакса А.А. Развитие воссоздающего и творческого воображения учащихся с нарушением слуха ……208

Платонова В.И. Методическая поддержка процесса формирования полисенсоного восприятия у детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста ……212

Поварень А.Н. Формирование функции общения у детей дошкольного возраста ……..…..216

Полещук В.Д. Влияние гаджетов и современных мультипликационных фильмов на развитие речевых навыков у детей ……..….220

Прокопьева И.Г. Своеобразие навыков сотрудничества у младших школьников с нарушениями речи ……..224

Райчук О.С. Формирование грамматического строя речи у детей с сочетанными нарушениями 6–8 лет средствами подвижных игр ……226

Рамзаева М.В. Организация трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в контексте реализации принципа инклюзии в образовании ……..230

Ровинская А.С. Формирование дочисловых количественных преставлений у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста ……233

Романова М.А. Особенности языковой готовности к овладению английским языком у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи ……..…..236

Сараева Д.А. Теоретические аспекты проблемы изучения навыков самоконтроля у дошкольников с задержкой психического развития ……..…240

Сафьянова Л.М. Эмоциональный интеллект детей 8–9 лет с нарушениями речи ……...……243

Свиткова Л.Ю. Использование на уроках чтения элементов оригами как средство развития связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи ……245

Семенова Я.С. Фитнес для мозга: балансир в работе с детьми, имеющие особые образовательные потребности ……249

Ситникова В.В. Формирование готовности педагогов к сопровождению детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи ……252

Скадорва Е.И. Проблема информационной безопасности детей с особыми образовательными потребностями ……256

Смородинова М.С. Особенности пространственных представлений дошкольников с нарушениями зрения ……..260

Соколова Т.Д. Система работы по развитию физических качеств обучающихся старших классов с сенсорными нарушениями ……264

Сосонко Е.С. Определение особенностей формирования навыков безопасного поведения у обучающихся 1–2 классов с трудностями в обучении ……270

Тарасевич Д.С. Психолого-педагогические условия стимуляции двигательной активности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью ……..….274

Терентьева Е.А. Особенности мотивационной готовности детей 6–7 лет с нарушениями речи ……...…278

Титовец М.Д. Грамматизация пространства как специфическая закономерность развития жестовых форм речи и мышления неслышащих детей ……281

Уткина Е.А. Особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией ……....285

Урбанович И.А. Родительское собрание как форма сотрудничества в системе «учитель-дефектолог–родитель–ребенок» ……...…289

Филиппович В.П. Влияние музыкальной стимуляции на развитие произносительной стороны речи детей с нарушением слуха ……..293

Фомина Л.В. Потенциал методического ресурса «лэпбук» в работе учителя-логопеда ……..….296

Халько К.С. Обучение приемам труда как средство развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью ……...…300

Цыкунова В.С. Направления работы по формированию коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста …...303

Чинасова И.В. Специфика эмоционально-волевой сферы подростков с расстройствами аутистического спектра ……...……306

Чубан А.В. Формирование игровой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста ……309

Шаповалова Е.В. Формирование предметных и метапредметных компетенций на уроках литературного чтения у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи ……..312

Шевченко О.А. Креатив-технологии в обучении изобразительному искусству учащихся с расстройствами аутистического спектра …….….316

Шмыгина Ю.А. Особенности формирования игровой деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ……..320

Юркевич А.А. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью с учетом принципа инклюзии в образовании ……324

Ярмош Е.Ю. Способы формирования здоровьесберегающей грамотности у детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста ……...328

Ярош М.А. Мультимедийные презентации как средство изучения животного мира учащимися с тяжелыми нарушениями речи ……333

Nurakhmetova A. The relationship between universities and employers in the formation of professional competencies of special teachers in the process of dual training …….....…..336

УДК 376.37

К.И. Абдрахманова

ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАИКАНИЕМ

Науч. рук. – Ю.О. Филатова, доктор пед. наук, профессор
Московский педагогический государственный университет (Москва)

В статье представлены результаты исследования нарушений письменной речи у детей подросткового возраста с заиканием. Анализ экспериментальных данных изучения письма и чтения у подростков с разными клиническими формами заикания свидетельствует о наличии сходных и дифференциальных нарушений, что обуславливает необходимость разработки адресных рекомендаций по развитию письма и чтения в системе коррекционно-развивающей помощи обучающимся старших классов специального образовательного учреждения.

Ключевые слова: заикание; клинические формы заикания; подростки; нарушения письменной речи; направления коррекционной работы.

K. Abdrakhmanova

STUDY OF WRITING AND READING DISORDERS IN ADOLESCENTS WHO STUTTER

The article presents the research results of writing and reading disorders in adolescents who stutter. The analysis of experimental data in adolescents with different clinical forms of stuttering indicates that there are similar and differentiated disorders in written speech, and this makes it necessary to develop special recommendations for development of writing and reading in the system of correctional assistance to high school students in special school.

Keywords: stuttering; clinical forms of stuttering; adolescents; disorders of written speech; directions of correctional work.

Овладение ребенком письменной речью имеет важное значение в совершенствовании ее коммуникативной функции. У лиц с заиканием при отсутствии своевременной коррекции речь дезорганизуется не только на психомоторном уровне, но и на высших психических уровнях внутреннего речевого программирования, что в дальнейшем приводит к нарушениям письменной речи и тем самым создает препятствия для полноценного освоения школьниками общеобразовательной программы. [3, с. 29] Анализ специальной литературы показывает неоднородность клинической и психолого-педагогической характеристики детей с заиканием; вопрос изучения состояния письменной речи детей с заиканием до сих пор остается недостаточно изученным [2; 3]. В то же время на сегодняшний день увеличивается количество обучающихся с заиканием, в т. ч. подросткового возраста, что обуславливает целенаправленное изучение состояния письменной речи этой категории детей. В связи с актуальностью

проблемы целью исследования стало выявление нарушений письменной речи у подростков с разными клиническими формами заикания.

Участниками исследования стали школьники без речевых нарушений (n=10) и учащиеся с заиканием (n=10) в возрасте 14–15 лет, гендерное соотношение 3:2. Подростки с заиканием обучались в специальной школе по примерной адаптированной основной образовательной программе основного общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2). На основании анализа медицинской и психолого-педагогической документации и логопедического обследования у 4-х учащихся выявлена неврозоподобная форма заикания, у 6-ти – невротическая. Легкая степень выраженности заикания была у 20 % обследуемых, средняя степень – у 60 %, тяжелая степень – у 20 %.

Для обследования письменной речи была применена методика обследования чтения и письма младших школьников Т. В. Ахутиной и О. Б. Иншаковой [1], которая модифицировалась под задачи исследования. Адаптированная методика обследования письменной речи для подростков с заиканием состояла из двух блоков. Первый блок исследования чтения включал два раздела, направленных на изучение навыков чтения вслух и чтения «про себя». В каждом разделе оценивались техническая и смысловая сторона чтения. Второй блок был направлен на изучение особенностей письма на материале диктантов и изложений. При изучении чтения вслух подросткам давался отрывок из произведения «Капитанская дочка» А. С. Пушкина. Оценивались: скорость, способ, правильность и выразительность чтения, ответы на вопросы по тексту. При изучении чтения «про себя» предъявлялся рассказ «О Демосфене», выявлялся способ чтения и оценивался пересказ. При анализе диктантов и изложений отмечались ошибки дисграфического характера, подсчитывалось их количество и выявлялась преобладающая группа ошибок.

Результаты исследования **чтения вслух** показали, что все подростки с невротической формой заикания освоили чтение словами и группами слов, и, за исключением сниженной скорости, чтение у половины из них (50 %) было приближено к норме. У детей с неврозоподобной формой заикания были получены иные результаты: у 50 % отмечался слоговой способ чтения, у 75 % – сильно снижена скорость чтения вследствие тяжелой степени выраженности заикания, отмечалось большое количество специфических ошибок. У большинства подростков без речевых нарушений (70 %) выявлен высокий уровень чтения вслух, однако у трети детей отмечались сниженная скорость чтения, трудности с передачей выразительности текста, наличие ошибок при чтении. При ответах на вопросы по прочитанному тексту большинство подростков без речевых нарушений (80 %) и подростки с неврозоподобной формой заикания (75 %) показали высокие результаты: правильно и полно ответили на заданные вопросы, дали отрывку правильное название, передающее основную мысль текста. У половины обучающихся с невротической формой заикания (52 %) выявлен высокий уровень смысловой стороны чтения, у трети – средний (32 %) и у одного обследуемого отмечался низкий уровень.

При чтении «про себя» у большинства подростков с неврозоподобной формой заикания (75 %) преобладающей была беззвучная артикуляция, у детей с невротической формой заикания (68 %) – молчаливое чтение, у большинства подростков без речевых нарушений (70 %) – автоматизированное чтение. При пересказе текста самый высокий уровень показали подростки с неврозоподобной формой заикания (75 %) и подростки без речевых нарушений (70 %): у них отмечался правильный и самостоятельный пересказ, который содержал основные смысловые звенья в правильной последовательности и был оформлен грамматически правильно с использованием разнообразных грамматических конструкций. В случае заикания это свидетельствовало об эффективности проводимой коррекционно-развивающей работы в условиях специальной школы. У 25 % подростков с этой формой заикания выявлен средний уровень пересказа. Половина подростков с невротической формой заикания показала низкий результат: отмечались невозможность или неполнота изложения пересказа, тенденция к фрагментарности, перечислению деталей, наличие смысловых повторов и разрывов в повествовании, а также неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи. У трети обучающихся с невротической формой заикания был выявлен средний уровень пересказа, и только у 16 % высокий.

Результаты изучения **письма** выявили, что преобладающими являлись ошибки моторного характера, при этом они присутствовали на письме всех детей с неврозоподобной формой заикания. Среди наиболее часто встречавшихся ошибок моторного характера были: недописывания/добавления лишних элементов букв, многократные зачеркивания, обводки букв, отсутствие соединительных элементов, ошибки кинетического запуска, персеверации слогов и букв. У подростков с невротической формой заикания преобладающими также являлись моторные ошибки, но и наблюдались ошибки звукового анализа и синтеза, которые проявлялись в пропусках, заменах, перестановках и вставках букв и слогов. При написании изложений у 50 % подростков возросло количество ошибок по сравнению с ошибками в диктантах.

Таким образом, результаты экспериментального исследования позволили выявить качественно неоднородные нарушения чтения в зависимости от клинической формы заикания: для подростков с неврозоподобной формой заикания характерен преимущественно низкий уровень чтения вслух (большое количество ошибок, у половины – слоговое чтение); высокий уровень смысловой стороны чтения «про себя»; у подростков с невротической формой заикания выявлен преимущественно средний уровень чтения текста вслух; низкий уровень пересказа текста.

Исследование письма выявило у подростков с неврозоподобной формой заикания преобладание ошибок моторного характера, тогда как у подростков с невротической формой заикания – моторных ошибок и ошибок звукового анализа и синтеза.

При разработке направлений коррекционной работы учитывалась дифференцированные данные изучения письма и чтения в зависимости

от клинической формы заикания. [2, с. 19] При невротической форме заикания воздействие должно быть направлено на снижение возбудимости эмоциогенных структур мозга, т. к. у подростков с данной формой заикания во время ответов на вопросы по тексту, при пересказе и в целом в процессе обследования отмечалась повышенная тревожность, которая влияла на увеличение количества «моментов заикания», что мешало сосредоточению на тексте и выполнении задания. При работе над пересказом целесообразно выполнение релаксационных упражнений как перед работой над текстом, так и после. При неврозоподобной форме заикания привлечение активного внимания детей к процессу артикуляции и слуховой оценке произносимых звуков стимулирует формирование контроля со стороны высших отделов мозга, обеспечивая закрепление в длительной памяти нормальных речевых кинестезий, т. е. необходимо сформировать правильный двигательный стереотип. [2, с. 17] Для улучшения техники чтения можно предложить выполнять перед работой с текстом двигательные упражнения, направленные на координацию и ритмизацию движений, при этом уделяя особое внимание упражнениям для нормализации речевой артикуляции и упражнениям, регулирующим мышечный тонус. В целом для улучшения технической стороны чтения необходимо развивать речевое дыхание, интонационную выразительность речи, отрабатывать правильную постановку логического ударения, пауз. Для преодоления ошибок на письме необходимо подобрать упражнения и материалы по развитию моторной функции руки, а также материалы, направленные на развитие звукового анализа и синтеза.

Проведенное экспериментальное исследование свидетельствует о том, что преодоление заикания у детей подросткового возраста будет более эффективным в случае учета специфических нарушений письма и чтения в зависимости от клинической формы заикания. На основании результатов исследования разработаны рекомендации по преодолению нарушений письменной речи у подростков с заиканием в процессе коррекционно-развивающего обучения с учетом клинической формы заикания: упражнения для подростков с невротической формой направлены на снижение эмоционального компонента, у подростков с неврозоподобной формой заикания – на закрепление в длительной памяти нормальных речевых кинестезий.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – М. : В. Секачев, 2008. – 128 с.

2. Белякова, Л. И. Проблемный подход к анализу патогенетических механизмов заикания / Л. И. Белякова // Заикание: Проблемы теории и практики. – М. : Прометей, 1992. – С. 3–20.

3. Белякова, Л. И. Заикание : учебное пособие для студ. пед. ин-ов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.

УДК 376-056.264

Д.А. Абдураззокова

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ КРУГОВ ЭЙЛЕРА

Науч. рук. – Н.В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлены теоретические аспекты формирования связной описательной речи у детей с общим недоразвитием речи. Описаны возможности использования кругов Эйлера в работе по формированию умений составлять описательный рассказ у учащихся первых классов с общим недоразвитием речи (4 уровень речевого развития) на коррекционных занятиях.

Ключевые слова: монологическая речь; формирование; описательный рассказ; круги Эйлера; дети с общим недоразвитием речи.

D. Abdurazzokova

DEVELOPMENT OF SKILLS TO COMPOSE A DESCRIPTIVE STORY IN STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (USING EULER CIRCLES)

The article presents theoretical aspects of the formation of coherent descriptive speech in children with general underdevelopment of speech. The possibilities of using Euler circles in the work on the formation of descriptive storytelling skills of first graders with general underdevelopment of speech (level 4 of speech development) in remedial classes are described.

Keywords: monologue speech; formation; descriptive story Euler circles; general underdevelopment of speech, guidelines.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи. Связное монологическое высказывание имеет ряд характерных признаков: целостность, структурное оформление (начало, середина, конец), связность (логические связи между предложениями), объем, плавность высказывания, отсутствие необоснованных, длительных пауз и другие. Полноценное овладение детьми навыками связной монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения, предполагающего формирование специальных мотивов к употреблению высказываний, усвоение синтаксических норм и правил построения сообщения, развитие контроля и самоконтроля.

В логопедии изучением и формированием связной речи детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) занимались В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева и другие. У детей с ОНР выражены затруднения в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, в нарушении последовательности изложения. Т.Б. Филичева описывает трудности смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания, недостатки формирования логико-семантических и формально-грамматических операций продуцирования связного высказывания у детей с ОНР при четвертом уровне речевого развития [3]. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью совершенствования традиционных методов логопедической работы по формированию связной описательной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР.

Учитывая, что при ОНР нарушаются все компоненты речевой системы, В. П. Глухов указывает на то, что при обучении детей с ОНР описанию предметов решаются задачи: развитие умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов; формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа-описания предмета; овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа [1]. Автор рекомендует поэтапное обучение детей с ОНР связной описательной речи, включающие следующие виды работы: подготовительные упражнения к описанию предметов; описание предметов по основным признакам; обучение развернутому описанию предмета (с включением различных признаков-микротем); закрепление полученных навыков составления рассказа-описания; усвоение первоначальных навыков сравнительного описания предметов. Для формирования умения составлять описательный рассказ автор предлагает использовать трехчастную композиционную схему описания предметов:

– определение (называние) предмета;

– отличительные признаки: форма, цвет, вкусовые качества, свойства, выявляемые при тактильном восприятии; место произрастания;

– предназначение предмета, отнесение его к соответствующей предметной группе; приносимая польза.

А. В. Ястребова также утверждает, что для составления описательного рассказа у учащихся с ОНР (4 уровень речевого развития) необходимо проводить подготовительные упражнения, направленные на формирование умений составлять предложения [4]. При этом используются приемы формирования указанных умений по вопросу учителя-логопеда, по образцу, по конструктивным схемам. Далее применяются упражнения (например, «Узнай, что это!»), игровые ситуации. При этом учащиеся с ОНР узнают предмет по указанным его деталям, отдельным составным элементам, составляют описательный рассказ по собственному рисунку. В ситуации на тему «Пропала собака» детям следует описать, как собака выглядит, что любит кушать, умеет делать и т.д.

Одним из средств формирования умений составлять описательный рассказ у учащихся с ОНР являются круги Эйлера. Они представляют собой особую

геометрическую схему, необходимую для поиска и более наглядного отображения логических связей между понятиями и явлениями, а также для изображения отношений между определенным множеством и его частью [2]. Есть несколько моделей кругов Эйлера: равнозначные круги; пересекающиеся круги; соподчиненные круги; противоположные круги и другие.

У детей с ОНР учитель-логопед формирует умения описывать предметы, в том числе в их сравнении (выделять главные признаки, отмечать сходства и различия) с использованием кругов Эйлера. В комплексе упражнений по формированию умений составлять описательный рассказ у учащихся первых классов с ОНР посредством кругов Эйлера чаще всего применяются два вида кругов: круги, описывающие понятия не имеющих общих признаков (непересекающиеся); круги, описывающие пересечения разных множеств, имеющих некоторые общие признаки (пересекающиеся). Составленный комплекс упражнений по формированию связной описательной речи у учащихся первого класса с ОНР (4 уровень речевого развития) включает следующие разделы: 1. Подготовительные упражнения к описанию предметов, предметных изображений; 2. Формирование умений описывать отдельные предметы, предметные изображения с использованием *непересекающихся кругов* Эйлера; 3. Формирование умений описывать отдельные предметы, предметные изображения с использованием *пересекающихся кругов* Эйлера.

Вначале учитель-логопед демонстрирует детям круги, показывает какие они могут быть. Далее знакомит учащихся с понятиями, которые в дальнейшем понадобятся в использовании кругов Эйлера. Например, объясняет детям, что означает «положить в круг», и что такое «положить предмет вне круга» («Положите картинки с красными предметами в круг. Остальные предметы в этот круг не входят, они – вне круга».) Затем можно приступать к распределению предметов на два круга. Если ни один объект из первого множества не входит во второе множество, то круги будут непересекающимися. Элементами модели описательного рассказа являются символы-заместители качественных характеристик объекта: принадлежность к родовидовому понятию; величина; цвет; форма; составляющие детали; качество поверхности; материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов); как этот предмет используется. Приведем пример упражнения «Опиши карандаш», «Опиши книгу», направленного на формирование умения описывать предметы с использованием непересекающихся кругов Эйлера. Оборудованием являются: графические символы для описания предметов, непересекающиеся круги Эйлера. Детям предлагается инструкция: «Перед вами два круга. В один круг положите карточки с описанием карандаша, а в другой – с описанием книги. Расскажите про карандаш (книгу). В качестве варианта выполнения упражнения детям предлагается описать предметы с опорой на заполненные круги. Для работы с пересекающимися кругами используются понятия, имеющие сходные признаки, например, «ручка» и «карандаш»; «тетрадь» и «книга».

Приёмами работы по формированию умений составлять рассказ-описание у учащихся первых классов с ОНР с использованием кругов Эйлера являются:

1. Пофразовое параллельное описание. Учитель-логопед (или учащийся) говорит предложение об одном объекте, показывая, о чем и как нужно сказать, а другой ребенок описывает, например: «Моего друга зовут Дима. – А моего – Ваня. – У Димы – синяя рубашка. – А у Вани – белая. – У моего друга голубые глаза. – А у моего – зелеые.» – и т. д.

2. Сопряженное описание. Учитель-логопед начинает предложение, а ребенок ее заканчивает, например: «Это – кот Мурзик. У Мурзика … Он любит… Мурзик живет ...». Данный прием позволяет сконцентровавать внимание детей на словах-связках между предложениями, показать, как можно связать одну фразу с другой: это…, у него – …, он – …

3. Коллективное описание, или описание одного предмета несколькими детьми, где каждый участник называет по одному признаку. Так, в упражнении «Встань в круг», учащийся, назвавший признак объекта, встает в круг. Учитель-логопед (или учащийся, выступающий в роли учителя-логопеда) начинает: «Это кукла Наташа. Она очень красивая. У нее... Учащийся: голубые глаза, черные ресницы, светлые волосы...» и т. д. В итоге все дети, составившие описание, стоят в кругу, взявшись за руки. Таким образом, получается «живая» модель описательного текста: объект в центре, его окружают признаки, дети стоят, взявшись за руки, символизируя связность предложений в тексте. В данном примере используется непересекающийся круг.

Таким образом, использование кругов Эйлера в логопедической работе поможет схематично показать, какие особенности имеет исследуемый материал (предметы, игрушки и т.д.), тем самым способствуя формированию умений составлять описательный рассказ и в целом развитию монологической речи детей с ОНР.

Список использованных источников

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.

2. Использование кругов Эйлера для развития связной речи дошкольника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/ispolzovanie-krugoveylera-dlya-razvitiya-svyaznoy-rechi-doshkolnika-1696641.html. – Дата доступа: 15.02.2023.

3. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичевà, Г. В. Чиркинà. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

4. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова. – 2-е изд. – М. : АРКТИ, 1997. – 129 с.

УДК 376.112.4

А.В. Абросимова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНЫХ ИГР

Науч. рук. – Т.М. Кожанова, канд. пед. наук, доцент
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (Чебоксары)

Статья посвящена вопросу о необходимости формирования коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра. Рассматриваются различные сенсорные игры, представляющие большой интерес при формировании коммуникативных умений у детей с РАС. Также, в данной статье представлены сведения о положительном влиянии сенсорных игр на формировании коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; речь; коммуникативные умения: нарушения речи; сенсорные игры.

A. Abrosimova

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS USING SENSORY GAMES

The article is devoted to the issue of the need to develop communication skills in children with autism spectrum disorders. Various sensory games are considered, which are of great interest in the formation of communication skills in children with ASD. Also, this article provides information on the positive impact of sensory games on the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorder; speech; communication skills: speech disorders; sensory games

Расстройство аутистического спектра (далее – РАС) – самая часто встречающаяся группа нарушения развития. На сегодняшний день не существует медикаментозных способов «вылечить» аутизм, однако есть доказавшие свою эффективность методы, позволяющие преодолевать трудности, которые свойственны РАС, а также обучать необходимым навыкам. Об этих средствах обучения и пойдет речь в данной статье.

Исследования показывают, что раннее начало программы помощи семей, воспитывающих детей с РАС, невероятно важно. Это дает возможность семье получить необходимую информацию и научиться лучше справляться с воспитанием ребенка в повседневной жизни, помогает детям развивать важные навыки социализации, а также предостерегает развитие вторичных поведенческих трудностей.

Проведенные современные научные и практические исследования говорят о том, что у детей с РАС отсутствует мотивация к общению со сверстниками, взрослыми, наблюдается нарушения формирования этапов речи. Речь таких детей характеризуется эгоцентричностью и отрывом от реальной ситуации. Немалое количество детей с расстройствами аутистического спектра не использует речь как средство коммуникации. Ребенок может заменять ее вокализацией, которая является сигналом об ощущениях и состояниях ребенка. Вокализацию могут различать только близкое окружение ребёнка.

Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации №273-ФЗ от 29.12.2012 [5] поддерживает все формы реализации образования, в том числе и инклюзивного, что будет способствовать успешной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование осуществляется на всех уровнях образования, начиная с дошкольного, где одной из важнейших составляющих образовательного процесса является – формирование коммуникативных навыков у дошкольников и социально – коммуникативное развитие [6].

Российскими исследователями – Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, С. А. Морозовым, О. С. Никольской, а также иностранными – R. Jordan, результативную адаптацию детей с аутизмом, является недостаток сформированных навыком коммуникации. Один из основных недостатков вербальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра – неспособность к диалогу. У детей отмечаются трудности при смене коммуникативных ролей «говорящего» и «слушающего», ребенок быстро теряет интерес, не обеспечивают необходимую собеседнику обратную связь, теряет тематическую направленность диалога или переводит диалог на мотивационную для него тему [1; 3; 2].

Аутизм характеризуется ограничениями обработки сенсорных сигналов. Ребенок с РАС вынужден к поискам дополнительной стимуляции из-за сенсорной ранимости, нарушения активности, недостаточно развитых стереотипов взаимодействия, нарушений эмоционального контакта.

Исследуем характеристики навыка коммуникации у детей с аутизмом в период раннего возраста:

- ребенок не смотрит в глаза собеседника;
- у ребенка нет социальной улыбки;
- незначительная реакция на внешние раздражители (звук, свет);
- отсутствие или монотонность гуления, лепета;
- отрицательное или безразличное отношение к контакту с людьми;
- отсутствует реакция на своей имя, отсутствие реакции на речь другого человека;
- несформированность указательного жеста.

У детей с детским аутизмом также определяется отсутствие навыков игровой деятельности. Создается потребность их формирования для их применения в коррекционном педагогическом процессе.

В данном процессе с использованием игровых приемов обрабатываются совокупность различных сенсорных и сенсомоторных действий, ориентированных на определении свойств предметов окружающего мира и взаимодействия между ними. Осуществляется формирование воображения, творческого мышления посредством символических игр. Создаётся осознание порядка событий в процессе осуществления сюжетных игр.

Ключевым направлением оказания психологической помощи аутистическому ребенку является реализация игр, целью который является помощь в достижении состояния психологического равновесия [4]. Сенсорные игры, используемые при коррекционно – педагогической работе по формированию коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом могут быть разделены в зависимости от ощущений. Рассмотрим некоторые из них:

– зрительные (например, ребенок видит яркие цвета, их перетекание друг в друга, смешивание):

– слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршанья опавших листьев до звучания музыкальных инструментов, учится их различать);

– тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений, ощупывания: это и различные по фактуре материалы, от мягкого махрового полотенца до прохладной гладкой поверхности стекла; и различные по величине и форме предметы – большой мяч и крохотные бусинки, различные шарики и кубики; и соприкосновения, объятия с другим человеком);

– двигательные (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений - ходьба, бег, танцы);

– обонятельные (ребенок вдыхает и учится различать разнообразные запахи окружающего мира - от аромата котлетки и маминых духов до запаха деревянного забора и стальной перекладины);

– вкусовые (ребенок пробует и учится различать на вкус разные продукты питания и блюда) [7].

Проведение сенсорных игр решает следующие задачи:

– переживание приятных эмоций;

– возникновение эмоционального контакта со взрослым;

– получение ребенком новой сенсорной информации;

– внесение в игру новых социальных смыслов посредством введения сюжетов.

На сегодняшний день нет универсального средства успешной социализации детей с аутизмом. Очень важно, чтоб ребенок смог успешно адаптироваться к окружающей среде, овладел навыками общения и мог свободно вести коммуникацию со всеми ленами общества.

Таким образом, применение в педагогической коррекции сенсорных игр имеет положительное влияние на развитии мотивации к коммуникации у детей

с расстройствами аутистического спектра. Улучшение коммуникативных умений происходит за счет системы педагогических действий, реализуемых на регулярной основе при взаимодействии педагогов и родителей. При этом результаты данной работы в полной мере реализуются в повседневной жизни ребенка, вне образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Либлинг, М. М. Игра в коррекции детского аутизма / М. М. Либлинг // Альманах Института коррекционной педагогики. – Вып. 20/2014 г.– Москва : Институт коррекционной педагогики РАО, 2014.
2. Морозов, С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра : учеб.-метод. пособие для слушателей системы повышения квалификации и проф. подготовки работников образования / С. А. Морозов. – М. : Добрый век, 2014. – 448 с.
3. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О. С. Никольская. – М. : МГППУ, 2008. – С. 97.
4. Сунагатуллина, И. И. Технологии обеспечения социально-психологического благополучия детей с РДА / И. И. Сунагатуллина, Э. И. Каримулина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : материалы 74 междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. В. М. Колокольцева. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та, 2016. – Т. 3. – С. 195–197.
5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] Федеральный закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2012.
6. Яковлева, Л. А., Пустовойтова О.В. Особенности инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Яковлева, О. В. Пустовойтова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : материалы 75 междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. В. М. Колокольцева. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та, 2017. – Т.2. – С. 209–211.
7. Янушенко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушенко. – М. : Теревинф, 2016. – 128 с.

УДК 376

М.Р. Адилова

ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВАРЯ ПРОФЕССИЙ БЛИЖАЙШЕГО СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Науч. рук. – И.С. Ляпина, канд. психол. наук
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Архангельск)

В статье представлена разработанная авторами программа исследования словаря ближайшего социального окружения у младших школьников. Программа апробирована на 40 обучающихся 7–9 лет. Полученные исследовательские данные позволили выявить ряд особенностей, характерных для словаря профессий младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: нарушения интеллекта; умственная отсталость; словарь; профессии ближайшего социального окружения.

M. Adilova

RESEARCH OF THE DICTIONARY OF PROFESSIONS OF THE CLOSEST SOCIAL ENVIRONMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article presents a program developed by the authors to study the vocabulary of the closest social environment in younger schoolchildren. The program has been tested for 40 students aged 7–9 years. The obtained research data made it possible to identify a number of features characteristic of the dictionary of professions of younger schoolchildren with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disabilities; mental retardation; vocabulary; professions of the closest social environment.

Формирования начальных представлений о профессиональной трудовой деятельности зарождается у ребенка с появлением самосознания в возрасте 2,5–3 лет и длится вплоть до подросткового периода. Наиболее активный рост знаний и представлений о профессиях отмечается в младшем школьном возрасте. Безусловно, перед младшими школьниками не стоит проблема выбора профессии. Младший школьный возраст можно рассматривать как подготовительный, закладывающий основы для профессионального самоопределения в будущем [1]. Представления о профессиях у ребенка 7–11 лет ограничены пока небогатым жизненным опытом, недостаточным объемом и качеством словаря.

Особо остро эта проблема встает у умственно отсталых младших школьников, т.к. дети с нарушением интеллекта не только испытывают затруднения в познании окружающего мира, но у них значительно снижен пассивный и активный словарь, объем знаний и представлений об окружающем мире. При это формирование жизненных компетенций, обеспечивающих их

успешную социализацию, предполагает знание и ориентирование в профессиях ближайшего окружения ребенка с нарушениями интеллекта.

С целью выявления и описания особенности словаря профессий ближайшего социального окружения у младших школьников с нарушениями интеллекта была разработана программа исследования, состоящая из 2 блоков.

Блок 1 – направлен на исследование номинативного словаря профессии ближайшего социального окружения:

1.1 Название профессий (учитель, врач, полицейский, продавец, швея, парикмахер, дворник, повар, почтальон, официант, уборщик, водитель, пожарный, строитель) – активный и пассивный словарь;

1.2 Профессиональный инструмент – активный и пассивный словарь:

- учитель: указка, классный журнал, доска, учебники;
- врач: градусник, лекарства, вата, шприц, бинт;
- полицейский: бронежилет, пистолет, фуражка, наручники, мигалка;
- продавец: касса, деньги, весы, калькулятор, кассовый чек;
- парикмахер: ножницы, фен, расчёска, зеркало, заколки (резинки);
- строитель: каска, кирпич, дрель, бетон, лопата;
- пожарный: каска, шланг, огнетушитель, пожарная лестница, сапоги;
- швея: швейная машинка, ножницы, ткань, нитка с иголкой, гладильная доска;
- дворник: метла, мусорные мешки, лопата, грабли, носилки (тачка);
- повар: посуда, духовка, продукты, книга рецептов, колпак;
- почтальен: сумка, почтовый ящик, письма, газеты, посылки;
- официант: поднос, меню, блокнот, ручка, униформа;
- уборщик: швабра, ведро, моющие средства, веник, мусорные мешки;
- водитель: машина, чемодан с инструментами, гаечный ключ, руль, форма.

1.3 Место профессиональной деятельности – активный и пассивный словарь: учитель – школа; врач – больница; полицейский – здание полиции; продавец – магазин; парикмахер – парикмахерская; строитель – стройка; пожарный – здание МЧС/пожарная часть; швея – ателье; дворник – улица; почтальен – почта; повар – столовая; официант – ресторан, кафе; уборщик – помещения; водитель – грузоперевозки.

Каждое задание оценивает от 1 до 3 балов, в зависимости от количества правильно названых слов. По сумме набранных баллов определяется уровень сформированности номинативного словаря профессий ближайшего социального окружения: высокий, средний, низкий.

Блок 2 – направлен на исследование глагольного словаря профессий ближайшего социального окружения:

2.1 Трудовые действия в профессиях – активный и пассивный словарь: учитель – обучает детей в школе, учит; врач – лечит людей, делает здоровыми; полицейский – ловит преступников, защищает людей; продавец – продает товар, пробивает продукты (товар); парикмахер – делает стрижку; строитель – строит дома; пожарный – тушит пожары; швея – шьет одежду; дворник – убирает мусор, подметает улицы; почтальен – разносит письма, посылки, журналы; повар –

готовит еду; официант – обслуживает людей, пригасит (подает) еду; уборщик – моет полы, вытирает пыль; водитель – водит машину, возит груз (товар).

Каждое задание оценивает от 1 до 3 балов, в зависимости от количества правильно названых слов. По сумме набранных баллов определяется уровень сформированности номинативного словаря профессий ближайшего социального окружения: высокий, средний, низкий.

В исследовании приняло участие 40 младших школьников, из них 20 обучающихся без нарушений в развитии (МБОУ «Талажская СШ») и 20 обучающихся у легкой степенью умственной отсталости (ГБОУ АО «Соломбальская СКОШИ»).

Представим наиболее значимые результаты, полученные в ходе исследования.

Результаты выполнения экспериментального задания 1.1 «Название профессий», показали, что все испытуемые без нарушений в интеллектуальном развитии успешно справляются с предложенными заданиями (100 % – высокий уровень), в то время как школьники с умственной отсталостью показали средний 39 % и низкий 40 % уровни. Труднее всего для них было здание на выделение и называние профессий полицейский, швея, почтальон, официант; иногда путали профессию дворника и уборщика.

Выполнение экспериментального задания 1.2 «Профессиональный инструмент» также не вызвало затруднений у младших школьников с сохранным интеллектом – 90 % высокий уровень. У детей с интеллектуальными нарушениями показатели объема и качества словаря профессионального инструмента значительно ниже: 45 % – средний уровень и 35 %, низкий уровень. При этом еще ниже показатели при выполнении заданий, оценивающих активный словарь, т.е. умение правильно называть профессиональный инструментарий. Например, 55 % практически не справлялись самостоятельно с заданиями, допускали много ошибок, нуждались в объемной помощи со стороны педагога.

Также большие трудности вызывали называние и нахождение профессионального инструментария таких профессий как швея, официант, почтальон. При это дети часто знали и показывали каким инструментом пользуется человек, той или иной профессии, но не могли назвать правильно, например, градусник – «штука мерить температуру»; фен – «сушилка для волос»; огнетушитель – «штука, из которой идёт вода, чтобы потушить огонь» и другие.

Анализ результатов экспериментального задания 3.1 «Место профессиональной деятельности» свидетельствует о сохраняющейся тенденции в распределение детей с нарушениями интеллекта преимущественно на среднем 35 % и низком 50 % уровнях. Также как в предыдущих заданиях умственно отсталые школьники чуть успешнее справлялись с заданиями, оценивающими состояние пассивного словарями, и больше трудностей возникает при назывании места профессиональной деятельности (активный словарь). Наибольшие затруднения вызвали соотнесения места профессиональной деятельности водителя, уборщика, швеи.

При оценке заданий 2 блока 2.1 «Трудовые действия в профессиях» видно, что дети без нарушений интеллекта не испытывают затруднений (100 % высокий уровень). В то время как для младших школьников с умственной отсталостью эти задания были одними из самых сложных. В результате чего средний уровень показали 40 % испытуемых, низкий уровень – 50 %. При этом активный словарь трудовых действий профессий практически не сформирован у 75 % испытуемых – это низкий уровень.

Таким образом, анализ результатов исследования словаря профессий ближайшего социального окружения позволяет отметить его недостаточную сформированность у умственно отсталых младших школьников по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Стоит отметить, что пассивный словарь по всем параметрам незначительно выше активного; наибольшие трудности возникают при узнавании и назывании трудовых действий в профессиях, сложности отмечаются и при определении места профессий и профессионального инструментария. Наименее известные детям с нарушениями интеллекта оказались профессии официант, швея, почтальон.

Список использованных источников

1. Соломаха, Е. В. Развивающий курс для младших школьников «Мир профессий» / Е. В. Соломаха, О. А. Трофимчик // Пермский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 101–112.

УДК 376.3

Е.А. Архипова, Е.А. Егорова,
А.А. Сидорова, О.Д. Соловьева

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАРРАТИВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Науч. рук. – О.А. Величенкова, канд. пед. наук, доцент
Московский городской педагогический университет (Москва)

В статье представлены данные о исследовании особенностей связной речи младших школьников с трудностями в обучении: лексического и грамматического наполнения высказываний. Материалы статьи могут быть использованы в диагностической практике логопеда и психолога, в лингвистических исследованиях.

Ключевые слова: трудности в обучении; недоразвитие речи; связная речь; нарратив, вербальные замены; аграмматизмы.

E. Arkhipova, E. Egorova,
A. Sidorova, O. Solovyov

LEXICO-GRAMMATICAL FEATURES OF NARRATIVE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DIFFICULTIES IN LEARNING

The article presents data on the study of the features of coherent speech of younger schoolchildren with learning difficulties: lexical and grammatical content of statements. The materials of the article can be used in the diagnostic practice of a speech therapist and psychologist, in linguistic research.

Keywords: coherent speech; agrammatism; verbal substitutions; predicative vocabulary; nominative vocabulary.

Анализ показателей связной речи является обязательным компонентом логопедического обследования [1–6]. При составлении рассказа по серии картинок или рассказа-описания у логопеда есть возможность оценить не только словарь и грамматику ребенка, но и возможности построения цельного текста с характерными жанровыми особенностями [1; 3; 4; 7–9]. При этом нарратив – это всегда определенная последовательность событий, требующая понимания причинно-следственных связей и адекватной их передачи языковыми средствами [1; 7; 8].

Изучение нарратива у детей с особенностями в развитии и накопление количественно-качественных данных, полученных на одном стимульном материале открывает возможность для создания стандартизированных процедур логодиагностики.

Целью данной работы было изучение лексико-грамматических особенностей построения нарратива у третьеклассников с трудностями в обучении. В исследовании 2021–2022 году принял участие 51 ребенок (9 девочек и 42 мальчика), родители которых обратились за помощью в Ассоциацию детей и родителей с дислексией. Детям было предложено составить рассказ по картинкам Н. Э. Радлова (Кошка и собака) [9]. В ходе исследования проводилось аудирование

анонимизированных записей устного нарратива, орфографическое транскрибирование и разметка при помощи программы ELAN 6.4.

При анализе аудиозаписей создавалось ощущение, что дети с расстройствами развития школьных навыков представляют собой неоднородную группу в плане сформированности связной монологической речи. Некоторые ученики делали много пауз, повторов, лексико-грамматических ошибок. Были дети, которые составляли полные развернутые высказывания.

Чтобы охарактеризовать лексические показатели данного нарратива, мы сделали лексическую разметку при помощи программы ELAN 6.4. Оказалось, что в среднем в тексте детей данной выборки наблюдается 7,9 существительных и 4,8 глаголов. Приведем примеры нарративов детей с минимальным и максимальным количеством существительных (конкретных номинаций) в составленном тексте.

Артур Б.: «Что котенок уронил кактус, а собака хотела его поймать». Количество существительных в данном высказывании минимальное и равняется 3, глаголов – 2. Текст краткий, причинно-следственные связи не переданы. Ребенок не смог донести информацию, не уловил и не передал суть изображенного на картинке.

Илья В.: «Ну первое кошка опрокинула этот… как его… кувшин или как… а кошка… а собака проснулась… и вот кошка опрокинула горшок с кактусом… как-то вот неудачно… кошка опрокинула вазу… потом на граблю и потом прям… э… кошке в нос… не не не так… не так… оказалось, что там лежит собака… потом собака проснулась… кувшин упал на… она…. потом он упал на собачку… потом они… она… собака испугалась… ударила по по грабле… и кошку ударила грабля… э…».

Здесь максимальное количество существительных в высказывании, их 20. Однако хорошо заметно, что ребенок теряет смысл высказывания, не концентрируется на сюжете и героях. А с лексической точки зрения обращает на себя внимание большое количество вербальных замен, к анализу которых стоит обратиться особо.

У 23 учащихся наблюдались глагольные замены: в основном, у детей были трудности с называнием действия «скинула», чаще всего его заменяли на близкое «уронила». Также при составлении рассказов многие школьники использовали вместо «ударили» глагол «дали». Приведем пример, в котором есть обе эти замены:

Артур Л.: «Сначала и грабли дали по носу, кот уронил кактус на грабли кошке, они упали на грабли, потом проснулась собака».

Самые частые замены существительных: вместо грабли – метка (метелка), швабра, палка, вилы; вместо кактус – цветок; вместо морда – лицо; вместо горшок – ваза, кувшин, чашка; вместо лапа – рука.

Данные наблюдения могут свидетельствовать как о бедном словарном запасе детей, так и о трудностях актуализации нужного слова, связанных с недостаточностью лексической системности.

Что касается грамматического оформления высказывания, то ошибки такого рода продемонстрировали 20 детей. Основные трудности у школьников возникали со словом «грабли». Некоторым детям было сложно понять какой род у слова «грабли» и на этом фоне образовывались аграмматизмы: использовался глагол прошедчего времени в единственном числе и женском роде.

Кроме того, многие школьники, составляя свой рассказ, меняли свое намерение, перестраивали фразу, что приводило к неверному согласованию. Приведем пример:

Олеся Е.: «Кот бросил кактус. Собака проснулась, и швабра на него… ударила». Здесь не только используется неподходящая форма глагола – «ударила», но и неверная предложная конструкция, что видимо связано со сменой решения – глагол «упала» («на него упала») показался ребенку недостаточно подходящим и был заменен.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что лексическое наполнение нарратива и его грамматическое оформление у части школьников с трудностями в обучении недостаточно корректное. Полученные качественно-количественные показатели нуждаются в сопоставлении с выборкой нормотипичных успевающих школьников. Однако уже в этой группе детей хорошо заметно, что устноречевые нарушения не являются облигатным признаком расстройств развития школьных навыков.

Список использлванных источников

1. Балчюниене, И. Анализ нарративов у детей с недоразвитием речи / И. Балчюниене, А. Н. Корнев // Специальное образование. – 2017. – №3. – Режим жоступа: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-narrativov-u-detey-s-nedorazvitiem-rechi. – Дата доступа: 24.02.2023.
2. Величенкова, О. А. Первоклассники с предрасположенностью к дислексии: проблемы обучения грамоте в общеобразовательной школе / О. А. Величенкова // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2016. – № 9. – С. 48–52.
3. Воробьёва, В. К. Методика развития связной речи / В. К. Воробьёва. – М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004 –168 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : КАРО, 2019. – 254 с.
6. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
7. Ощепкова, Е. С. Связь состояния функций программирования и контроля и развития синтаксиса у детей 8 лет / Е. С. Ощепкова, Т. В. Ахутина // Ученые записки Казанского университета. – Сер.: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 164. – № 1–2. – С. 68–86.
8. Ощепкова, Е. С. Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / Е. С. Ощепкова, Д. А. Бухаленкова, В. А. Якупова // СДО. – 2020. – №3. – Режим жоступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-ustnoy-rechi-v-starshem-doshkolnom-vozraste. – Дата доступа: 24.02.2023.
9. Радлов, Н. Э. Рассказы в картинках / Н. Э. Радлов. – М. : Махаон, 2022. – 48 с.
10. Русецкая, М. Н. Возможности организации логопедического онлайн-консультирования русскоязычных семей за рубежом / М. Н. Русецкая, А. В. Лагутина, О. А. Величенкова // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 1. – С. 89–93.

УДК 376.42

Л.В. Бартновская

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматриваются задачи и содержание работы по развитию диалогической речи у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях. Приводятся рекомендации по их планированию и проведению на учебном материале.

Ключевые слова: учащиеся; легкая интеллектуальная недостаточность; диалогическая речь; коррекционные занятия.

L. Bartnovskaya

DEVELOPMENT OF DIALOGUE SPEECH AMONG STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN CORRECTIONAL LESSONS

The article discusses the tasks and content of the work on the development of dialogic speech in students with mild intellectual disabilities at correctional lessons. Recommendations are given for their planning and implementation on educational material.

Keywords: students; mild intellectual disabilities; dialogic speech; correctional lessons.

Значимой составляющей коррекционно-педагогической работы по развитию речи у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью является развитие у них умений диалогической речи [2; 3; 6; и др.]. Владение этими умениями необходимо для обеспечения социальной коммуникации. Результаты исследований, проведенных в разные годы, показывают, что для учащихся данной категории характерны не только затруднения в понимании вопросов собеседника, построении высказывания и использовании лексических средств, но и снижение мотивации к участию в диалоге, дефицитарность умения взаимодействовать с партнером по диалогу [2; 3; 6; и др.]. Поэтому работа по развитию умений диалогической речи должна проводиться на протяжении всего периода обучения, начиная с I класса. Одним из ее средств являются коррекционные занятия.

Программой коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» для I–X классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) (ныне – специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью) в рамках развития связной речи предусматривается развитие у учащихся следующих групп умений диалогической речи: отвечать на вопросы собеседника и задавать их;

выражать просьбу, благодарность, утверждение, отрицание; соблюдать в процессе диалога очередность высказываний [4]. В этой связи укажем, что работа по формированию названных и других умений диалогической речи проводится на учебных занятиях по русскому (белорусскому) языку, литературному чтению (літаратурным чытанні), социально-бытовой ориентировке, учебному предмету «Человек и мир» и др. Общность соответствующих коррекционно-развивающих задач определяет целесообразность их решения на учебном материале, в особенности с учетом социально-ориентированной направленности содержания обучения социально-бытовой ориентировке и учебному предмету «Человек и мир», их непосредственной связи с житейским опытом учащихся и реальными жизненно-практическими ситуациями.

Диалоги на коррекционных занятиях мы считаем целесообразным планировать таким образом, чтобы была возможность опираться на недавно формировавшиеся представления и знания. Например, в I–II классах в процессе внутришкольных экскурсий и на учебных занятиях по учебному предмету «Человек и мир» учащиеся знакомятся с профессиями работников школы. С учетом этого календарно-тематическое планирование коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности во II классе может включать тему «Кто работает в нашей школе?», которое проводится вскоре после урока по теме «Работники нашей школы». Принципиальное отличие названных учебного и коррекционного занятия состоит в том, что на коррекционном занятии основное время будет отведено на решение коррекционно-развивающих задач, включая задачи развития умений диалогической речи, которые решаются с опорой на актуализацию имеющихся у учащихся представлений и знаний. Такая связь коррекционных и учебных занятий позволит более эффективно решать общие коррекционно-развивающие задачи [5].

Задачи развития умений диалогической речи на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности целесообразно реализовывать по взаимосвязи с другими коррекционно-развивающими задачами. Например, к названному выше коррекционному занятию с учащимися II класса могут быть поставлены такие коррекционно-развивающие задачи:

– развивать умение с помощью учителя или самостоятельно подбирать к словам и предложениям наглядные изображения (рисунки, фотографии);

– развивать умения с помощью учителя или самостоятельно отвечать полными предложениями на вопросы собеседника, использовать в ответе наглядные опоры;

– развивать умение участвовать в коллективной беседе с учителем, не перебивая других учащихся.

При проведении коррекционных занятий с группой или подгруппой учащихся нужно иметь в виду, что обычно они имеют разные речевые возможности. Поэтому и в задачах занятий, как было показано выше, может быть предусмотрена разная степень самостоятельности учащихся.

По мере овладения учащимися умениями диалогической речи задачи ее формирования будут усложняться. Например, постепенно становится возможным

продуктивное формирование умений брать инициативу в диалоге и задавать вопросы собеседнику. Однако необходимо иметь в виду, что и время, которое отводится на коррекционные занятия, согласно учебному плану постепенно уменьшается [1]. Поэтому их возможности как для развития диалогической речи, так и для решения других коррекционно-развивающих задач в VIII–X классах фактически становятся минимальными. Следовательно, важно оптимально использовать возможности коррекционных занятий в предшествующих классах.

Укажем также, что работу по развитию умений диалогической речи мы рассматриваем как значимую и для других направлений коррекционных занятий, предусмотренных учебным планом первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Список использованных источников

1. Аб вучэбных планах спецыяльнай адукацыі на ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі : пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 24 жніўня 2022 г., № 287 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2022/09/past-MA-RB-287-2022.pdf. – Дата обращения: 17.03.2023.
2. Дмитриева, Е. Е. Развитие диалогического взаимодействия младших школьников с умственной отсталостью / Е. Е. Дмитриева, Ю. П. Давыдова // Проблемы современного психологического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 323–326.
3. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.
4. Программа коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» для I–X классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). – Режим доступа: https://adu.by/images/2020/03/pr_korekc_spec_Razv_rechi_I-Xkl_Iotd.pdf. – Дата обращения: 17.03.2023.
5. Шинкаренко, В. А. Теоретические основы коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. А. Шинкаренко // Ученые записки факультета специального образования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич, В. А. Шинкаренко, Н. В. Дроздова. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 270–279.
6. Шишкова, М. И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / М. И. Шишкова ; Московский гос. открытый пед. ун-т. – М., 2002. – 28 с.

УДК 376.4

Д.А. Бесан

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Науч. рук. – А.С. Брыкова, канд. психол. наук, доцент
Белорусский государственныйй педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье очерчена проблема включения учащихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в образовательный процесс в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. В качестве решения данной проблемы автором предлагается применение метода алгоритмизации как разработка алгоритма адаптации образовательной среды для учащихся с РАС. Описана структура предложенного алгоритма и его содержание в обобщенном виде.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; принцип инклюзии в образовании; алгоритм; адаптация образовательной среды.

D. Besan

ALGORITHMIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH ASD

The article outlines the problem of including students with autism spectrum disorders (ASD) in the general educational process in the implementation of the principle of inclusion in education. As a solution to this problem, the author proposes the application of the method of algorithmization as the development of an algorithm for adapting the educational environment for students with ASD. The structure of the proposed algorithm and its content in a generalized form are described.

Keywords: autism spectrum disorders; the principle of inclusion in education; algorithm; adapting the educational environment.

Тенденции в развитии и функционировании современного социального мира выдвигают определенные требования к сфере образования как к одному из мощнейших средств формирования отдельных личностей, включающихся в социум с каждым новым поколением и естественным образом изменяющих его. На сегодняшний день выпускник учреждения общего среднего образования – это не столько носитель знаний, умений и навыков в определенных областях, сколько гармоничная личность, способная гибко адаптироваться к изменяющимся условиям, самостоятельно приобретать новые знания и творчески применять их в решении различных задач, выстраивать устойчивые и продуктивные взаимоотношения с окружающими и стремящаяся к постоянному саморазвитию. Реализация данной цели естественным образом влечет за собой необходимость и крайнюю важность выдвижения в образовательном процессе на первый план личности учащегося с присущими ей особенностями и способностями. В связи

с этим приоритетным направлением в развитии современного образования во всем мире являются процессы инклюзии.

Обращаясь в контексте данной проблематики к вопросу включения в общий образовательный процесс учащихся с РАС, мы отмечаем значительную неготовность образовательной среды к удовлетворению их особых образовательных потребностей и обеспечению образованием соответствующего качества. В практической реализации данного процесса четко прослеживается противоречие между наличием ряда разработанных методических рекомендаций по адаптации образовательной среды для учащихся с РАС и отсутствием единого последовательного способа их реализации. На наш взгляд, целесообразным и эффективным вариантом решения данной проблемы может быть алгоритмизация адаптации образовательной среды для учащихся с РАС.

Под алгоритмом понимают систему последовательных действий в соответствии с определенными правилами для решения какого-либо класса задач [4]. Метод алгоритмизации изначально применялся в точных науках, однако современная тенденция к оптимизации деятельности человека во всех сферах, а также стремление к междисциплинарности в научных исследованиях привели к активному применению данного метода в различных контекстах. Так, в педагогике метод алгоритмизации применяется для организации учебной и преподавательской деятельности [1–3; 5]. Кроме того, был разработан алгоритм проектирования образовательной среды, представляющий собой последовательность определенных операций, конечным продуктом которых является благоприятная образовательная среда [6]. Вместе с тем, на наш взгляд, в доступных нам исследованиях недостаточно освещен вопрос пошаговой организации образовательной среды, которая бы учитывала специфику применения принципа инклюзии в образовании в целом и особые образовательные потребности учащихся с РАС в частности.

Таким образом, целью нашего исследования является обоснование и разработка алгоритма адаптации образовательной среды для учащихся с РАС в контексте принципа инклюзии на уровне общего среднего образования.

Для реализации поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи:

1) определить теоретико-методологические подходы к адаптации образовательной среды для учащихся с РАС;
2) уточнить структуру и раскрыть содержание компонентов адаптивной образовательной среды для учащихся с РАС;
3) разработать алгоритм адаптации образовательной среды для учащихся с РАС на трех уровнях: учреждения образования, класса, отдельного учащегося.

В качестве методов исследования нами используются анализ и обобщение научных и научно-методических источников, опрос и метод алгоритмизации. Нами был составлен опрос для субъектов образовательного процесса, включающий оценку адаптированности образовательной среды для учащихся с РАС в соответствии с уточненной нами структурой образовательной среды и содержанием его компонентов.

Структура разрабатываемого алгоритма прямо следует из уточненной нами в ходе теоретического исследования структуры адаптированной образовательной среды. В частности, нами были выделены следующие основные компоненты: пространство, деятельность учащегося и педагогических работников, социальное взаимодействие, личностный потенциал. Кроме того, содержание каждого из представленных компонентов будет представлено на трех уровнях: учреждения образования, класса, отдельного учащегося. Рассмотрим содержание алгоритма в обобщенном виде.

Организация пространства представлена специальными приемами ее структурирования на трех уровнях (пространство учреждения образования, классное помещение, рабочее место учащегося).

Организация деятельности включает в себя следующие блоки:

– на уровне учреждения образования: действия, осуществляемые администрацией для создания и поддержания адаптированной образовательной среды для учащихся с РАС; укомплектованность учреждения образования педагогическими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей учащихся с РАС;

– на уровне класса: обеспечение субъектам образовательного процесса (педагогам, другим учащимся) доступа к информации об особенностях обучения учащихся с РАС и взаимодействия с ними, а также возможностей применения этой информации в практической деятельности;

– на уровне учащегося: структурирование времени, деятельности; применение специальных приемов, обеспечивающих успешность в образовательном процессе; внедрение индивидуальной системы поощрения.

Социальное взаимодействие характеризуется установлением благоприятных и продуктивных отношений между всеми субъектами образовательного процесса (на уровне учреждения образования и класса), а также обеспечение учащемуся с РАС возможностей продуктивной коммуникации и социального взаимодействия с окружающими доступным ему способом.

Личностный потенциал как компонент адаптированной образовательной среды на уровнях учреждения образования и класса включает в себя формирование инклюзивных ценностей и толерантности у всех субъектов образовательного процесса. На уровне отдельного учащегося данный компонент состоит из обеспечения эмоционального и сенсорного комфорта учащегося с РАС; использования собственных ресурсов учащегося с РАС (сильных сторон, мотивационных ресурсов, интересов); разработки комплекса мер для преодоления собственных ограничений учащихся с РАС.

Представленное содержание алгоритма разделено на отдельные шаги, представляющие собой конкретные действия и приемы для достижения конечных результатов. Алгоритм предполагает последовательное прохождение данных шагов, что обеспечит организованность в работе учреждений общего среднего образования, обеспечивающих инклюзивное образование, согласованность действий участников образовательного процесса, возможность достаточно легко

и быстро отслеживать недостатки в образовательной среде, создающие барьеры для обучения учащихся с РАС, и исправлять их.

На наш взгляд, представленный нами способ адаптации образовательной среды для учащихся с РАС является эффективным практическим инструментом, позволяющим оптимизировать деятельность администрации и педагогических работников в данном направлении, что в свою очередь благотворно скажется на успешности включения учащихся с РАС в образовательный процесс и обеспечении качества образования.

Список использованных источников

1. Волкова, Л. В. Интерактивные методы обучения младших школьников: алгоритм проектирования интерактивного задания / Л. В. Волкова, К. А. Занина // Пед. журнал Башкортостана. – 2021. – №1. – С. 56–71.
2. Илюшин, Н. В. Алгоритм функционирования учебной деятельности обучаемых [Электронный ресурс] / Н. В. Илюшин. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/algoritm-funktsionirovaniya-uchebnoy-deyatelnosti-obuchaemyh/viewer. – Дата доступа: 20.03.2023.
3. Левченко, Д. В. Алгоритмизация как основа овладения учащимися учебно-познавательной деятельностью на творческом уровне: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. В. Левченко ; Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2002. – 22 с.
4. Философия, логика и методология науки. Толковый словарь понятий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://terme.ru/slovari/filosofija-logika-i-metodologija-nauki-tolkovyi-slovar-ponjatii-2010-g.html. – Дата доступа: 20.03.2023.
5. Шеманаева, М. А. Алгоритм разработки индивидуальной образовательной траектории [Электронный ресурс] / М. А. Шеманаева // Научн.-метод. журнал «Концепт». – 2017. – № 512. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/algoritm-razrabotki-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii/viewer. – Дата доступа: 20.03.2023.
6. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 376

Д.П. Бибик

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – И.Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлен анализ содержания образовательной программ основного и специального образования на уровне дошкольного образования для детей с нормой речевого развития и для детей с тяжёлыми нарушениями речи на предмет особенностей их формирования у детей разных категорий. Определены основные отличия в подходах к формированию пространственных представлений детей в зависимости от программы и года обучения.

Ключевые слова: пространство; пространственные представления.

D. Bibik

ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE WORK ON THE FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN

The article presents an analysis of the content of educational programs of basic and special education at the level of preschool education for children with the norm of speech development and for children with severe speech disorders for the specifics of their formation in children of different categories. The main differences in approaches to the formation of spatial representations of children depending on the program and year of study are determined.

Keywords: space; spatial representations.

Пространственные представления играют существенную роль в осознанном познании окружающего мира, правильном овладении языком во всем его многообразии грамматических и синтаксических конструкций, богатстве словаря. В основе овладения пространственными представлениями лежит успешное и осознанное понимание «пространства» на всех его уровнях организации. Согласно Н. Я. Семаго, выделяются следующие уровни пространства: пространство собственного тела, расположение объектов по отношению к телу (пространство «от себя»), отношения объектов пространства между собой и пространство языковой системы, или квазипространство [3, с. 14]. Овладение пространством происходит именно в таком порядке, что определяет важность каждого предшествующего уровня для формирования последующего.

Пространственная лексика, являясь наивысшим уровнем сформированности пространственных представлений, позволяет перевести окружающее человека пространство в плоскость языка, сделав его понятным не только для непосредственно его воспринимающего, но и для человека, представляющего

его посредством рассказа другого человека. Пространство, ввиду высокой степени абстрактности, с большими трудностями поддается осознанной вербализации детьми не только с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), но и детьми с нормой речевого развития, нежели более конкретные категории слов (дикие и домашние животные, продукты питания и т.д.) [1, с. 124].

Целью исследования является определение отличительных особенностей в содержании работы по формированию пространственных представлений в образовательных программах для детей с ТНР и для детей с нормой речевого развития.

Основой для осуществления аналитического исследования послужило содержание образовательной программы основного образования на уровне дошкольного образования и образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования для детей с ТНР.

В программе для детей с нормой речевого развития изучение пространства и пространственных представлений осуществляется на основе содержания одноименного параграфа в разделе «Элементарные математические представления», который также представлен в содержании образовательной программы для детей с ТНР в разделе «Формирование элементарных математических представлений» («Элементарные математические представления»).

Однако следует учитывать классический подход в логопедии, существующий при рассмотрении пространственных представлений. Согласно работам таких авторов, как О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова, Н. А. Одинокова, Н. Я. Семаго и др. к пространственным представлениям относятся и такие характеристики предметов как величины и форма, которые представлены одноименными параграфами в разделе программы «Элементарные математические представления». Параграф «Величины» включает в себя не только величины, относящиеся к определению характеристик пространства и пространственных отношений, но и времени, массы и т.д. Поэтому содержание данного раздела двух программ будет рассматривать выборочно.

Одной из главных отличительных особенностей данных образовательных программ является наличие программного содержания в первой для детей первого года жизни и далее, когда в образовательной программе для детей с ТНР содержание имеется только для воспитанников второй возрастной группы и старше. Ввиду этого сравнение содержания двух образовательных программ для второй младшей группы и старше.

В первую очередь в процессе усвоения пространственных преставлений происходит накопление сенсорного опыта для создания материальной опоры, упрощающей процесс усвоения пространства через уменьшение его абстрактности. Происходит знакомство с частями тела и постепенным овладением его схемой, практическим сравнением и определением величины предметов словами «большой, маленький, высокий, низкий» на уровне понимания, узнавание и показа на себе частей тела, а также с первыми попытками перехода к пространству «от себя» на объект аналогичного строения [3]. Данные умения осваиваются детьми с нормой речевого развития в 1–2 года, в то время как в программе для детей

с ТНР они указаны в первом году обучения, начинающемся с 3 лет [3]. Это различие определяется тем, что обучение по образовательной программе для детей с ТНР возможно только с трехлетнего возраста. Дети и до этого возраста познают и воспринимают пространство, у них формируются некоторые образы пространственных представлений. Но многие из них не овладевают познавательными операциями для успешного восприятия и познания окружающего их мира, что определяет их важность. Также, согласно учения Л. С. Выготского, вербализация образов восприятия способствует переходу на более высокий уровень восприятия, позволяя осваивать, в данном случае, более сложные по структуре и организации виды пространства [3, с. 122].

На втором году обучения дети с ТНР изучают геометрические тела (шар, куб), усваивают понятия «верху–внизу», «справа–слева». На уровне понимания дети овладевают понятиями «короткий–длинный», «узкий–широкий», «большой–маленький», «высокий–низкий», сравнительными понятиями величины, знакомятся со значением предлогов «на, под, за», осваивают называния фигур «круг, треугольник, квадрат» [2, с. 74–119]. Данные понятия детям предлагается усвоить быстрее, чем их нормальноговорящим сверстникам, которые усваивают их к 3–4 годам, продолжая до конца обучения в саду работу по их закреплению.

В коне третьего года обучения воспитанники с ТНР овладевают следующими умениями: составлением фразы с предлогом «в, из, к, по», названиями «прямоугольник и овал», соотнесением плоскостных и объёмных форм, использованием конструкций со словами «чем, самый» при проведении сравнения предметов по характеристикам величины. Важным отличием является овладение детьми с нормой речевого развития в данном возрасте составной конструкцией «от … к…», понятиями «сбоку, между, рядом». Умение ориентироваться на листе бумаги подаётся в программе для нормальноговорящих детей в рамках освоения содержания таких разделов, как «Элементарные математические представления», «Подготовка к обучению грамоте», Изобразительное искусство, в то время как в программе для детей с ТНР только в разделах «Подготовка руки к письму», «Изобразительное искусство» [2; 4].

В старшем дошкольном возрасте воспитанники, обучающиеся по двум выбранным образовательным программам, осваивают одинаковые умения пространственной ориентировки, с единственным отличием в количественном показателе предлагаемых для усвоения слов пространственной лексики. Воспитанники с ТНР изучают меньше слов, называющих форму предметов, а также предлогов [2].

Отдельно выделяется умение ориентировки на листе бумаги, которое в программе для детей с нормой речевого развития рассматривается в содержании раздела «Элементарные математические представления», в то время как в программе для детей с ТНР – в разделе «Изобразительная деятельность» (далее – ИЗО).

Еще одной особенностью, отличающей две образовательные программы, является наличие связей между образовательными областями в вопросе развития у воспитанников пространственных представлений. В программе для нормальноговорящих детей основное содержание работы сконцентрировано

в разделе «Элементарные математические представления», когда в другой междисциплинарность прослеживается в содержании таких разделов программы, как ИЗО, «Конструирование», «Игровая деятельность», «Обучение грамоте», «Подготовка руки к письму».

Анализ содержания выбранных образовательных программ указал на различия в сроках изучения и овладения теми или иными умениями пространственной ориентировки, что определяется подготовленностью воспитанников к их усвоению, наличием достаточного сенсорного опыта. Также наблюдаются некоторые различия в объеме материала, предлагаемого для изучения. На момент завершения обучения по образовательным программам на уровне дошкольного образования учащиеся овладевают примерно одинаковым количеством умений и слов, относящихся к ориентировке в пространстве, однако имеются некоторые количественные расхождения в объёме слов пространственной лексики, предлагаемой для изучения, что можно объяснить более сжатыми сроками, отведёнными на усвоение программного материала с учётом специфики имеющегося у детей нарушения.

Содержание современной программы специального образования на уровне дошкольного образования для детей с ТНР отражает процесс формирования пространственных представлений с учетом структуры речевого нарушения, закономерностей развития речи детей с ТНР. Наличие более ярких междисциплинарных связей, позволяющих отработать усвоенный, например, на занятиях по элементарным математическим представлениям материал на занятиях по ИЗО служит хорошей основой для более прочного закрепления знаний и умений, отрабатывая их на материале различного вида деятельности: рисование, конструирование, дидактическая игра, двигательная активность и др. Данный подход при обеспечении приблизительно одного уровня владения пространственными представлениями детьми с ТНР и с нормой речевого развития дает возможность формированию более упроченных связей при усвоении практических умений, а предполагаемое в рамках реализации программного содержания взаимодействие между учителем-логопедом и воспитателем способствует достижению более прочного результата.

Список использованных источников

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т. Г. Визель. – М. : АСТ, 2021. – 544 с.

2. Воспитание и обучение детей с ТНР : программа для спец. дош. учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Мн. : НИО, 2007. – 248 с.

3. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 112 с.

4. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения [Электронный ресурс]. – Режим обращения: https://adu.by/. – Дата обращения: 24.03.2023.

УДК 376

М.А. Бова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КАРТА» ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Науч. рук. – Н.А. Одинокова
Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск)

Данная статья посвящена обоснованию необходимости и способам развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Подчеркивается эффективность и большой коррекционно-развивающий потенциал технологии «интеллектуальная карта» в процессе логопедической работы по преодолению нарушений у дошкольников способности овладения устной связной речью.

Ключевые слова: интеллектуальная карта; технология; связное высказывание; общее недоразвитие речи.

M. Bova

USE OF "INTELLIGENT CARD" TECHNOLOGY ON OVERCOMING VIOLATIONS OF CONNECTED STATEMENT IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT: THEORETICAL ASPECT

This article is devoted to substantiating the need for and ways of developing a coherent statement in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech. The effectiveness and great correctional and developmental potential of the "smart card" technology in the process of speech therapy work to overcome impairments in the ability of preschoolers to master oral coherent speech are emphasized.

Keywords: smart card; technology; connected statement; general underdevelopment of speech.

В настоящее время в логопедическую работу активно внедряются инновационные технологии, призванные повысить эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи. Технология «Интеллектуальная карта» представляет собой уникальный метод запоминания информации, с помощью которого активизируются память, мышление, воображение, развиваются творческие и речевые способности детей. Суть использования данного метода заключается в построении ассоциаций: вся информация по определенной тематике представляется в виде разноцветных рисунков и символов, то есть любой процесс или событие систематизируется и визуализируется в графическую форму. Иначе говоря, способ предоставления информации, который отражает связи между понятиями, частями, составляющими проблемы или предметной области.

Метод «интеллект-карт» был создан американским ученым и бизнесменом Тони Бьюзеном. По-английски он называется «mind maps». Буквально слово «mind» означает «ум», а слово «maps»–«карты», получается «карты ума». В мир дошкольных технологий интеллект-карты пришли благодаря В. М. Акименко [1], которая предложила использовать данный метод для развития связной речи у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития.

Среди целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования особого внимания заслуживает овладение ребенком устной связной речью, поскольку от степени ее сформированности зависит дальнейшее развитие ребенка и приобретение им учебных знаний в системе школьного образования. Качество связной речи определяет готовность ребенка к школьному обучению. Это объясняется тем, что речь является способом формирования и формулирования мысли, средством общения и воздействия на окружающих, носителем памяти и информации, средством самопознания и саморазвития [4].

В последние годы увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, в том числе и связного высказывания. Дети с нарушением речевого развития, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, испытывают затруднения в общении с другими людьми, снижается их познавательная активность. По мнению В. В. Аракчеевой, Е. В. Павловской, А. В. Сычёвой, которые отмечают, что сегодня развитие связной речи у дошкольников находится под стихийным, а нередко негативным влиянием переизбытка не структурированной информации, констатируется спад культуры общения, что требует целенаправленной работы, использования современных технологий для преодоления нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи [2].

Учитывая актуальность данной проблемы, были изучены исследования ученых и опыт работы логопедов-практиков с данной категорией детей, которые показали, что даже после пройденного курса коррекции по развитию речи у детей с хорошими диагностическими показателями, сохраняются трудности, связанные со скоростью актуализации имеющихся знаний и собственного речевого высказывания, детям с общим недоразвитием речи требуется больше времени на обдумывание и формулирование ответа. Параллельно с задачей накопления, обогащения и уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная: создание условий для активизации и актуализации собственного высказывания.

Включение интеллектуальных карт в работу с детьми с нарушением речи позволяет использовать все три метода в комплексе: наглядный, словесный и практический, что способствует раскрывать всю полноту выбранной темы, более эффективно решать стоящие перед педагогом задачи. Поэтому наряду с общепринятыми приемами и принципами работы с детьми, обоснована необходимость использования оригинальных, творческих методик, эффективность которых очевидна. Одним из таких перспективных направлений совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения с детьми с общим недоразвитием речи является использование «Интеллектуальной карты».

Данный метод интеллектуальных карт наиболее полно отвечает особенностям работы человеческого мозга, привлечение в процессе усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему обеспечивается его наиболее эффективная работа и информация сохраняется, как в виде целостного образа (картинки), так и в словесной форме (ключевого слова). С помощью зрительных образов создаются глубокие впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала, его структурированность. При построении карт мысли, идеи становятся более четкими и понятными, легко и хорошо усваиваются связи между ними. Благодаря методу изучаемый материал охватывается «единым взором», воспринимается как единое целое, позволяет отобразить проблему компактно, а привлекательный, эстетичный и интересный вид, запоминаемость материала благодаря цвету, понятному образу, работе обоих полушарий, своевременности выявления недостатка конкретной информации, а также творчеству, которое традиционно стимулирует и помогает найти нестандартные пути решения задач, делает возможным пересмотр и побуждение к новым мыслям, новым идеям [3].

Введение технологии «Интеллектуальная карта» в логопедический процесс с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи помогает решению ряда коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач:

– целенаправленно развивать импрессивную и экспрессивную речь детей;

– актуализировать предметный, глагольный и качественный словарь детей;

– упражнять в навыках словоизменения и согласования различных частей речи в роде, числе, падеже;

– упражнять в навыках словообразования (уменьшительно-ласкательное значение слов, приставочные глаголы, относительные прилагательные);

– упражнять в практическом усвоении навыков построения предложений разной структуры с постепенным усложнением;

– формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений;

– закреплять умение употреблять синонимы, антонимы, обобщающие понятия;

– способствовать развитию эмоционально-волевых качеств личности: организованность, активность, сосредоточенность.

Значимость применения интеллектуальной карты в преодолении связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи, а также цели и направления деятельности можно представить следующим образом:

1. Центральный образ – тема, предмет или объект: сбор материала по теме, предмете; выполнение домашнего задания; пополнение активного и пассивного словаря; развитие процессов мышления.

2. Наполнение – толстые основные ветви, отходящие от центрального изображения: обсуждение ключевых тем, относящихся к предмету изучения; оформление каждой ветви в свой цвет и толщину в соответствии с иерархией;

определение подтем; деление основных ветвей на «побеги» второго и третьего уровня.

3. Конкретизация – ключевое слово или изображение на каждой ветви: оформление символом, буквой, нарисованной картинкой; заполнение пропусков; создание интеллект-карты в ходе обсуждения.

4. Готовая интеллект-карта: закрепление и обобщение материала; итоговая работа по изученной лексической теме или темам; выделение главной мысли, изученного материала, составление предложений.

Работа с детьми проводится как индивидуально, так и фронтально.

Познакомившись с предложенной нами технологией, можно сделать вывод что, использование инновационных образовательных технологий в логопедической работе позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса в аспекте компетентностного подхода, индивидуализировать коррекционный процесс, учитывать образовательные потребности каждого ребенка. «Интеллектуальная карта», как одна из современных инновационных образовательных технологий, способствует оптимизации процесса коррекции связной речи у детей с недоразвитием речи, помогает достижению максимально возможных результатов в преодолении трудностей связного высказывания, а также повысить мотивацию, качество знаний, развить коммуникативные и творческие способности, скорректировать знания, активизировать самостоятельную деятельность. Однако следует отметить, что несмотря на образовательные возможности рассмотренной технологии, имеющий также значимый коррекционный потенциал, применение только креатив-технологии не позволит достигнуть высокого результата. Нужна целенаправленная работа, затрагивающая разные аспекты обучения и воспитания по данному направлению, чтобы поступающая информация, формируемые навыки и умения постоянно находили отражение в реальной и практической жизни.

Список использованных источников

1. Акименко, В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников / В. М. Акименко // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 7. – С. 34–37.

2. Аракчеева, В. В. Технологии развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. В. Аракчеева, // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2018. – № 16. – Режим доступа: http://www.kids.covenok.ru/. – Дата доступа: 19.03.2023.

3. Бабурина, Т. В. Интеллект-карта как средство речевого и познавательного развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Т. В. Бабурина, Ю. Н. Павлова, Н. В. Акишина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 4. – С. 22–26.

4. Одинокова, Н. А. Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Н. А. Одинокова, Е. А. Данекина // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. – С. 1480–150.

УДК 376

М.А. Буценко

ЭРГОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – В.Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье описан потенциал эрготерапии как средства повышения результативности разных видов деятельности детей с особенностями психофизического развития. Представлен комплекс эрготерапевтических упражнений, способствующих формированию невербальных средств общения у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Ключевые слова: эрготерапия; эрготерапевтические упражнения; невербальные средства общения; дети с нарушениями зрения дошкольного возраста.

M. Butsenko

OCCUPATIONAL THERAPY EXERCISES AS A MEANS OF FORMING NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS OF PRESCHOOL AGE

The article describes the potential of occupational therapy as a means of increasing the effectiveness of various types of activities of children with special needs of psychophysical development. A set of ergotherapeutic exercises is presented that contribute to the formation of non-verbal means of communication in children with visual impairments of preschool age.

Keywords: ergotherapy; ergotherapy exercises; non-verbal means of communication; children with visual impairments of preschool age.

Дети с особенностями психофизического развития имеют ограничения в разных сферах жизнедеятельности, обусловленные особенностями психофизического развития. Ограничения жизнедеятельности определяют возникновение необходимости продумывания педагогических «инструментов» по удовлетворению особых образовательных потребностей детей: специальное предъявление новой информации; использование специфических приемов реализации методов обучения; использование ассистивных средств и др. [3]. Продуманное удовлетворение особых образовательных потребностей обеспечит повышение качества жизнедеятельности детей, расширение возможностей их социального включения.

Общая динамика развития ребенка с особенностями психофизического развития, в том числе и детей с нарушениями зрения, подчинена общим

закономерностям развития, что и при нормативном развитии (А. Адлер, М. С. Каган, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, Е. В. Селезнева, Г. А. Урунтаева, О. Н. Усанова и др.) [2]. Вместе с этим, у всех детей с особенностями психофизического развития, относящих к разным нозологическим группам, имеются особенности, связанные с нарушением сенсорной или интеллектуальной сферы, что приводит к ограничению возможностей получения информации из окружающего мира в том же объеме, что и у нормативно развивающихся сверстников. Это приводит к изменению способов коммуникации и выбора средств общения, трудностям социальной адаптации и, как следствие, обеднению социального опыта (Т. А. Власова, Л. С. Волкова, Л. С. Выготский, В. З. Денискина, А. Г. Зикеев, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, М. И. Земцова, Е. А. Стребелева, О. Н. Усанова и др.) [2].

Эффективным средством повышения результативности разных видов деятельности детей с особенностями психофизического развития рассматривается эрготерапия. Суть эрготерапии заключается в подборе доступных способов и средств взаимодействия личности с окружающим предметным и социальным миром через повседневную деятельность с учетом возрастных, индивидуально-личностных и физиологических особенностей для достижения максимально высокого уровня независимости и самостоятельности на разных уровнях функционирования (социально-бытовом, образовательном, личностном, профессиональном и др.). Эрготерапия полноценно реализуется путем подбора для каждого человека актуальной и имеющей смысл деятельности, способствующей развитию моторных, познавательных, бытовых, трудовых, досуговых, эмоциональных, социальных умений с учетом особых индивидуальных потребностей.

В работе с детьми с нарушениями зрения эрготерапевтическое взаимодействие является весьма результативным с точки зрения сенсорного развития сохранных анализаторных систем (тактильного, кинестетического, вестибулярного), расширяющих возможности осознания собственного тела в пространстве и их роль при выполнении значимых для жизнедеятельности действий. Активное применение комплексов упражнений на развитие мелкой моторики, точности и скоординированности движений кистей рук, что благотворно влияет на освоение рельефно-точечного шрифта Л. Брайля, выполнения «мелких» действий бытового характера (вдевание нитки в иголку с помощью нитковдевателя и др.). Эрготерапия в работе с детьми с нарушениями зрения способствует активизации двигательной активности, расширяя возможности ощущать пространство и двигаться в его пределах. Этому способствуют физические упражнения игрового характера в специально созданных условиях (разделение поверхности метками, определение границ передвижения в пространстве в зависимости от уровня сформированности пространственного ориентирования и др.) [1].

Условия зрительной депривации провоцируют качественное своеобразие чувственного познания окружающего мира, замедление формирования умений

и средств общения, сужение круга общения. И, в целом, делает общение специфичным [2].

В рамках курсового исследования нами было проведено наблюдение за процессом общения детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в регламентированной и нерегламентированной деятельности. Результаты наблюдения показали, что: 1) ведущей формой общения детей является внеситуативно-познавательная; 2) возникновение готовности личностной и познавательной сфер для перехода на более совершенную, внеситуативно-личностную форму общения, значительно западает.

Узнавание и словесное обозначение эмоциональных модальностей по мимике лица показали, что у детей с нарушениями зрения имеется недостаточный объем представлений об эмоциях, как об информативной характеристике состояния человека в момент коммуникативного акта. Дети не выделяют в позах элементы коммуникативной информации, для них позы описывают внешние характеристики человека и привязаны к выполнению конкретных действий. Узнавание жестов фиксируется на достаточном уровне, однако их использование при свободном взаимодействии в качестве информационно-коммуникативных действий фрагментарно.

С целью улучшения качественной стороны невербальной стороны общения детей с нарушениями зрения дошкольного возраста был разработан и апробирован комплекс упражнений, в основе которых лежит метод эрготерапевтического взаимодействия. Основной вид деятельности детей данной возрастной категории – игра, поэтому все упражнения доступны для использования как в рамках нерегламентированной, так и регламентированной деятельности для создания игровых оболочек или динамической паузы для поддержания активности детей на протяжении всего занятия.

Игра «Немое кино»

Цель: сформировать умение демонстрировать мимические движения (радость, удивление, испуг, грусть и др.) и характерные им позы и жесты в процессе выполнения бытовых действий.

Процедура: ребенку предлагается подробное описание ряда житейских ситуаций и эмоций, которые он испытывает в ходе выполнения какой-либо деятельности, предложенной педагогом. Важное условие – ребенок показывает каждое эмоционально-окрашенное действие без слов.

Игра «Ку-ку»

Цель: сформировать умение самостоятельно воспроизводить эмоциональные состояния по представлению.

Процедура: детям предлагается закрыть ладонями глаза и, когда педагог назовет какую-то эмоцию, все дети открывают глаза и показывают заданную эмоцию.

Игра «Покажи жестом»

Цель: сформировать умение самостоятельно использовать жесты для выражения согласия, несогласия, одобрения, неодобрения, приветствия, указания, отрицания.

Процедура: детям предлагается без слов выполнить инструкцию педагога, побуждающую к использованию жестов. К примеру: «Ребята, осмотритесь вокруг, где же находится нужный нам предмет?», «Будем ли мы использовать для приготовления салата ножницы?» и т.д.

Игра «Угадай чувство»

Цель: сформировать умение самостоятельно определять эмоциональное состояние по отдельным схематическим изображениям позы, жеста и эмоции человека.

Процедура: ребенку демонстрируются отдельные изображения с позой, жестом и эмоцией, которые определяют одно эмоциональное состояние человека. Ребенку нужно по отдельным картинкам назвать, что чувствует человек.

Игра «Отражение»

Цель: сформировать умение выражать эмоции через подражание.

Процедура: дети работают в парах, сидят друг напротив друга. Одному ребенку на ушко загадывается тема, например, разговор по телефону, а другому эмоция, которую он должен показывать в процессе разговора, например, удивление. Тем самым, дети неосознанно перенимают мимические движения друг друга и начинают вместе использовать одну и ту же эмоцию в загаданной педагогом теме.

Апробация представленных упражнений показала их возможность повышения активности включения детей с нарушениями зрения дошкольного возраста в диалог со взрослым и сверстниками с использованием жестов, поз и мимики, способствует преодолению барьеров в общении и эмоционально окрашивает регламентированную деятельность детей. Упражнения позволяют расширить представления детей о невербальных средствах общения и способствуют установлению связей между ними.

Список использованных источников

1. Гаманович, В. Э. Социально-бытовая ориентировка: методика коррекционно-развивающей работы : учеб.-метод. пособие / В. Э. Гаманович. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2022. – 118 с.

2. Мжельская, Н. В. Некоторые особенности общения детей с нарушениями зрения. – Алтай : Алтайск. гос. пед. ун-т, 2017. – 109 с.

3. Лемех, Е. А. Дети группы риска и их особые образовательные потребности / Е. А. Лемех, В. В. Хитрюк, С. Н. Феклистова [Электронный ресурс] . – Режим доступа: https://rc.bspu.by/wp-content/uploads/2021/02/Дети-группы-риска-и-их-особые-образовательные-потребности.pdf. – Дата доступа: 11.03.2023.

УДК 376.42

В.С. Валихова

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Науч. рук. – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

Статья посвящена анализу эффективности использования семьей средств народной педагогики в воспитании ребенка раннего возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями. Автор приводит анализ опроса семей.

Ключевые слова: дети раннего возраста с особыми образовательными потребностями; народная педагогика.

V. Valikhova

ANALYSIS OF THE EFFECTIVE USAGE OF TRADITIONAL PEDAGOGY BY FAMILIES WHO RAISING AN EARLY-AGE CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article is devoted to the analysis of the effective usage traditional pedagogy in families who raising an early-age child, including those with special educational needs. The author analyses the family survey.

Keywords: early-age children with special educational needs; traditional pedagogy.

Современная педагогика в последние время все чаще начала обращается к народной педагогике. Народная педагогика – исторически сложившаяся совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, героическом эпосе, своде правил поведения и воспитания, обычаях, обрядах, традициях, детских играх и игрушках [2].

Популярность средств народной педагогики можно объяснить следующими обстоятельствами:

а) народная педагогика почти не подвержена влиянию идеологии, научной моды, конъюнктуры;

б) средства народного воспитания носят комплексный характер, всесторонне воздействуют на сознание и поведение личности;

в) народная педагогика высоко гуманистична, ее воздействие на ребенка незаметно, ненавязчиво, не назидательно [1; 3].

В нашем исследовании мы сделали попытку выяснить, насколько часто современные родители обращаются к средствам народной педагогики в повседневном общении с ребенком с особыми образовательными потребностями.

В нашем опросе приняло участие 48 семей, отобранных способом рассылки информации о принятии участия в анкетировании. В каждой из семей воспитывается один ребенок с синдромом Дауна.

Для изучения эффективности использования средств народной педагогики семьей, воспитывающей ребёнка раннего возраста с особыми образовательными потребностями, которое осуществлялось посредством анкетирования в электронном варианте (Google Forms). Анкета состояла из 9 вопросов. Всем респондентам была обеспечена анонимность. Анкетирование проводилось среди родителей г. Минска и регионов Республики Беларусь.

В первую очередь мы выяснили количество детей в семьях, чтобы понять насколько предыдущий опыт родительства оказывает влияние на особенности воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями. В 25 семьях воспитывается по 2 детей – это 52,1 % опрошенных. 14 семей воспитывают только одного ребенка (29,2 %), и у них соответственно не имеется опыта воспитания ребенка. 9 семей (18,7 %) являются многодетными (в 7 семьях по 3 детей, в 1 семье – 4 детей, у 1 семьи – 5 детей).

При ответе на вопрос, какой возраст у вашего ребенка/детей, родители выбрали следующие варианты: старше 6 лет – 33 ребенка, что составляет (68,9 %). От 3 до 4 лет у 8 человек, что составляет 16,7 %. От 5 до 6 лет – 7 человек, что составляет 14,6 %. От 1 года до 2 лет у 6 человек (12,5 %). От 2 до 3 – 6 человек (12,5 %). От 4 до 5 лет у 3 человек, что составляет 6,3 %. До 1 года у 2 челок (4,2 %). Таким образом у большинства семей дети старше 6 лет.

Родителями задавался следующий вопрос, какие средства народной педагогики вы знаете, из предложенных вариантов они выбрали следующее: сказки ответило 47 человек (97,9 %), колыбельные – 43 человека (89,6 %), песни – 39 человек, что составило (81,3 %), пальчиковую гимнастку используют 36 семей и это составляет (75 %), потешки – 36 человек (75 %).

На вопрос используете ли вы средства народной педагогики в повседневной жизни ребёнка, большинство родителей дало положительный ответ – 47 человек (97,9 %).

Анализ ответов родителей показывает, что семьи используют в повседневной жизни большое разнообразие средств народной педагогики: сказки, колыбельные, потешки, песни, загадки, пальчиковую гимнастику, колыбельные, пословицы, стихи, скороговорки, народные танцы.

На вопрос какие средства народной педагогики можно использовать в режимных моментах в течение дня, родители ответили: потешки, сказки, пальчиковые игры, песни, пальчиковую гимнастику, колыбельные, пословицы, стихи, народные танцы.

Также нам было важно выяснить, насколько активно дети с синдромом Дауна участвуют в применении средств народной педагогики. Родителям предлагалось ответить на следующий вопрос «Может ли ребенок сам выполнить движения при знакомой потешке, песне или только с вашей помощью?». Исходя из ответов, мы получили следующие выводы: 22 человека ответило, что ребенок выполняет сам и это составило 45,8 %, 18 человек ответило, что частично сам выполняет и это

37,5 %. 8 человек ответило, что ребенок выполняет только с помощью родителя и это составило 16,7 %. Таким образом мы видим, что эмоциональный характер и простота содержания потешек, песенок позволяет активно включать их в работу с детьми с особыми образовательными потребностями и достаточно большое количество детей может проявлять подлинную самостоятельность в таких видах интеракции взрослого и ребенка.

Отвечая на вопрос, какие средства народной педагогики больше всего нравятся вашему ребенку, мы получили следующие ответы: песни, сказки, потешки, колыбельные, пальчиковые игры, ладушки, танцы, пальчиковая гимнастика, стихи.

Исходя из ответов родителей, можно сделать следующие выводы: они знают, что такое народная педагогика, какие средства народной педагогики существуют, а также какие средства народной педагогики лучше всего применять в режимных моментах для детей дошкольного возраста и для детей раннего возраста, в том числе с особыми образовательными потребностями.

Стоит отметить, что многие родители имеют педагогическую поддержку, которую они получают в ЦКРОиР, при поликлиниках. Также родители отметили, что многие средства народной педагогики они заимствуют как с посещаемых занятий при получении ранней комплексной помощи, так и используют ресурсы интернет – пространства.

Список использованных источников

1. Валихова, В. С. Использование потешек и народных игр для стимуляции познавательного и речевого развития детей раннего возраста с факторами риска в познавательном развитии / В. С. Валихова // Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы : материалы V междунар. студ. науч.-практ. конф. – Тверь : Тверской гос. ун-т, .2022. – С.52–56.

2. Коменский, Я. А. О воспитании: для педагогов, родителей и студентов педвузов / Я. А. Коменский. – Москва : Школьная пресса, 2003. – 191 с.

3. Усольцева, Е. В. Роль народной педагогики в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Усольцева. // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1569–1571.

УДК 376

Ван Яцзе, Дай Тяньцяао

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Науч. рук. – Т.В. Варенова, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье сделаны акценты в китайском опыте обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью при разных формах получения образования. Определены актуальные направления в коррекционно-развивающей работе с данной категорией учащихся.

Ключевые слова: дети с ограниченными интеллектуальными возможностями; особые образовательные потребности; двигательная активность, коррекционно-развивающая работа.

Wang Yajie, Dai Tianqiao

EDUCATIONAL ROUTES FOR CHILDREN INTELLECTUALLY DISABLED IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

The article focuses on the Chinese experience of teaching and raising children with intellectual disabilities in various forms of education. The actual directions in correctional and developmental work with this category of students are determined.

Keywords: children with intellectual disabilities; special educational needs; motor activity, correctional and developmental work.

В каждой стране примерно одинаковые проблемы, связанные с врожденной или приобретенной инвалидностью, но опыт и способы их решения разные. «Однополярность знания, любой вид центризма, даже если он выступает в «демократических одеждах», может быть ущербен. В процессе исследования важно учитывать и сохранять «Иные голоса» [3, с. 5]. В связи с этим крайне важно наладить широкий обмен информацией. Одним из современных подходов в специальном образовании как раз и выступает международный.

В материковом Китае насчитывается около 5,136 млн. детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, а уровень распространенности умственной отсталости среди детей в возрасте от 0 до 14 лет составляет 1,07 на тысячу, из которых 0,75 на тысячу в городских районах и 1,46 на тысячу в сельской местности. Среди них уровень охвата детей и подростков с подобными отклонениями в развитии составляет менее 0,33 на тысячу.

Для развития «особого образования» в стране создан специальный фонд. В соответствии со статьями Закона об обязательном обучении (1986) и «Закона об учителе КНР» (1993) открываются центры инклюзивного образования, оказывающие разнообразные образовательные услуги населению.

Статус зачисления детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в учреждения образования зависит от региона и степени нарушения интеллекта. В экономически развитых районах для них существует три вида приема: один для посещения учебных занятий в обычной школе, другой для прохождения реабилитационной подготовки в специальном учебном заведении, а третий – для содержания дома взаперти.

Поскольку во многих обычных школах, которые принимают детей с ограниченными интеллектуальными возможностями для совместного обучения, слишком большие классы, недостаточное количество квалифицированных учителей, которым не хватает профессиональных знаний и опыта в этой области, то для учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями естественно посещать учебные и специальные коррекционные занятия, тем самым вливаясь в социум в «смешанном классе». В то время как нормально развивающиеся дети могут легко овладевать новыми знаниями и умениями, у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями отправная точка роста низкая, развитие медленное, а вершина невысокая, им часто приходится прилагать большие усилия и в ряде случаев задача обязательного усвоения программа материала не стоит.

Для них определенно два основных направления развития – двигательная активность и эстетическое воспитание. Во время интенсивных физических упражнений детей с ограниченными интеллектуальными возможностями приучают концентрироваться на объектах, на объектах, тем самым закладывают предпосылки для будущего обучения. Например, обучают ловить и передавать мяч. Вначале внимание ребенка рассеянно, и, если летающий мяч не поймать, он ударит его. Затем ребенок начинает сосредотачиваться на том, чтобы мяч не попал в него, старается поймать его. Для того, чтобы ребенок мог лучше сконцентрироваться, занятие проходит в непринужденной и приятной для него игровой форме.

Особое значение придается выработке у детей произвольных движений всего тела – координации рук, работы мозга и нижних конечностей. Для развития мелкой моторики рук у детей с интеллектуальной недостаточностью весьма популярно вышивание бисером в качестве хорошего способа тренировать навыки контроля мозга и визуально-двигательной координации.

Большую роль в школах играет работа над правильным звукопроизношением и коррекция фонетико-фонематического восприятия, что для овладения устной речью приобретает особое значение. Китайский язык – язык тональный, в нем четыре тона, т. е. мелодического рисунка голоса, который характеризуется изменением высоты звука и имеет смыслоразличительную функцию. В зависимости от высоты произнесения одно и то же слово будет иметь совершенно иное значение.

Неотъемлемой частью образования детей с ограниченными интеллектуальными возможностями является обучение навыкам счета и расстановки предметов по местам, чтобы усилить чувство организованности и порядка. Для большинства из них характерно отсутствие таких качеств и в разговорной речи, и в выполнении действий, они часто проявляют

забывчивость. В китайской практике накоплен значительный опыт обучения умению считать и составлять упорядоченные ряды. В последние годы в этом процессе широко используются все современные технологии, включая товары бренда Zhibo, что позволяет детям быстро распознавать цифры и четко их называть.

Немаловажная задача в обучении и воспитании всех категорий детей с особенностями психофизического развития научить заполнять и контролировать свое свободное время через различные виды деятельности. Искусство помогает людям жить и развиваться, находить свою нишу в обществе. Эстетическое воспитание детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в Китае в основном осуществляется в национальных традициях через музыку, танец, живопись, декоративно-прикладное творчество. Большую популярность в стране приобрел Чжоучжоу, молодой человек с синдромом Дауна, родившийся в семье музыкантов. С раннего детства он был очень заинтересован в изучении движений своего отца и размахивании его руками. Впоследствии он набрался смелости и стал выходить на сцену вместе с отцом. В настоящее время он нашел свой оркестр и возглавил его. Благодаря сотрудничеству с талантливыми музыкантами Чжоучжоу приобрел репутацию «гениального дирижера».

Таким образцом, в современной Китайской Народной Республике четко прослеживаются международные тенденции развития социальной и образовательной интеграции в процессе обучения всех граждан страны молодого поколения независимо от их состояния здоровья и познавательных возможностей при сохранении самобытности культуры и национальных традиций.

Список использованных источников

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.

2. Варенова, Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – Минск : БГПУ, 2021. – 352 с.

3. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования /Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фуряева. – М. : Академия, 2011. – 336 с.

УДК 159.9.07

К.С. Ванзонок

АНТИЦИПАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТРАХОВ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Науч. рук. – Т.И. Юхновец, канд. психол. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматривается анализ выпускниками педагогического вуза антиципируемых страхов и опасений, переживаемых специальными педагогами в профессиональной деятельности с родителями учеников и воспитанников. Полученные эмпирические данные в проведенном в 2023 г. исследовании сравниваются с результатами работ российских педагогических психологов. Обсуждаются методические аспекты применения методов, направленных на профилактику и коррекцию эмоционального состояния страха у будущих специальных педагогов.

Ключевые слова: страхи; студенты – будущие специальные педагоги; методические рекомендации.

K. Vanzonok

THE ANTICIPATION OF GRADUATE DEFECTOLOGISTS' PROFESSIONAL FEARS WHILE WORKING WITH THE PARENTS OF PUPILS

The article discusses the analysis by graduates of a pedagogical university of anticipatory fears experienced by special education teachers in professional activities with the parents of students and pupils. The empirical data obtained in the 2023 study are compared with the results of Russian educational psychologists. The methodological aspects of the application of methods aimed at the prevention and correction of the emotional state of fear in future special education teachers are discussed.

Keywords: fears; students-future special education teachers; methodological recommendations.

Подход к родителям воспитанников и учеников как целевой группе в структуре образовательного процесса и педагогической деятельности сам по себе далеко не нов, но получает дополнительное значение в связи с расширением разнообразия форм образовательного процесса, высоким уровнем психологических трудностей и проблем у субъектов образовательного процесса, ростом численности неблагополучного психофизического развития детей, повышением социальной активности широких слоев населения, в том числе родителей детей с особенностями психофизического развития. Проблема исследования обусловлена противоречием между необходимостью социально-значимой, адекватно-высокой активности родителей детей, посещающих детские

сады или школы, высокого уровня сотрудничества с педагогическими работниками и широким распространением формального взаимодействия школы и семьи. Вместо эффективного воспитывающего обучения детей это оказывает деструктивное влияние на психическое развитие всех субъектов-участников системы, а не только на ребенка и детский коллектив. В психолого-педагогических исследованиях достаточно объемно представлены работы, направленные на изучение личности как учителя, так и родителей. Однако изучение их сотрудничества требует более интенсивного научно-организованного опосредования и вмешательства.

Объектом исследования выступили страхи и опасения, свойственные педагогическим работникам, обусловленные их взаимодействием с родителями воспитанников. Нормативно учителям принято скрывать эти эмоциональные состояния от других субъектов образовательного процесса по причине их стереотипной интерпретации как слабости личности, свидетельствующей о высокой уязвимости. Однако повышенная настороженность субъекта, напряженность, общая скованность, неуверенность, склонность к дистанцированию в общении, жесткие рамки делового общения и приоритет формального, сниженный уровень заботы, участия, эмоциональной теплоты, включенности в отношения, избегание принятия решений и проявления своего мнения, определенные мимические проявления объективно указывают на проявления профессиональных страхов, существенно снижающих эффективность педагогической деятельности. Более того, рассуждения А. И. Захарова [2, с. 21] о высокой вероятности передачи страхов ребенку взрослым человеком, не избавившимся от пугающих переживаний, позволяют рассматривать страхи учителя в системе «учитель–родитель–ребенок» как фактор, разрушительно влияющий на всех участников этой системы, подавляющий конструктивные отношения между ними.

Обзор научных исследований по проблеме педагогических страхов, выполненный Е.П.Ильиным, показывает, что предметно они стали изучаться с 70-х гг. XX в [3, с. 218]. Он приводит примеры различных классификаций видов боязней. Эта работа продолжается в связи с постановкой новых исследовательских задач. Изучению проблемы профессиональных страхов работников образования посвящена, например, работа Н. В. Ермак, выделившая три группы профессиональных страхов педагогов-психологов: страхи профессионального отвержения и отсутствия поддержки со стороны педагогического коллектива, страхи неадекватного взаимодействия в педагогическом коллективе и страхи профессиональной некомпетентности [1, с. 5].

Е. П. Ильин делает вывод о том, что риски возникновения педагогических страхов были бы ниже, если бы в профессиональной подготовке учителей уделялось внимание психологическим «знаниям по психологии ученика и межличностного общения; системе тренингов по обучению саморегуляции в трудных эмоциональных ситуациях, следствием чего является недостаточная готовность к будущим эмоциональным нагрузкам; глубокой связи теории и практики» [3, с. 220].

Первым шагом в конструктивном преодолении страхов психологи считают его обнаружение. Низкий уровень рефлексии профессиональных страхов снижает готовность учителя вырабатывать системные мероприятия по их преодолению, провоцирует риски высокого уровня внутриличностных и межличностных конфликтов. Профессиональные страхи порождается не только недостаточным уровнем профессиональных компетенций (знаний, навыков и умений), но и несформированной субъектностью личности как способностью осознанного отношения к Делу, к Другому и самому себе, представленных на уровне самосознания в единстве гностического, аффективного и поведенческого компонентов [5, с. 45], обеспечивающей контроль и саморегуляцию собственных переживаний. Учет профессиограммы и психограммы специального педагога в еще большей степени подчеркивает важность работы по управлению профессиональными страхами, которую должны уметь осуществлять уже будущие специалисты. Это позволит им эффективно самостоятельно управлять собственными эмоциональными состояниями; благотворно скажется на самочувствии, работоспособности, в целом, на образе жизни как отдельно взятого человека (учителя), так и системы, в целом.

Основываясь на работы Е. П. Ильина, Ю. В. Щербатых считаем, что аналитическая и рефлексивная деятельность, направленная на формирование готовности специалистов к профессиональной деятельности в системе «человек-человек», характеризующейся высокими рисками конфликтов должна осуществляться на этапе их профессиональной подготовки в антиципирующем режиме [3; 4]. Под страхом будем понимать эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия; под опасением – отношение человека к опасным ситуациям, не обязательно связанным с актуальными переживаниями эмоции страха [3, с. 45].

Исследование проведено во втором семестре 2023 г. с 87 выпускниками очной формы получения образования Института инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка. В рамках изучения темы практического занятия, посвященного анализу трудностей, возникающих у специальных педагогов в работе с родителями, им был предложен вопрос: «Чего боятся и опасаются учителя во взаимодействии с родителями?».

Методом моделирования профессиональной встречи учителя с родителями учеников было получено 44 вида педагогических опасений и страхов. Индивидуальная продуктивность их антиципации составила от 1 до 10 страхов; общее количество – 394 выбора. Применение контент-анализа к полученному массиву данных показало, что наибольшее количество выборов получило опасение «не быть авторитетом для родителей» (25 выборов); затем следует боязнь родительских жалоб (22 выбора); 17 раз выпускники выделили боязнь встреч с группой родителей; страх неадекватного поведения со стороны родителей (15 выборов); 13 студентами были указаны такие страхи, как «отвержения родителями рекомендаций учителя», «потери самоконтроля в работе с родителями», «риск потери авторитета среди коллег-учителей, обусловленного

взаимодействием с родителями учеников», «страх предъявления родителям своих личных границ», «пожаловаться на ребенка», «попросить помощи».

Наименьшее количество страхов было связано с обращением к родителям (1 выбор), обращения к родителям по поводу сбора денежных средств на нужды школы (1 выбор), допустить ошибку в общении с родителями (5 выборов).

На следующем этапе работы студентами группы было выбрано одно опасение и предложена работа, направленная на поиск и разработку мер по его предупреждению, минимизации, способов конструктивного преодоления.

Вслед за Н. В. Ермак [1], А. И. Захаровым [2], Е. П. Ильиным [3], Ю. В. Щербатых [4], считаем, что будущим педагогам нельзя оставлять непроработанными опасения, боязни и страхи. Они могут накапливаться, усиливаться негативным опытом, формировать комплексы неблагополучных эмоциональных состояний, негативные установки, предубеждения, снижающие эффективность работы с родителями учеников и воспитанников. Поэтому их необходимо своевременно конструктивно преодолевать, например, в тренинговой работе. Интенсивные, острые состояния страха рекомендуется прорабатывать в рамках индивидуальной консультативной психологической помощи.

Список использованных источников

1. Ермак, Н. В. Профессиональные страхи и их динамика у школьных психологов : автореф. дис. …канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В.Ермак ; Российск. гос. соц. ун-т. – Москва, 2005. – 19 с.

2. Захаров, А. И. Что снится нашим детям /А. И.Захаров. – СПб. : «Дельта» ; М. : ООО «Издательство АСТ», 1997. – 432 с.

3. Ильин, Е. П. Психология страха / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 384 с.

4. Щербатых, Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. – М. : Эксмо, 2005. – 512 с.

5. Юхновец, Т. И. Сформированная субъектность – детерминанта устойчивости к неопределенности : моногр. / Т. И. Юхновец, Л. В. Марищук ; под общ. ред. Л. В. Марищук. – Минск : БГПУ, 2022. – 268 с.

УДК 376.42

А.Д. Василёнок

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Науч. рук. – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматривается вопрос обучения изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Автор рассматривает различные игры и упражнения, эффективно влияющие на развитие изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: изобразительная деятельность; дети дошкольного возраста; интеллектуальная недостаточность; игры и упражнения.

A. Vasilenok

GAMES AND EXERCISES IN ART ACTIVITY FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article discusses the issue of education of art activity of children with intellectual disabilities. The author considers various games and exercises that effectively influence the development of visual activities in pre-school children with intellectual disabilities.

Keywords: art activity; preschool children; intellectual disabilities; games and exercises.

Изобразительная деятельность – это первый продуктивный вид деятельности, с помощью которого ребенок передает свои впечатления об окружающем его мире, выражает на бумаге, в глине и других материалах свое отношение ко всему происходящему [1, с 10].

Изобразительная деятельность напрямую связана с полноценной деятельностью важнейших психических функций – зрительным и тактильным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением. Дети, знакомясь с окружающим миром, отражают его в своей деятельности. Они пытаются отразить этот мир в играх, рисовании, лепке, рассказах. Изобразительная деятельность представляет в этом отношении богатые возможности, поскольку носит преобразующий и созидательный характер. Образы воображения дети воплощают с помощью разнообразных материалов в реальные формы [1; 2].

В онтогенетическом плане изобразительная деятельность рассматривается с точки зрения возникновения у ребенка символического образа и намерения создавать его с помощью художественных средств (карандаша, краски, пластичных

материалов). При этом центральным знаком для развития его познавательной деятельности является образ. Усвоение ребенком системы образов мобилизует его познавательные возможности, также изобразительная деятельность есть форма усвоения ребёнком социального опыта.

Многие исследователи изобразительной деятельности детей с нарушениями развития отмечают, что в отношении продуктов их изобразительной деятельности перестают действовать характерные для каждого возрастного этапа способы решения традиционных воспитательно-образовательных задач, поэтому для каждого нарушения и каждого возрастного этапа развития возникает необходимость в поиске так называемых «обходных путей», иного педагогического воздействия [1].

Главной целью коррекционного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью является создание условий для развития их эмоционального, социального потенциала. Поскольку занятия проводятся с детьми, имеющими разные изобразительные возможности, то применяются и разнообразные способы, техники, приёмы развития. Имея в методической копилке большое количество разнообразных упражнений, игр и игровых ситуаций, педагог может быть уверен в эффективности и результативности обучения.

Одним из главных направлений изобразительной деятельности является обучение свободному владению цветом. Выполнению данной задачи могут способствовать различные игровые ситуации, применяемые педагогом на уроках. Вначале, при определении цвета большую роль играет сопоставление разных цветов путем приложения. Когда цвета вплотную прилегают друг к другу, ребенок дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью может увидеть их отличия и совпадение. При этом он может еще не владеть восприятием цвета, не видеть, что оба предмета красные или один из них красный, а другой желтый, но может определить, что цвета одинаковые или разные. Дети с интеллектуальной недостаточностью часто не видят даже таких цветовых различий, поэтому над этим приходится длительно работать. Для этого существует ряд определенных упражнений и заданий, основанных на зрительном различении предметов по цвету при непосредственном их сближении друг с другом.

Первые игры и упражнения должны проводиться с предметами, резко различными по цвету, и дети смогут осуществлять выбор по образцу. Постепенно цветовой перепад будет все меньшим, и уже на расстоянии производится сопоставление цветов. Педагог должен побуждать детей к самостоятельности при выполнении задания, постоянно менять предметы по цвету, чтобы они ориентировались не на их форму, а на цвет. На занятиях можно использовать следующие игры: «Цветные кубики», «Найди цветок для бабочки», «Определи, какого цвета», «Волшебный карандаш» и т.д.

Также можно проводить игры по системе М. Монтессори, в которой есть много пособий на различение цветов и оттенков. Например, игра «Цветные таблички», в которой ребенок находит парные таблички одного цвета, может выкладывать ряды, в которых каждая последующая табличка может становиться ярче и насыщеннее или, наоборот, от самой яркой ребенок раскладывает к самой

бледной (нежной). Далее мы можем показать ребенку, как с помощью гуаши или темперы можно сделать цветовую растяжку от самого яркого цвета к самому нежному, добавляя белила. Педагог, выкладывая различные ряды из таких цветных табличек, может давать образец, по которому дошкольник с интеллектуальной недостаточностью будет выкладывать свой ряд путем наложения табличек или прикладывая их в нижнем ряду. Также можно предлагать игру «Какой цвет пропал?», которая развивает не только память, но и умение ребенка запоминать названия цветов. При этом сначала лучше использовать хорошо знакомые ребенку цвета, не используя оттенки, а только контрастные цвета. Далее педагог может спрятать одну из табличек в ряду и попросить ребенка найти пропущенный оттенок, так как такая игра требует уже более точного и дифференцированного зрительного восприятия.

Кроме того, во многих играх М. Монтессори используется геометрический материал, поэтому перед обучением ребенка рисованию тех или иных геометрических фигур, при обучении преобразовывать геометрические фигуры в знакомые образы, можно использовать следующие игры:

– выкладывание узоров из кругов, треугольников, квадратов;
– выкладывание узора в квадрате из более мелких квадратов;
– создание узора в кругеt из других геометрических фигур и др.

После таких игр на создание узоров можно выполнить аппликацию с ориентировкой на выложенный образец.

Используя различные игры М. Монтессори важно не просто тренировать восприятие ребенка с интеллектуальной недостаточностью (восприятие формы, величины, цвета), но и учить его составлять различные ритмичные узоры, видеть красоту контрастных и смежных цветов и оттенков.

Для развития зрительно-моторной координации, постановки руки ребенка для создания рисунка, умения пользоваться карандашом, линией как средством выразительности в рисунке и живописи, используют упражнения: «Разукрашивание», «Штриховка», «Рисование по пунктирным линиям» [2]. Важно перед началом выполнения таких упражнений сначала проводить формообразующие движения карандашом или кистью в воздухе. Но так как дошкольники с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в проведении воображаемой линии, моторно не ловки, движения могут быть скованными или очень размашистыми, то лучше разместить реальные изображения на расстоянии (на доске, на экране SMART-доски), давая таким образом зрительную опору, какое движение надо произвести рукой. Еще более увлекательным будет упражнение, когда мы тренируем линию на песке или манке, насыпанной в глубокий поднос. При этом снизу можно положить изображение, которое ребенок в дальнейшем будет штриховать или обводить на темном (контрастном сыпучим материалам) фоне. Сначала лучше провести движения пальцем, потом с помощью палочки-стилуса, потом кистью.

При проведении занятий с живописными материалами и техниками можно провести и гры и упражнения на распознавание теней, клякс. Также можно провести игры с лоскутками тканей (прозрачными и непрозрачными), лентами,

с помощью которых можно выкладывать картины на столе или листе ватмана. При изучении смешения цветов и получения оттенков можно провести игры с цветным льдом, который при таянии будет оставлять след на бумаге и смешиваться при наложении на другие цветные дорожки; игры с водой, в которой можно растворять цветные льдинки или добавлять сухие пищевые красители. Также можно провести игры с цветными пластмассовыми прозрачными конструкторами, прозрачными цветными платочками, смешиванием цветного пластилина для получения новых оттенков.

Таким образом занятия изобразительной деятельностью с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью служат важным средством всестороннего развития (в выше приведенных играх мы можем формировать у детей математические представления, знания о явлениях окружающей действительности, расширять их словарный запас, тренировать моторику рук и общую двигательную координацию).

Изобразительная деятельность находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка, поскольку в процессе создания изображения участвует не та или иная отдельная функция, а их комплекс в целом. Дети с интеллектуальной недостаточностью располагают значительными потенциальными возможностями, которые могут быть успешно реализованы с помощью соответствующих упражнений, игр на занятиях по изобразительной деятельности.

Список использованных источников

1. Екжанова, Е. А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е. А. Екжанова. – СПб. : Сотис, 2012. – 256 с.

2. Кузнецова, Г. В. Особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом / Г. В. Кузнецова. – Москва : Логомаг, 2016. – 134 с.

УДК 376.3

В.П. Васильева

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Науч. рук. – О. А. Величенкова, канд. пед. наук, доцент
Московский городской педагогический университет (Москва)

В статье представлены данные о исследовании фонематического слуха у младших школьников с трудностями в обучении и успевающих учащихся. Описаны количественные показатели по двум пробам: повторение псевдослов и повторение слогов с оппозиционными согласными.

Ключевые слова: фонематическое восприятие; трудности в обучении; оппозиционные согласные; псевдослова.

V. Vasilieva

THE STUDY OF PHONEMIC PERCEPTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDRIN WITH LEARNING DIFFICULTIES

The article presents data on the study of phonemic hearing in younger schoolchildren with learning difficulties and high-achieving students. Quantitative indicators for two samples are described: repetition of pseudosyllables and repetition of syllables with oppositional consonants.

Keywords: phonemic perception; learning difficulties; oppositional consonants; pseudo-words.

В настоящее время нарушения письма и чтения у младших школьников являются очень распространенными. Есть мнение, что количество детей с трудностями из года в год увеличивается. Несформированность навыков письма и чтения влияет на усвоение детьми знаний, овладение школьной программой, социальную адаптацию. В отечественной логопедии симптоматика и механизм школьных трудностей связываются в основном с недоразвитием структурных компонентов устной речи. При этом расстройства фонематического восприятия занимают в патогенезе нарушений письма и чтения особое место. В. И. Бельтюков [1], Р. И. Лалаева [4], Р. Е. Левина [5] и др. показывают, что фонематический слух представляет собой основу овладения звуковой системой речи, и, опосредованно, лексикой и грамматикой. Фонематическое восприятие является фундаментом, на который строится овладение языком как системой.

Фонематическое восприятие – способность правильно узнавать звуки речи, соотносить их с определенными фонемами. А. Р. Лурия [6] рассматривает фонематический слух как способность к обобщению в отдельные группы различных звучаний, используя существенные признаки звуков и игнорируя случайные.

Целью данной статьи является представление полученных данных относительно состояния фонематического восприятия детей с трудностями

в обучении. Сопоставление особенностей выполнения ими ряда проб на фонемное распознавание с результатами успевающих школьников не только позволяет показать значимость фонологического дефицита в патогенезе нарушений письма и чтения, но и получить количественные показатели оценки данных проб у определенной возрастной категории.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школы № 536», а также в Онлайн-центре помощи детям с трудностями в обучении Ассоциации родителей детей с дислексией. В исследовании принимали участие 53 третьеклассника с трудностями в обучении (27 мальчиков и 26 девочек) 17 успевающих школьников (10 мальчиков и 7 девочек) того же возраста.

Детям было предложено выполнить 2 задания. Первая проба – на повторение серий слогов с оппозиционными согласными (включала слоги с близкими по своим характеристикам звуками и дистракторами: ло-по-ло, ва-ва-фа, та-тя-та, па-па-ба, са-за-са, хо-со-хо, шу-шу-су, ми-ви-ми, ко-го-го, чу-цу-чу, ни-пи-ни, то-то-до, щу-сю-щу) [Велич].

Вторая проба предполагала повторение псевдослов (большими буквами выделены ударения в словах): бутОсна, падмОфу, казОжну, вмушОга, малЯмка, саласЯк, ралОлта, цанчАс, тичимАрь.

При повторении серии слогов получены следующие данные: у успевающих школьников среднее количество верно воспроизведенных серий – 11 (минимум – 6, максимум – 13), у третьеклассников с трудностями в обучении – несколько меньше 9,6 (минимум – 5, максимум – 13). При этом, если выделить среди плохоуспевающих школьников тех, кто имеет одновременно проблемы и с письмом, и с чтением (13 человек из 53), то среднее значение верно воспроизведенных слогов в данной группе оказывается еще меньше – 8,9. Различия между выделенными группами достигают статистической значимости только для успевающих школьников и третьеклассников с нарушениями и письма, и чтения (по критерию Стьюдента – $t(35) = 2.283$, $p = 0.029$; по критерию Манн-Уитни – $MU = 600$, $p = 0.039$). Таким образом можно говорить о наличии некой тенденции к худшим показателям фонологической обработки у детей с выраженными трудностями в обучении этого возраста. Полученные результаты можно сравнить с данными О. А. Величенковой с соавторами, которые показывают более явные различия в приведенных пробах у успевающих и неуспевающих первоклассников [2; 3].

По псевдословам значимых различий между группами детей установить не удалось. Так, плохо успевающие третьеклассники в среднем воспроизводят верно 6 псевдослов, а успевающие школьники – 5,9. Интересна тенденция, обнаруженная у успевающих школьников. Их ошибки при воспроизведении псевдослов часто были связаны с попыткой подбора значимого слова или семантизации десемантизированного стимула: тичимарь – «птичья мать», «птичий мат»; малямка – «малянка». У неуспевающих школьников эта тенденция была выражена слабее.

Выводы. Исследование показало, что, хотя в одной из проб и обнаруживаются статистически значимые различия между двумя группами детей, применение данных методов исследования фонематического восприятия у третьеклассников затруднительно, поскольку для уверенной диагностики снижения фонематического восприятия требуются более чувствительные инструменты, нуждающиеся в дальнейшей разработке.

Список использованных источников

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 2000. – 176 с.

2. Величенкова, О. А. Первоклассники с предрасположенностью к дислексии: проблемы обучения грамоте в общеобразовательной школе / О. А. Величенкова // Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2016. – № 9. – С. 48–52.

3. Величенкова, О. А. Возрастные показатели фонологической рабочей памяти младших школьников с трудностями в обучении (по данным онлайн-диагностики) / О. А. Величенкова, К. В. Белоусова, Р. Р. Хакимуллина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – Т. 16. – № 3. – С. 195–214.

4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: книга для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – 224 с.

5. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.

6. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.

УДК 376.37

Д.А. Володина

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Науч. рук. – Н.Г. Минаева, канд. пед. наук, доцент
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (Саранск)

В статье рассмотрены современные подходы к организации логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушением речи. Представлен опыт разработки и апробации электронного образовательного ресурса, выступающего средством решения данной задачи – сайта «Логошкола для родителей», охарактеризованы структура, содержание и особенности функционирования данного ресурса.

Ключевые слова: нарушения речи; родители детей с нарушениями речи; логопедическое сопровождение; электронные образовательные ресурсы.

D. Volodina

MODERN MEANS OF LOGOPEDIC SUPPORT OF THE FAMILY OF A CHILD WITH SPEECH IMPAIRMENT

The article considers modern approaches to the organization of speech therapy support for a family raising a child with a speech disorder. The experience of developing and testing an electronic educational resource, which is a means of solving this problem – the site «Logoschool for Parents», is presented, the structure, content and features of the functioning of this resource are characterized.

Keywords: speech disorders; parents of children with speech disorders; speech therapy support; electronic educational resources.

В настоящее время продолжает оставаться актуальной проблема поиска эффективных средств логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с речевыми нарушениями. При этом одним из важнейших факторов эффективности оказания логопедической помощи является заинтересованность родителей в исправлении нарушений речи у их ребенка, поэтому особое место специалисты отводят повышению психолого-педагогической культуры родителей и их логопедической компетентности.

В области коррекционной педагогики представлен ряд исследований проблемы взаимодействия специалиста с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением речи (О. В. Бачина, А. И. Иванова, Е. С. Кабина, Р. А. Кирьянова, Л. Е. Перчаткина, Л. Н. Самородова, О. Л. Степанова, Е. А. Щедрова и др.). В структуре коррекционно-логопедической компетентности родителей исследователи Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева выделяют четыре компонента: мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный, оценочный [6]. Ученые

обращают внимание на тот факт, что многие родители из-за недостатка информации отстраняются от взаимодействия с логопедом, так как не владеют необходимыми знаниями и умениями по исправлению речевых дефектов детей и не уверены в своих силах [1, с. 19].

Исследователями рассмотрены вопросы повышения сформированности коррекционно-логопедической компетентности родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи. Традиционные подходы к решению проблемы – это реализация различных форм консультативно-просветительской деятельности логопеда: проведение индивидуальных и групповых консультаций, родительские собрания, родительский лекторий, семейная гостиная, встреча за круглым столом, семинар, педагогический практикум и многие другие. Однако сегодня, в контексте цифровизации, значительно возросла роль электронных образовательных ресурсов. Анализируя вопросы информационной компетентности учителя-логопеда, можно предположить, что создание сайта как электронного образовательного ресурса также может выступать средством решения данной проблемы. Для современных родителей, которые прекрасно владеют гаджетами и навыками получения информации посредством интернет-ресурсов, данный способ логопедического сопровождения может быть более доступен и интересен, чем указанные выше формы работы.

Целью нашего исследования стала разработка и апробация инновационного средства логопедического сопровождения родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи – электронного образовательного ресурса. В рамках опытно-исследовательской работы, которая проводилась в 2022 г., для реализации обозначенной цели нами был разработан сайт «Логошкола для родителей», который позволяет организовать логопедическое сопровождение целевой группы – родителей детей с нарушениями речи.

Сайт «Логошкола для родителей» создан на платформе Tilda. Она позволяет конструировать сайты с функциями размещения различных материалов (в формате видео, фото, текстов, тренажеров и др.). Рубрики сайта были определены нами исходя из необходимости формирования прежде всего когнитивного и деятельностного компонентов коррекционно-логопедической компетентности родителей.

На вкладке «Вебинары» представлены самые актуальные направления логопедической коррекции, в реализации которых очень значимую роль могут сыграть родители: артикуляционная гимнастика, автоматизация и дифференциация поставленных звуков в речи, развитие мелкой моторики, дыхательная гимнастика, логоритмика, работа по развитию фонематического слуха, по развитию грамматического строя речи, по развитию связной речи. Вебинары могут быть просмотрены в режиме онлайн, для этого надо зайти на вебинар в указанное время, нажав расположенную под соответствующей темой кнопку, или просмотреть его в записи в любое удобное время. Просмотр в режиме онлайн предполагает интерактивное взаимоействие ведущего и участников – ответы на вопросы, участие в индивидуальных и групповых упражнениях.

Вкладка «Полезные материалы» не менее интересна и полезна родителям.

Она содержит 5 рубрик: «Библиотека для родителя» – здесь представлены книги, написанные доступным для родителей языком, содержащие материалы по проблемам речевого развития детей разного возраста. Выбрав нужную книгу и нажав на нее, родитель попадает на Яндекс диск и может скачать данный материал.

Рубрика «Развиваемся играя» содержит представление известных игр и дидактических материалов, которые может использовать родитель в работе по развитию речи, моторики, сенсорных процессов своего ребенка. Нажав на иконку с изображением пособия, можно перейти на сайт, где данный материал доступен для покупки. В перспективе планируется дополнить рубрику нашими отзывами и аннотациями на данные материалы.

Рубрика «Своими руками» содержит описание дидактических игр для логопедической работы, которые родители смогут сделать сами из подручных материалов в домашних условиях. Описаны цели и задачи игр, дана инструкция по изготовлению материалов, описан ход игры. Ряд игр сопровождается демонстрацией видео.

Рубрика «Распечатай и играй» содержит специально разработанные карточки для проведения занимательных логопедических игр – «Запоминалки», «Находилки», «Словесные игры» и многое другое. Родители могут скачать данные бланки, которые очень удобны для работы, и использовать для проведения логопедических упражнений с детьми.

Рубрика «Онлайн-тренажер» содержит интерактивные тренажеры для логопедической коррекции. Например, на сайте размещен логопедический тренажер «Простоквашино», созданный на основе сюжета одноименного мультфильна и направленный на дифференциацию звуков «с» и «ш». Данный тренажер разработан в программе Power Paint. Выполняя вместе ребенком задания, представленные на слайдах, родитель берет на себя ведущую роль, направляя его и руководя процессом.

Оценочный компонент коррекционно-логопедической компетентности родителей представлен на нашем сайте в рубрике «Опросник для родителей». Данная информация полезна не только создателю сайта, чтобы понять, какие дефициты в знаниях и умениях есть у родителей, но им самим, поскольку опрос укажет и им на эти дефициты, и возможно, будет также способствовать и повышению мотивации к работе с сайтом в целях узнать о логопедической работе больше и лучше помогать своему ребенку.

Рубрика «Обратная связь» позволяет родителям задавать интересующие их вопросы и оставлять обращения. В перспективе возможны онлайн-консультации по запросам родителей.

Для апробации данного информационного образовательного ресурса нами была организована группа родителей детей в количестве 10 человек, дети которых посещали МДОУ «Детский сад № 78 комбинированного вида» г. Саранска и имели логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня». Родителям было предложено поработать с данным сайтом в течение двух недель и дать собственную оценку разработанному ресурсу. Результаты анкетирования

родителей, организованного по окончании данного периода, показали, что 90 % респондентов дали положительную оценку ресурсу. 10 % (1 родитель) отметил, что в связи с нехваткой времени не смог работать с ресурсом. Родители, активно применявшие ресурс, отметили, что предлагаемый формат им удобен и понятен. Все родители дали положительную оценку размещенным во вкладке «Полезные материалы» материалам и возможности их использовать в работе с ребенком дома. Все родители отметили, что активно пользовались материалами рубрик «Распечатай и играй», «Развиваемся играя». Вместе с тем меньшее количество родителей (50 %) самостоятельно сделали дидактическое пособие, представленное в рубрике «Своими руками». Не прибегнувшие к данному материалу родители объяснили это нехваткой времени. Но особо высокую оценку все респонденты дали вкладке «Вебинары». 90 % родителей отметили полезность данных материалов; они указали на то, что данные вебинары сделали для них более интересной и понятной работу логопеда. 80 % родителей отметили, что стали активно использовать предлагаемые приемы работы самостоятельно. Все опрошенные отметили доступность для восприятия предложенной информации, и указали, что заинтересованы в продолжении работы с сайтом.

Таким образом, предложенное нами средство, позволяющее эффективно решать проблему логопедического сопровождения родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи, – сайт «Логошкола для родителей». Сайт содержит разнообразные полезные материалы, которые позволяют формировать когнитивный и деятельностный компонент коррекционно-логопедической комптентности родителей, повышать их мотивацию к занятиям со своим ребенком, а значит, в целом повышать эффективность логопедической коррекции.

Список использованных источников

1. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. – Москва : Сфера, 2009. – 64 с.

2. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева. // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 10. – С. 98–103.

УДК 376

И.А. Волынец

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ОБРАЗОВЫВАТЬ СЛОЖНЫЕ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Науч. рук. – И.Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлены основы формирования умения образовывать сложные слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выделены преимущества использования игр в обучении детей умения образовывать сложные слова. Даны рекомендации по их использованию на занятиях.

Ключевые слова: сложные слова; словообразование; общее недоразвитие речи.

I. Volynets

GAME AS A MEANS OF FORMING THE ABILITY TO FORM COMPOUND WORDS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

The article presents the basics of the formation of the ability to form complex words in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech. The advantages of using games in teaching children the ability to form complex words are highlighted. Recommendations are given for their use in the classroom.

Keywords: compound words; word formation; general underdevelopment of speech.

Усвоение навыков словообразования является одним из ключевых показателей освоения языка и развития речи. Словообразование играет важную роль в познавательной деятельности человека, является одним из значимых средств обогащения словарного запаса языка, а также помогает устанавливать связи между различными словами и частями речи.

Один из разделов словообразования – образование сложных слов. Так как данные слова образуются из двух или более слов и существует несколько способов образования сложных слов, данный раздел является одним из самых сложных при изучении русского языка. Особую трудность образование сложных слов представляет для детей, у которых нарушен ход речевого онтогенеза.

Способы образования сложных слов можно разделить на 2 группы: аффиксальные (основное средство выражения словообразовательного значения производного слова – аффикс, в том числе и нулевой аффикс); безаффиксные (аффиксы не используются, а словообразовательное значение производного слова передается через усечение основы, ударение, порядок следования основ). Среди аффиксальных способов выделяют сложносуффиксальный способ и способ

сложения с нулевой суффиксацией. Безаффиксные способы – это сложение, сращение и аббревиация [2].

Сложные слова начинают появляться в речи детей уже в 3 года. Однако употребление сложных слов происходит без понимания словообразовательного механизма. На пятом году жизни дети начинают усваивать словообразовательные операции, и, как результат, появляются окказиональные сложные слова. Также дети понимают и образовывают общепринятые сложные слова [5]. У детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) отмечается затруднение в освоении умения образовывать сложные слова. Сложные слова появляются в речи детей с ОНР позже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Вследствие недостатков усвоения словообразовательных операций наблюдается бедность словотворчества (дети с ОНР образуют гораздо меньше окказиональных сложных слов) [3].

Работ, посвященных формированию умений образования сложных слов у детей с ОНР не так много. Вместе с тем анализ литературы позволяет выделить следующие особенности образования сложных слов у детей с ОНР.

Стоит отметить, что при образовании сложных слов дети допускают те же ошибки, что и при простом словообразовании. В ходе исследования Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой у детей дошкольного возраста с ОНР были выявлены следующие ошибки в словообразовании:

- использование синонимичных морфем;
- замена суффиксом другого деривационного значения;
- наложение суффикса;
- отсутствие суффикса;
- образование неологизмов с использованием ненормативных суффиксов;
- замена словообразования словоизменением;
- лексические замены;
- неправильный выбор основы мотивирующего слова [4].

Если говорить про образование сложных слов, то были обнаружены следующие особенности у детей с ОНР:

- пропуск соединительной гласной;
- опущение первого корня;
- сокращение слоговой структуры слова;
- замена одного корня;
- нарушение слоговой структуры сложного слова;
- трудности образования сложных слов, которые обозначают абстрактные явления [3].

Недостаточная сформированность процессов словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР обуславливает необходимость включения систему логопедической работы по преодолению речевых нарушений упражнений по формированию умения образовывать сложные слова.

С целью формирования у детей умения понимать способы образования сложных слов и образовывать их эффективно использовать игры типа «домино». Для конструирования и практического усвоения детьми старшего дошкольного

возраста принципов образования сложных слов наиболее целесообразно использовать картинный вид «домино». Более того игра «домино» позволяет вызвать интерес и сформировать мотивацию на коррекционных занятиях. Игровая форма упражнений обеспечивает усвоение навыков образования сложных слов в условиях дидактической коммуникации и активного взаимодействия детей. Использование игры позволяет детям преодолеть страх и перед своей речью, в результате чего они успешно усваивают языковые и коммуникативные нормы.

Использовать игру «домино» лучше всего на подгрупповых и групповых занятиях (до 5–6 детей). Через игру «домино» необходимо обеспечить участие и активное включение каждого ребенка, развивать контроль за своей и чужой речью, а также прививать умение действовать в соответствии с правилами. Более того развивается внимание, умение планировать свои действия и воспитывается умение ожидать своей очереди.

Для проведения игры «домино» требуется набор карточек. У всех участников должно быть одинаковое количество карточек (рекомендуется раздавать по 5–7 карточек). Оставшиеся карточки откладываются в резерв. В процессе игры участник, у которого нет нужной карточки, может взять из резерва карточку или пропустить ход. Начинает игру тот участник, которому попалась желтая карточка [1]. Участники образовывают сложные слова по мере выкладывания карточек путем соединения двух слов, которые изображены на карточках (например, зеленый + желтый = зелено-желтый). В качестве речевого материала представлены сложные существительные и прилагательные, образованные путем сложения (красно-желтый), сложносуффиксальным способом (шестиэтажный, кофеварка) и способом сложения с нулевой суффиксацией (длинноволосый, самолет). В качестве компонентов сложного слова выступают основы существительного, прилагательного, глагола и числительного. Например, существительное + глагол (листья + падать = листопад), прилагательное + существительное (длинный + волосы = длинноволосый), числительное + существительное (пять + этаж = пятиэтажный). Существительное изображено с помощью предмета, для обозначения прилагательных и глаголов используются условные обозначения, в качестве числительных используются цифры. Если кто-то допускает ошибки в образовании сложных слов, то учитель-логопед может привлекать других детей для исправления ошибки. Побеждает тот, кто первый выложит все свои карточки.

Важно помнить, что не стоит занимать игрой все занятие. Игра «домино» может быть использована в течение 10–15 мин. Также перед игрой следует ознакомить детей с условными обозначениями и отработать их, используя подготовительные упражнения.

Использование игры «домино» обеспечивает принцип наглядности, без которого работа с детьми с ОНР будет малоэффективна. Усвоение словообразовательных навыков затруднено у детей с ОНР, поэтому для визуализации процесса образования сложных слов необходимо использовать схемы. Данные схемы и находят свое отражение в игре «домино». В основу игры «домино» положен принцип формирования речевых навыков в различных ситуациях речевого общения. Также реализуется принцип учета структуры

нарушения. В структуру общего недоразвития речи входит нарушение словоизменения. Поэтому для закрепления навыков словоизменения могут быть предложены следующие задания: согласовать прилагательное с образованным словом (быстрый самокат), образовать множественное число образованного слова (мусоровоз – мусоровозы), согласовать образованное слово с числительными (один самолет, два самолета, пять самолетов).

Игра «домино» может быть использована учителем-логопедом на коррекционных занятиях «Формирование лексико-грамматических средств языка и связной речи», на занятиях по образовательным областям «Развитие речи», «Элементарные математические представления», а также рекомендуется использовать воспитателям на занятиях и в свободной игровой деятельности в специальной группе для детей с тяжелыми нарушениями речи. В зависимости от подбора речевого материала и набора карточек, игра «домино» может использоваться при изучении различных лексических тем.

Использование игры «домино» позволит детям в игровой форме актуализировать умения образовывать сложные слова, которые закрепляются в ситуации общения, а непринужденная игровая форма позволит активизировать интерес детей к конструированию новых слов и повысить эффективность логопедической работы в целом.

Список использованных источников

1. Баль, Н. Н. Использование игр «домино» как средство формирования умений словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи / Н. Н. Баль, М. Г. Рак // Логопед. – 2010. – Пилотный выпуск. – С.15–20.

2. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование / Е. А. Земская. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 328 с.

3. Казаковская, В. В. Сложные слова в онтогенезе и дизонтогенезе: корпусные и экспериментальные исследования / В. В. Казаковская, О. Б. Сизова // Проблемы онтолингвистики: Механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции. – СПб : ИЛИ РАН, 2015. – 154 с.

4. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Спб. : Союз, 2001. – 160 с.

5. Харченко, В. К. Сложные слова в детской речи : моногр. / В. К. Харченко, Е. Г. Озерова. – Белгород : Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1999 – 159 с.

УДК 376.37

А.А. Ворошилова, Д.В. Мезенцева

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ЭТОМ НАПРАВЛЕНИИ

Науч. рук. – Е.В. Жулина, канд. психол. наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Нижний Новгород)

В статье представлена характеристика особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и описаны особенности организации обучения и воспитания. Определены современные подходы концепции коррекционно-развивающего обучения. Обозначена проблематика темы работы, а также современное состояние инклюзивного образования.

Ключевые слова: лица с ОВЗ; образование; обучение; воспитание; инклюзия.

A. Voroshilova, D. Mezentseva

FEATURES OF EDUCATION AND UPBRINGING OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND MODERN APPROACHES IN THIS DIRECTION

The article focuses on the characteristics of the special educational needs of children with disabilities and describes the features of the organization of education and upbringing. The paper presents modern approaches to the concept of correctional and developmental training. The problems of the topic of work are outlined, as well as the current state of inclusive education.

Keywords: persons with disabilities; education; training; upbringing; inclusion.

В современном мире одной из целей государственной политики в области социальной защиты детей с особыми образовательными потребностями является решение проблемы их образовательной интеграции. В данном случае речь идет о максимальной социализации ребенка в соответствии с его возможностями, потребностями и особенностями. Включение детей в общеобразовательную среду, организация процесса их совместного взаимодействия с социумом составляет основу инклюзивного образования. Однако, к сожалению, в настоящее время рынок образовательных услуг для детей с особыми образовательными потребностями крайне узок. В особенности данный дефицит остро ощущается в небольших городах и селах, где наблюдается недостаточный уровень финансирования государственных учебных учреждений. Основная часть затруднений в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями заключается в острой нехватке квалифицированных кадров, недостаточном уровне подготовки рядовых педагогов. В современной школе

нередко возникают трудности в осуществлении индивидуального подхода учителей к учащимся с ОВЗ. Обучение детей с особыми образовательными потребностями должно ориентироваться на создание благоприятных условий для реализации равных возможностей с ровесниками. Базовая проблема инклюзивного образования заключается в создании комфортной и адаптивной среды для детей с ОВЗ.

Педагог в своей профессиональной деятельности должен учитывать особенности детей с ОВЗ и опираться на реализацию следующих образовательных потребностей:

1) обеспечение доступности учебного материала;
2) развитие мотивации к учению и познавательных интересов;
3) формирование социальной компетентности;
4) коррекция специфических ошибок устной и письменной речи;
5) формирование и совершенствование коммуникативных умений и навыков;
6) необходимость в постоянном контроле и конкретной помощи со стороны взрослого.

У большинства обучающихся с особыми образовательными потребностями отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, а также сниженный уровень работоспособности. Для активации необходимых психических процессов педагогам необходимо учитывать индивидуальные особенности учащегося и применять эффективные средства обучения. В первую очередь важно в большей степени индивидуализировать процесс обучения, использовать методы, активизирующие познавательную деятельность обучающихся. Каждому ребенку в зависимости от степени нарушения необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель донесения информации. Обеспечение доступности учебного материала достигается посредством составления индивидуальной программы образования и сопровождения. Она предполагает учет щадящего режима пребывания в школе, анализ содержательной стороны деятельности, особенности состояния эмоционально-волевой сферы, план дозированной подачи материала. Активность учеников с особыми образовательными потребностями должна быть направлена не на механическое заучивание материала, а на процесс самостоятельного добывания знаний, выявление своих ошибок, и последующее их исправление. Таким образом, особенности обучения детей с ОВЗ требуют постоянного учета и контроля со стороны работников системы образования. Содержательной основой организацией процесса обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями являются современные подходы, реализуемые концепцией коррекционно- развивающим обучением.

Как уже было отмечено ранее, развитие общества не стоит на месте. Постоянно возникают и развиваются новые технологии, способствующие решению различных задач, которые встают перед человеком: от базовых до более прикладных. В том числе происходит модернизация сферы образования, внедрение в нее новейших разработок и методик. В частности, происходит развитие в сфере

обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями. Какие-то нововведения выдерживают проверку и становятся прочной опорой, которая позволяет преобразовать, упростить или усовершенствовать процесс получения образования и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, изменить структуру преподавания и взгляды специалистов на данный вопрос. Однако стоит заметить, что не каждая система образования готова включать в себя какие-либо новые разработки и зачастую отвергает такие идеи в пользу уже устоявшихся, традиционных подходов. Тем более, если речь идет о лицах с особыми образовательными потребностями и их развитии [6]. В современном мире можно отметить курс большинства развитых стран на интегрированное обучение детей с ОВЗ. Это подразумевает совместную социализацию нормативных детей и детей с ограниченными возможностями. Обязательно при таком подходе создание доступной среды для детей с ОВЗ. При этом очень важно сформировать толерантное отношение обычных детей, общества в целом по отношению к лицам с ОВЗ.

На данный момент в России можно выделить три основных подхода в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями [1].

1. Интегрированное обучение, то есть включение детей с особыми образовательными потребностями в среду с нормативными сверстниками, в общеобразовательные учреждения в специальные классы.

2. Инклюзивное обучение, которое направлено на совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и детей с нормой развития.

3. Дифференцированное обучение подразумевает обучение лиц с патологиями слуха, зрения, интеллекта, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями речи в коррекционных учреждениях I–VIII видов.

Данные подходы имеют свои плюсы и, соответственно, минусы. Например, инклюзивное обучение позволяет детям с особыми образовательными потребностями находиться в социальной среде, перенимать опыт сверстников с нормой развития, общаться с ними, заводить социальные связи, получать новый опыт. Но, с другой стороны, современные дети и в целом общество еще не до конца готовы принять «особенных» людей.

В нашей стране существует следующий федеральный закон, регламентирующий и определяющий образование и аспекты связанные с ним. Он носит название «Об образовании в Российской Федерации» [4]. В нем также отражено право лиц с ограниченными возможностями здоровья на получения образования в специальных образовательных условиях - «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». И обеспечение данного права является одной из важнейших задач политики государства.

Таким образом, образование и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями требует больших ресурсов, изменений в сознании людей. Но в целом государство регламентирует приоритетное направление на обеспечение людей с ОВЗ специальными условиями для их гармоничного развития. В России

также реализуются три подхода к образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. В синергии они решают приоритетные задачи, которые направлены на создание доступной среды и социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в целом и их комплексное сопровождение специалистами.

Список использованных источников

1. Волкова, М. В. Современные подходы к обучению лиц с ОВЗ в РФ / М. В. Волкова // Педагогические и социологические аспекты образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Чебоксары, 25 апр. 2018 г. – Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда», 2018. – С. 409–410.
2. Кириленко, А. В. Особенности организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях / А. В. Кириленко. – Крымский федеральный университет имени В.Вернадского. – 2020. – №2. С. 56–65.
3. Медведева, Е. Ю. Роль довузовской подготовки в системе инклюзивного высшего образования / Е. Ю. Медведева, Е. А. Ольхина // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, №. – С. 9.
4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] Федеральный закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2012.
5. Рыжов, С. Л. Инклюзивное образование: практические аспекты социальной интеграции детей с ОВЗ / С. Л Рыжов, О. В. Барсегян, А. П. Виноградова. – Инклюзия в образовании. – 2017. – Т. 2. – № 4.
6. Сигал, Н. Г. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике / Н. Г. Сигал // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3. – С. 133–143.

УДК 159.9.07

М.В. Герасимова

СВОЕОБРАЗИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ВОПРОСИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 9–10 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – Е.И. Викторова
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (Чебоксары)

В статье рассмотрены особенности развития эмоционального интеллекта и вопросительности детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; вопросительность; нарушение речи.

M. Gerasimova

THE PECULIARITY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND INTERROGATIVENESS IN CHILDREN 9–10 YEARS OLD WITH SPEECH DISORDERS

The article discusses the features of the development of emotional intelligence and interrogativeness of primary school children with speech disorders.

Keywords: emotional intelligence; interrogativeness; speech disorder.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования в качестве результатов начального общего образования, наравне с успешным решением учебно-познавательных и учебно-практических задач, выделяет достижение учеником прогресса в эмоциональной сфере, развитие способностей к самоорганизации, саморегуляции и коммуникации [6]. Большое внимание уделяется значению развития этических чувств, доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей.

Развитие эмоционального интеллекта как фактора повышения вопросительности у детей с нарушениями речи в науке ранее не рассматривалось, но эмоциональный интеллект и вопросительная активность были изучены по отдельности. В науке исследованием эмоционального интеллекта человека в целом занимались И. Н. Андреева [1], Р. Бар-Он [4], Гоулман [4], С. Л. Рубинштейн [1]. В свою очередь вопросительная активность ребенка была интересна таким ученым, как Н. Б. Бабич [2], Э. А. Баранова [3], Н. Б. Шумакова [3]. Изучив научные данные, мы можем отметить недостаточную изученность своеобразия эмоционального интеллекта и вопросительности у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

Наше исследование проводилось на базе БОУ «ЧОШ для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии. В эксперименте участвовало 11 детей 9–10 лет с нарушениями речи. Для проведения исследования нами были выбраны следующие методики: «Что – почему – как» (М. А. Нгуен) [5]; «Эмоциональные

лица» (Н. Я. Семаго) [5]; «Угадай что в ящике» (Э. А. Баранова) [3]; «Вопрошайка» (Н. Б. Шумакова) [3]. Результаты, полученные после проведения методики «Что – почему – как» (М. А. Нгуен), демонстрируют, что большее количество детей с нарушениями речи находится на низком уровне готовности учитывать эмоциональное состояние других людей – 63,64 % (7). Лишь 36,36 % (4) находятся на среднем уровне возможности учета эмоционального состояния других людей. По результатам выполнения диагностической методики «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго) испытуемые распределились по следующим уровням адекватного опознания эмоционального состояния: на среднем уровне 45,45 % (5) детей 9–10 лет с нарушениями речи, а остальные 54,55 % (6) детей на низком уровне. Далее для изучения произвольной познавательной активности в форме вопросов была проведена диагностика по методике «Угадай, что в ящике» (Э. А. Баранова). По результатам выполнения диагностического задания испытуемые распределились по четырем уровням: на уровне выше среднего и среднем оказалось – по 18,8 % (4) детей, ниже среднего уровень продемонстрировало наибольшее число испытуемых – 45,46 % (5); низкий уровень показало 18,18 % (2). Затем, по результатам выполнения диагностического задания «Вопрошайка» (Н. Б. Шумакова), были получены следующие данные: на уровне выше среднего оказалось – 9,1 % (1), на среднем – 27,27 % (3); уровни ниже среднего и низкий продемонстрировало наибольшее число испытуемых – 36,6 % (4) и 27,27 % (3).

Таким образом, можно отметить, что большинство детей с нарушениями речи находится на низком уровне готовности учитывать эмоциональное состояние других людей; адекватное опознание эмоционального состояния людей находится на среднем уровне развития. Также большинство детей с нарушениями речи младшего школьного возраста имеют уровень ниже среднего по произвольной познавательной активности, что говорит о затруднениях в стремлении задавания вопросов.

Список использованных источников

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.

2. Бабич, Н. Развитие вопросов у дошкольников / Н. Бабич // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 67–75.

3. Баранова, Э. А. Развитие вопросительности в дошкольном и младшем школьном возрасте : учеб.-метод. пособие / Э. А. Баранова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 104 с.

4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман / пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ, 2009. – 478 с.

5. Немов, Р. С. Психологическая диагностика / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] Федеральный закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2012.

УДК 376.3

К.А. Григорян

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Науч. рук. – Н.В. Микляева, канд. пед. наук, доцент
Московский педагогический государственный университет (Москва)

В статье представлены особенности развития произвольной памяти старших дошкольников с задержкой психического развития в сочетании с другими нарушениями по сравнению с детьми с нормативным развитием.

Ключевые слова: задержка психического развития; дети старшего дошкольного возраста; произвольная память.

K. Grigoryan

ART THERAPY TECHNIQUES IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article presents the peculiarities of development of voluntary memory of senior preschool children with mental retardation and other combined disorders in comparison with children with normal development.

Keywords: mental retardation; older preschool children; voluntary memory.

Проблемой развития произвольной памяти у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) занимались такие известные психологи и педагоги, как Т. А. Власова, Ю. Г. Демьянов, Т. В. Егорова, М. С. Певзнер, Н. Г. Поддубная. По мнению Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, одна из ключевых причин, обуславливающих затруднения в процессе обучения детей дошкольного возраста, у которых имеется ЗПР, заключается в том, что произвольная память является сниженной [1].

Целью нашего исследования в данной области является изучение уровня развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с детьми с нормативным развитием. Исследование было проведено на базе ГБОУ «Школа № 922». В нем приняло участие 8 нормально развивающихся детей и 8 детей с ЗПР в сочетании с другими нарушениями: ЗПР у 100 % испытуемых. Нарушения зрения в сочетании или комплексе с ней – косоглазие у 25 %. Нарушение слуха у 13 % дошкольников – двухсторонняя сенсоневральная тугоухость 1 степени. Общее недоразвитие речи II уровня у 25 %, у 12 % детский церебральный паралич (далее – ДЦП). Изолированная ЗПР только у 25 %.

В своем исследовании мы изучали у этих детей четыре уровня развития памяти: зрительную, слуховую, слухоречевую и двигательную. В качестве диагностического материала выбраны следующие методики: для зрительной памяти – «Запомни рисунок» (Д. Векслер), «Исследование зрительной памяти»

(Т. Д. Марцинковская); для слуховой памяти – «Изучение оперативной слуховой памяти» (М. В. Луткина, Е. К. Лютова), «Запомни цифры» (Р. С. Немов); для слухозрительной памяти – «10 слов» (А. Р. Лурия), парные ассоциации «Запомни пару» (М. У. Калкинс); для исследования двигательной памяти – «Повтори за мной». Все методики были изменены и адаптированы с учетом возраста детей и структуры нарушения.

По результатам нормально развивающихся детей, было выявлено, что большая часть дошкольников находится на среднем и высоком уровне развития. Зрительная кратковременная память развита на высоком уровне, дети работали в довольно быстром темпе и не нуждались в повторении инструкций. Слухоречевая и двигательная память показали так же хорошие результаты, проблем с выполнением практически ни у кого не было. И только слуховая память у них чуть менее развита, она показала средний уровень, т. к. у детей возникали небольшие трудности с запоминанием набора из 10 слов и цифр.

По результатам детей с ЗПР сделан вывод о том, что большинство детей имеют средний и низкий уровень развития памяти. Для низкого уровня характерно быстрая отвлекаемость, невнимательность, утомляемость, наименьшее количество запоминания движений, слов и рисунков. Дети долгое время пытались понять задание и приступить к нему. Для среднего уровня характерно: рассеянность, переключаемость, затруднения в повторении слов и движений, требовалось повторение инструкций и большой промежуток времени для того, чтобы вспомнить. Зрительная и двигательная память у детей с ЗПР развиты получше. Объем кратковременной слуховой памяти очень маленький, некоторые дети не справились с заданиями, поэтому мы видим так же и очень низкий уровень. Слухоречевое запоминание практически на низком уровне, дети плохо запомнили определенное количество слов и постоянно их путали.

На основе результатов детей с ЗПР в структуре комплексных расстройств, мы можем сказать, что для сочетания ЗПР с ДЦП характерно преобладание слуховой памяти, с тугоухостью – зрительной, у детей с косоглазием – двигательной и слуховой памяти, а у детей с ОНР все виды памяти находятся практически на одном уровне. И мы можем сделать вывод о том, что в зависимости от структуры дефекта и комплексных расстройств все дети показывают разные результаты, но у всех отмечается сниженная кратковременная и долговременная память.

В целом мы подтвердили выводы других исследователей о том, что для детей с ЗПР характерно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания. При воспроизведении словесного материала дети с ЗПР испытывают трудности при использовании опосредованных способов запоминания.

Из выше сказанного, мы сделали вывод, что необходимо целенаправленно работать над развитием произвольной памяти детей с задержкой психического развития. Полученные данные говорят о необходимости создания комплекса игр и разработки методических рекомендаций по их проведению.

Список использованных источников

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии : учеб.-метод. пособие / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 235 с.

2. Подобед, В. Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития / В. Л. Подобед // Дефектология. – 1981. – № 3. – С. 17.

3. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Г. В. Фадина. – Балашов : «Николаев», 2004. – 68 с.

УДК 376.8

А.С. Дегтярева

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Науч. рук. – Н.Л.Жмачинская
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

Статья посвящена одному из важных ресурсов социальной инклюзии лиц с особыми образовательными потребностями – дополнительному образованию. Представлены результаты исследования степени вовлеченности детей с особыми образовательными потребностями в дополнительное образование.

Ключевые слова: социальная инклюзия; дополнительное образование; дети с особыми образовательными потребностями.

A. Degtyareva

ADDITIONAL EDUCATION AS A CONDITION FOR SOCIAL INCLUSION OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article is devoted to one of the important resources of social inclusion for persons with special educational needs - additional education. The results of the study of the degree of involvement of children with special educational needs in additional education are presented.

Keywords: social inclusion; additional education; children with special educational needs.

Одним из индикаторов успешности процесса социальной инклюзии в социокультурной сфере является досуг – доступность и вовлеченность. Сформированность инклюзивного общества предполагает развитость процессов совместной жизнедеятельности, включающих, в том числе и организацию совместного досуга [2]. Дополнительное образование детей – необходимое звено в воспитании многогранной личности, содействует укреплению самодисциплины, развитию организованности и самоконтроля, появлению навыков содержательного проведения досуга, позволяет формировать у детей практические навыки здорового образа жизни, умение противостоять негативному воздействию окружающей среды. Дополнительное образование – образование через успех. В процессе такого образования неисчерпаемы возможности переживания каждым ребенком ситуации успеха, что благотворно сказывается на повышении его самооценки, укреплении его личностного достоинства. Особенно важно это для детей, испытывающих трудности в образовательном процессе. Кроме того, дополнительное образование позволяет не только дать возможность детям с особыми образовательными потребностями почувствовать ситуацию успеха,

самовыразиться, но и учит детей, которые рядом думать о другом человеке, помогать ему, видеть в нем равноценного и равноправного партнера.

Голованов В. П. отмечает, что именно развитие инклюзивного потенциала дополнительного образования детей содействует:

– погружению «особого» ребенка в среду сверстников;

– включению в совместную деятельность не только с ребятами, но и с педагогом;

– приобщению к общепринятым нормам и правилам общения и поведения;

– раскрытию индивидуальных способностей, данных природой;

– проявление творческой инициативы и самостоятельности;

– определению своей значимости и ценности.

Инклюзивный потенциал дополнительного образования детей ценен тем, что: приучает детей и взрослых ценить, понимать и принимать разницу между людьми, вместо того чтобы пытаться их изменить; поощряет достижения, доказывая, что все дети могут быть успешными, если им оказывать необходимую помощь; показывает, что сложности воспитания и обучения заключены не в детях и исправления требуют не они, а подход к обучению; предоставляет возможность социализации в атмосфере сочувствия, равенства, сотрудничества; расширяет профессиональные знания педагогов, требуя новых и более гибких способов обучения, разработки дополнительных образовательных программ, максимально эффективных для всех детей [1].

В настоящее время при всей очевидной необходимости и пользе дополнительного образования, возникают проблемы, препятствующие посещению детьми с особыми образовательными потребностями различных кружков и секций.

С целью выявления степени вовлеченности детей с особыми образовательными потребностями в дополнительное образование нами было проведено исследование, в ходе которого использовался метод стандартизированной беседы с детьми с особыми образовательными потребностями. В беседе приняли участие 58 детей с особыми образовательными потребностями в возрасте от 5 до 11 лет. Из них 33 (52 %) мальчика и 25 (48 %) девочек. В беседе участвовали дети, относящиеся к разным категориям детей с особенностями. Более половины – это дети, у которых наблюдаются тяжелые нарушения речи. Так же принимали участие дети с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, расстройством аутистического спектра, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

На вопрос «Посещаешь ли ты кружки, секции?» дети ответили практически поровну. В ходе беседы выяснилось, что более половины (55 %) детей посещают те либо иные кружки и секции. Вовлеченность детей в дополнительное образование выявлена во всех его направлениях, но в большей степени – в физкультурно-спортивном (31 %) и художественном (25 % – хореография, 25 % – рисование, 15 % – посещение музыкальной школы). Всем детям нравится заниматься в кружках и секциях. Больше всего детей привлекает то, что здесь занимаются их друзья (47 %), им нравятся педагоги (50 %).

Результаты беседы показали, что чаще всего (50 %) инициатором записи на кружок (секцию) были родители, так же советовали педагоги (19 %). Личный выбор сделали 19% детей. В тоже время важно отметить, что большая часть детей из уже посещающих какие – либо занятия готовы включится и в другого рода активность, посещать и другие кружки (секции). Так 12,5 % детей хотели бы заниматься рисованием; 10% детей хотели бы заниматься вокалом, пением; 9,4 % – музыка, игра на музыкальных инструментах, 9 % интересны танцы, хореография; 6 % интересуются футболом, по 3 % детей предпочли робототехнику, фотографию, шахматы. Такие показатели свидетельствуют о том, что дети имеют разносторонние интересы, заинтересованы в собственном развитии, их привлекает различного рода деятельность.

Так же в опросе принимали участие и дети, которые не посещают секции/кружки – это 45 % детей. На вопрос «Почему ты не занимаешься в кружке/секции?» 36 % ответили «не знаю»; 27 % детей, сказали, что им никто не предлагал; в 15 % случаях был получен ответ «мне это не интересно»; 8 % детей считают, что у них нет способностей для посещения занятий в кружках и секциях; 7,7 % детей не нашли занятий по душе рядом с домом, 4 % занимались раньше, но не понравилось.

В то же время, 69 % детей заинтересованы в том, чтобы где-то заниматься: их интересуют рисование (31 %), пение, вокал (23 %), секции, связанные со спортом (12 %), танцы, хореография (4 %), судо- и авиамоделирование (4 %). 19 % не знают, чем хотели бы заниматься, 4 % детей не хотели бы заниматься в секциях вообще.

Таким образом, мы видим, что более половины детей вовлечены в дополнительное образование, им нравится посещать занятия и они готовы попробовать что-то новое.

Система дополнительного образования является важным условием для развития ребенка с учетом его индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций. Дополнительное образование детей выполняет на сегодняшний день функцию «социального лифта» для значительной части детей, предоставляя альтернативные возможности для проявления образовательных и социальных достижений детей, способно значительно увеличить уровень их приспособленности к функционированию в социуме, помочь в профессиональном самоопределении. Вместе с тем на сегодняшний день дополнительное образование детей с особыми образовательными потребностями является недостаточно реализованным потенциалом успешности процесса социальной инклюзии.

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.

2. Селиванова, О. А. Социальная инклюзия : учеб. пособие / О. А. Селиванова. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2020. – 176 с.

УДК 376.42

И.В. Дядюк

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматриваются задачи и содержание работы по развитию монологической речи у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью на коррекционных занятиях. Приводятся рекомендации по их планированию и проведению на учебном материале.

Ключевые слова: младшие школьники; легкая интеллектуальная недостаточность; монологическая речь; коррекционные занятия.

I. Dyadyk

DEVELOPMENT OF MONOLOGICAL SPEECH OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN CORRECTIONAL LESSONS

The article discusses the tasks and content of the work on the development of monologue speech in junior schoolchildren with mild intellectual disabilities in correctional lessons. Recommendations are given for their planning and implementation on educational material.

Keywords: junior schoolchildren; mild intellectual disabilities; monological speech; correctional lessons.

Развитие монологической речи традиционно рассматривается как важнейшее направление работы по коррекции недостатков речи учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, о чем свидетельствует анализ имеющихся исследований и публикаций [2; 3; 5; и др.]. Установлено, что для младших школьников данной категории типично недоразвитие всех ее компонентов – мотивационно-коммуникативного, содержательно-смыслового, операционного, образно-речевого [5, с. 5]. Работа в рассматриваемом направлении осуществляется на протяжении всего периода обучения как на учебных, так и на коррекционных занятиях. Так, программой коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» для I–X классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) (в настоящее время – специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью) предусматривается формирование у учащихся ряда умений: пересказывать тексты разной организации (цепной и параллельной) с использованием различных опор (предметно-графической схемы, картинок, вопросов педагога, плана) и без опор; составлять рассказы по сюжетной картинке,

по серии сюжетных картинок, рассказы о себе и событиях своей жизни, рассказы-описания предметов (с опорой на их восприятие, по представлению, с использованием плана); продолжать рассказ, начатый другим рассказчиком; и др. [4].

Если на учебных занятиях (например, по учебному предмету «Человек и мир», по литературному чтению) основное смысловое содержание монологических высказываний фактически запрограммировано содержанием учебного материала, то применительно к коррекционным занятиям вопрос его подбора решает сам учитель (учитель-дефектолог). В этой связи мы считаем необходимым обратить внимание на то, что одним из условий правильного построения монологического высказывания является знание учащегося о предмете изложения [2, с. 13].

С учетом этого рациональным является подход к планированию коррекционных занятий, на которых решаются задачи развития монологической речи на учебном материале, т. к. он изучается всеми учащимися. Например, это могут быть сведения о труде людей и мире профессий, ознакомление с которым проводится при изучении учебного предмета «Человек и мир» с опорой на житейские представления и представления, полученные в процессе внеучебной деятельности. Соответственно важным условием эффективного проведения коррекционного занятия мы рассматриваем актуализацию представлений и знаний учащихся. Обеспечение связи коррекционных и учебных занятий будет способствовать более эффективному овладению учащимися формирующимися у них умениями.

Важнейшим условием эффективности коррекционной работы по развитию монологической речи является мотивация учащихся. В этой связи мы акцентируем рекомендацию И. А. Свиридович о том, что первым этапом формирования монологической речи является «развитие мотивационно-коммуникативного компонента на основе ситуативного общения» [5, с. 5]. Соответственно предлагаемые для пересказа тексты, описываемые предметы и т.д. должны вызывать у учащихся эмоционально-положительное отношение.

При планировании задач коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности с младшими школьниками рекомендуется постепенно предусматривать:

– усложнение текстов для пересказа;

– усложнение сюжета, представленного на сюжетной картине, в серии сюжетных картин;

– повышение объема монологических высказываний;

– повышение самостоятельности монологических высказываний.

Последнему может содействовать опора на усвоенные планы. Например, рассказ-описание разных профессий может выполняться по такому общему плану:

– название профессии;

– рабочая одежда;

– содержание труда (характерные выполняемые работы);

– необходимые для работы инструменты, приспособления и другое оборудование;

– результаты труда;

– места работы;

– личностные качества работника [6].

При продолжении работы по формированию умений монологической речи на коррекционных занятиях могут быть актуальны задачи обучения учащихся не только рассказам-повествованиям и рассказам-описаниям, но и рассказам-рассуждениям. Например, в рассказы о хорошо знакомых профессиях учащимися с помощью педагога могут включаться рассуждения об их значимости.

Задачи развития монологической речи непосредственно связываются с задачами развития мышления (формирования умений анализировать предмет и заданную ситуацию, определять последовательность событий, устанавливать причинно-следственные связи) [4].

Мы полагаем также, что задачи овладение умениями монологической речи могут быть актуальны в рамках и других направлений коррекционных занятий, предусмотренных учебным планом первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью [1].

Список использованных источников

1. Аб вучэбных планах спецыяльнай адукацыі на ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі : пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 24 жніўня 2022 г., № 287 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2022/09/past-MA-RB-287-2022.pdf. – Дата доступа: 17.03.2023.

2. Логвинова, Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. Л. Логвинова ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1983. – 22 с.

3. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.

4. Программа коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» для I–X классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). – Режим доступа: https://adu.by/images/2020/03/pr_korekc_spec_Razv_rechi_I-Xkl_Iotd.pdf. – Дата доступа: 17.03.2023.

5. Свиридович, И. А. Формирование устной монологической речи у учащихся младших классов вспомогательной школы : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / И. А. Свиридович ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 1999. – 20 с.

6. 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. 41–45.

УДК 373.6

М.В. Ермолина

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Науч. рук. – И.С. Ляпина, канд. психол. наук
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Архангельск)

В статье представлены принципы, способы и приемы адаптации учебного материала для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Трудности обучения детей с РАС во многом обусловлены искаженным восприятием учебной инструкции и учебного материала. Предложенные способы обеспечат повышение эффективности в восприятии учебной информации данной категорией детей.

Ключевые слова: адаптация; расстройства аутистического спектра; учебный материал; учебная инструкция.

M. Ermolina

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE ADAPTATION OF EDUCATIONAL MATERIALS FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article presents the principles, methods and techniques of adapting educational material for students with autism spectrum disorders. The difficulties of teaching children with ASD are largely due to the distorted perception of the instructional instructions and educational material. The proposed methods will provide increased efficiency in the perception of educational information by this category of children.

Keywords: adaptation; autism spectrum disorders; educational material; educational instruction.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в начальной школе в соответствии с Федеральным Законом от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (вар.8.1-8.4) может осуществляется как в отдельных классах, так и совместной с детьми, не имеющими нарушений в развитии, т.е. в условиях инклюзивного образования [1].

Успешность включения детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в образовательное пространство зависит от качественной, вдумчивой разработки адаптированной основной общеобразовательной программы, от создания специальных условий, необходимых для получения качественного образования. Одним из значимых условий является использование не только

традиционных, а, в-первую очередь, адаптированных учебных материалов, пособий, заданий и т.п.

Адаптация учебного материала предполагает учет следующих требований:

– адаптация заданий предполагается только того материала и в том объеме, который необходим ребенку;

– степень адаптации учебных заданий постепенно должна снижаться, со временем став минимальной;

– адаптация заданий, в первую очередь, распространяется на уровень сложности и/или его объем, при этом основной вид деятельности учащихся при использовании учителем обычных и адаптированных заданий принципиально не отличается;

– при использовании адаптированных заданий фронтальная инструкция, по возможности, остается для всех общей, но одновременно используются приемы привлечения внимания ребенка с РАС к выполнению заданий (тактильные, зрительные, слуховые и т.п.).

Анализ литературы по проблеме исследования, практический опыт работы с младшими школьниками с РАС позволил выделить следующие способы адаптации учебных материалов для младших школьников с РАС.

1. Упрощение инструкции к учебному заданию, т. е. расчленение сложносоставной инструкции на короткие 2–3 составные инструкции, представленные в виде алгоритма; замен сложных для понимания слов или фраз; сопровождение инструкций пиктограммами, схемами, алгоритмами и т.п.; дублирование устных инструкций письменными.

2. Индивидуализация стимульных материалов, используемых в работе с детьми с РАС, что подразумевает учет особых, специфических интересов, индивидуальных возможностей, личностных особенностей каждого конкретного ребенка с РАС при подготовке адаптированных заданий.

3. Использование дополнительной визуализации, как отмечает К. В. Шакура «позволяет лучше понять содержание задания. Так при возникновении трудностей понимания условий учебных задач, учебного материла необходимо использовать не только краткую запись и схему, но и наглядную реалистичную иллюстрацию или инсценировать условие задачи с помощью реальных предметов». Визуализацию необходимо подкреплять полимодальные способами получения и закрепления информации (тактильные, звуковые, световые, слуховые и др. ощущения) для выстраивания ассоциативных рядов, формирования динамического стереотипа образов и представлений.

4. Сокращение или исключение двойных требований в процессе формирования и предъявления учебной инструкции.

5. Уменьшение объема заданий при сохранении уровня их сложности.

7. Упрощение содержания задания, за счет изменения уровня сложности учебного задания.

Для повышения эффективности процесса обучения младших школьников с РАС также стоит использовать и адаптацию учебных заданий. Все предлагаемые задания должны быть разноуровневыми и иметь различную степень

адаптированности. А. В. Хаустов отмечет, что целесообразно использовать адаптации 1 по 3/4 степень учебных задний. Выбор степени адаптации зависят от возраста ребенка, его психофизиологических особенностей, сложности предъявляемого материала. При этом степень адаптации учебных заданий на различных учебных предметах у одного и того же ребенка будет отличаться.

Таким образом, предложенные способы адаптации учебного материала, обеспечат повышение эффективности в восприятии учебной информации обучающихся с РАС, что в свою очередь, будет способствовать качественному обучению.

Список использованных источников

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] Федеральный закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2012.

2. Шакура, К. В. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях / К. В. Шакура, С. С. Батаев, Д. В. Зайцев // Образование России и актуальные вопросы современной науки : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф., г. Пенза, 27–28 мая 2019 г. – Т. 1. – Пенза : Пензенский гос. аграрный ун-т, 2019. – С. 218–224.

УДК 376.352

А.А. Жевнерович

КРИТЕРИИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗРИТЕЛЬНЫХ СЕНСОРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Науч. рук. – С.Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье определены критерии дифференциации учебных заданий по формированию зрительных сенсорных представлений на основе особенностей познавательной деятельности детей с нарушениями зрения, обусловленные возрастом и зрительными возможностями обучающихся. Показан пример использования дифференцированного подхода к группе детей с низкой остротой зрения.

Ключевые слова: дифференцированный подход; зрительные сенсорные представления; рабочая тетрадь; дети дошкольного возраста с нарушениями зрения.

A. Zhaunirovich

CRITERIA FOR DIFFERENTIATION OF EDUCATIONAL TASKS FOR THE FORMATION OF VISUAL SENSORY REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The article defines the criteria for differentiation of educational tasks for the formation of visual sensory representations based on the features of cognitive activity of children with visual impairments due to the age and visual capabilities of students. An example of using a differentiated approach to a group of children with low visual acuity is shown.

Keywords: differentiated approach; visual sensory representations; workbook; preschool children with visual impairments.

Исследования в области образования детей с нарушениями зрения в специальных и группах интегрированного обучения и воспитания показал актуальность дифференцированного и индивидуального обучения (М. Р. Гусева, Л. И. Плаксина, и др.). Теоретическое обоснование использования дифференцированного подхода на уровне дошкольного образования определяется многими отечественными и зарубежными учеными (А. Б. Василевский, М. А. Жигалик, Т. Н. Захарова, Н. С. Старжинская, Е. Н. Цубер, В.Н. Шебеко и др.). Тем не менее применение дифференцированного подхода при обучении детей дошкольного возраста с нарушениями зрения остаётся актуальным в проблемном поле современной тифлопедагогики. Цель нашего исследования – выявить теоретические основы осуществления дифференцированного подхода

в процессе формирования зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения при использовании рабочей тетради.

В современной педагогической теории дифференцированный подход определяется как целенаправленное педагогическое влияние на группы учащихся, которые существуют в сообществах детей как его структурные или неформальные объединения, или выделяются педагогом по сходным индивидуальным качествам учащихся. Дифференцированный подход позволяет разрабатывать методы обучения и воспитания не для каждого ребенка в отдельности, а для выделенных групп обучающихся [3, с. 108]. В своем исследовании мы ориентируемся на понимание дифференцированного подхода как системной деятельности, включающей педагогическую диагностику; выявление индивидуальных особенностей детей, объединение их в группы; определение критериев для дифференциации учебной работы; объединение обучающихся в группы, на основе учета их индивидуальных особенностей; разработку различных по содержанию, объему и уровню сложности учебных заданий; организацию контроля и анализ эффективности применения дифференциации (Г. М. Коджаспирова, Л. Б. Сосновкая,). Данный подход акцентирует внимание на адресном определении критериев дифференциации, а также на систематизации способов ее осуществления.

Мы рассматриваем использование дифференцированного подхода при формировании зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Целью использования дифференцированного подхода в контексте нашего исследования является создание условий для успешного освоения умений по оперированию зрительными сенсорными представлениями в повседневной деятельности для каждого обучающегося, в зависимости от возникших образовательных потребностей.

Дифференцированный подход как системная деятельность включает в себя следующие этапы. Первый этап предполагает проведение педагогической диагностики по выявлению особенностей познавательной деятельности обучающихся, с учетом состояния зрительных функций, на основе которых определяются критерии для объединения обучающихся в отдельные группы. Второй этап учитывает выделенные критерии для дифференциации группы обучающихся при разработке различных по содержанию, объему и уровню сложности учебных заданий, в которых различаются формы и методы реализации образовательных программ. Из этого следует, что дифференцированный подход осуществляется через подбор заданий в зависимости от уровня сформированности у обучающихся необходимых представлений и умений. Завершающим этапом является организация контроля и анализ эффективности применения дифференциации в образовательном процессе, которые возможно реализовать через дидактические упражнения, индивидуальные задания и др.

С целью повышения качества педагогической работы по формирования зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения была разработана система критериев дифференциации. Анализ исследований в области дошкольной тифлопедагогики [1, с. 19], а также

результаты собственной экспериментальной работы [2, с. 19] позволили выбрать в качестве основных ориентиров для их определения особенностей познавательной деятельности, обусловленные возрастом и зрительными возможностями обучающихся, а также их гендерную принадлежность. Это позволило определить основания дифференциации: качество графического материала и качество учебных заданий.

Дифференциация качества графического материала связана с преобразованием используемых в учебных заданиях иллюстраций. Определены следующие критерии дифференциации графического материала для учебных заданий: специальная адаптация графического материала; степень сложности графического материала, объем графического материала. Специальная адаптация графического материала включает в себя: усиление опознавательных и существенных признаков объектов, извлечение несущественных признаков объектов, усиление отличительных признаков схожих объектов, замену сложных для восприятия изображений на более доступные, использование жирного или полужирного контура объекта и др. Степень сложности графического материала изменяется путем использования простых фигур без лишних деталей, упрощенных предметных изображений, контурных изображений. Объем графического материала регулируется путем изменения количества графических объектов в рабочем поле от трех до пяти в зависимости от возраста обучающихся.

Дифференциация содержания учебных заданий осуществляется посредством: изменения объема, которое достигается за счет сокращения количества графических действий; изменения степени сложности путем вариации ведущих мыслительных операций. Изменение объема учебных заданий может осуществляться путем разделения задания на части, с возможностью отсроченного выполнения и уменьшение количества объектов в рабочем поле, над которыми проводятся графические операции. Сложность учебных заданий изменяется с помощью замены условий выполнения задания (задания на классификацию могут заменяться выделением одной группы заданных объектов, заданиями на сравнение и др.).

С учетом разработанной дифференциации выделяются следующих групп детей: имеющих недостаточную целостность восприятия объектов и низкий объем зрительного восприятия; имеющих недостаточную целостность восприятия объектов, низкий объем и неустойчивость зрительного внимания; имеющих суженное поле зрения и низкий объем зрительного восприятия; имеющих суженное поле зрения и низкий объем, неустойчивость зрительного внимания; имеющих низкий объем и неустойчивость зрительного внимания и неустойчивую мотивацию познавательной деятельности. Учебные задания для обучающихся в рамках каждой группы будут подлежать одинаковой обработке.

В связи с выше изложенным, каждое учебное задание может быть представлено в двух вариантах стандартном и измененном, в зависимости от особых образовательных потребностей каждой группы обучающихся. Например, можно дифференцировать учебные задания для детей с низкой остротой зрения и детей с низким объемом и неустойчивостью зрительного внимания.

Для предложенной группы задания будут отличаться усилением опознавательных признаков, извлечением несущественных признаков, приданием более контрастных отличительных признаков объектам контурированием их частей, уменьшением количества объектов в рабочем поле, над которыми проводятся графические операции и др.

Использование дифференцированного подхода в процессе формирования зрительных сенсорных представлений позволит сделать процесс обучения вариативным по содержанию, более гибким к индивидуальным особенностям детей дошкольного возраста, предоставит возможность увеличить результативность усвоения необходимых представлений и умений. Показателями эффективной реализации дифференцированного подхода при формировании зрительных сенсорных представлений служит качество подготовки обучающихся и их умения по решению практических проблемных ситуаций в реальной жизнедеятельности.

Таким образом, данный подход акцентирует внимание на адресном определении критериев дифференциации обучения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и систематизации способов ее осуществления при формировании зрительных сенсорных представлений.

Список использованных источников

1. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова ; под ред. А. А. Москаленко. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 96 с.

2. Жевнерович, А. А. Система учебных заданий для рабочей тетради по формированию зрительных сенсорных представлений у детей с нарушениями зрения младшего дошкольного возраста / А. А. Жевнерович : материалы III Всерос. науч. конф. молодых ученых и студентов с междунар. участием, г. Москва, 6–7 апр. 2022 г. / под общ. ред. Ю. О. Филатовой. – Москва : МПГУ, 2022. – С. 18–21.

3. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.

УДК 371.9:37274.5:74.102

А.А. Житенёва

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ УСТНОЙ РЕЧИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СУРДОПЕДАГОГОМ

Науч. рук. – Е.В. Шереметьева, канд. пед. наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)

В статье представлена и описана программа коррекции устной речи детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации во взаимодействии логопеда с сурдопедагогом. Программа коррекционной работы построена согласно основным принципам логопедической работы с детьми дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация; дифференцированная работа логопеда и сурдопедагога; устная речь.

A. Zhiteneva

LOGOPEDIC CORRECTION OF ORAL SPEECH OF THE OLDER CHILD PRESCHOOL AGE AFTER COCHLEAR IMPLANTATION IN INTERACTION WITH A SOUND PEDAGOGUE

The article presents and describes a program for correcting the oral speech of preschool children after cochlear implantation in the interaction of a speech therapist with a teacher of the deaf. The program of correctional work is built according to the basic principles of speech therapy work with children of preschool age after cochlear implantation.

Keywords: cochlear implantation; differentiated work of a speech therapist and a teacher of the deaf; oral speech.

На сегодняшний день более 320 млн. человек в мире страдает от полной или частичной потери слуха и порядка 32 млн. из них – дети дошкольного и младшего школьного возраста [2, с. 77].

Одним из наиболее эффективных методов современной коррекции слуха у глухих детей является кохлеарная имплантация, которая заключается в введении системы электродов во внутреннее ухо, что в последствии позволяет пациентам слушать и понимать речь. Данная операция обеспечивает восприятие звуковой информации с помощью электрической стимуляции волокон слухового нерва, которые сохранили свои функциональные способности [1, с. 169].

На наш взгляд, для достижения хороших результатов в коррекции устной речи у ребенка, особенно в дошкольный период, необходима совместная дифференцированная работа логопеда с сурдопедагогом. Стратегической целью

которой является формирование языковой способности и коммуникативной компетенции ребенка-носителя кохлеарного импланта (далее – КИ).

Цель исследования – показать эффективность поэтапной дифференцированной работы логопеда и сурдопедагога в коррекции устной речи у ребенка после кохлеарной имплантации.

Для разработки правильной программы по работе с детьми после КИ необходимо проведение совместной диагностики ребенка сурдопедагогом и логопедом. Для этого специалисты проводят наблюдение за ребенком в процессе его общения с родителями, также анкетирование родителей. В процессе диагностики сурдопедагог оценивает слуховое восприятие, а логопед – компоненты речи: фонетику, лексику, морфологию и синтаксис. Итогом логопедической диагностики является определение уровня речевой активности.

Программа коррекционно-развивающей работы строится с учетом слухоречевого и речедвигательного развития, а также индивидуальных особенностей ребенка. Согласно программы коррекционно-развивающей работы сурдопедагог способствует развитию слухового восприятия, учит узнавать и распознавать на слух неречевые и речевые звуки, слова, словосочетания, фразы и тексты. Логопед же развивает произносительные стороны речи, такие как постановка звуков, накопление активного словаря, развитие и формирование фразовой речи.

Организация исследования. Для работы были подобраны дети со схожим медицинским анамнезом и уровнем речевого развития, чтобы более наглядно проследить эффективность работы сурдопедагога и логопеда.

В исследовании участвовало 2 мальчика в возрасте 4 лет, перенесших кохлеарную имплантацию в возрасте 3-х лет. Анализ истории медицинской карты выявил, что оба ребенка родились с нормальным слуховым развитием.

Данил М. начал терять слух в возрасте 8-ми месяцев, Александр Б. в возрасте 1 года. До 2-х лет детям не было прописано медицинского лечения и вспомогательных слуховых аппаратом, с целью самостоятельной нормализации слуха.

С 2-х до 3-х лет детям было прописано ношение слухового аппарат, в результате развития тугоухости II степени – 41-55 дБ (неспособность слышать тихие звуки и звуки средней громкости, разборчивость речи затруднена в значительной степени, в особенности при фоновом шуме). До проведения имплантации дети не посещали занятий с сурдопедагогом. Коррекционная работа строилась исходя из слуховых и индивидуальных возможностей ребенка и уровня его речевого развития.

Программа коррекционной работы. Данил. М., возраст – 4 года. Ребенок получал коррекционную помощь логопеда и сурдопедагога. 1 – этап (год с момента установки КИ). Работа с сурдопедагогом по развитию слухового и слухоречевого восприятия. 2 – этап (продолжительность 6 месяцев после окончания 1 этапа). Работа с сурдопедагогом по развитию слухового и слухоречевого восприятия. Работа с логопедом с целью активизации речевой деятельности ребенка,

расширению объема пассивного словаря, развитию подражательной стороны речевой деятельности.

Александр, Б. – возраст 4 года. Ребенок получал коррекционную помощь только сурдопедагога по развитию слухового и слухоречевого восприятия.

Продолжительность работы с Данлом. М. на момент итогового обследования составила 1 год 6 месяцев. При изучении речевого развития использовались традиционные методы логопедического обследования.

Результаты начального обследования речи детей. Фразовая речь не сформирована, дети используют лепетные слова, дополняя жестами. Словарный запас ограничен, используют некоторые обиходные слова. Недостаточная сформированность речевых средств в следствии нарушения слуха.

Результаты исследования. Уровень понимания обращенной речи по методике Н. С. Жуковой и Е. М. Мастюковой соответствует ситуативному. В начале исследования Данил М. справился с 6 заданиями, получив 11 баллов, это составило 45,8 % от максимально возможных, а Александр Б. – с 6 заданиями, получив 9 баллов, что соответствует 37,5 %, после 7 месяцев коррекционной работы детей со специалистами отмечены достоверные улучшения уровня понимания обращенной речи, однако, показатели Данила М. были значительно лучше.

На контрольном тестировании Данил смог справиться со всеми 12-ю заданиями, получив 17 баллов, что соответствует 70,8 % от максимально возможного результата, таким образом процент выполненных заданий увеличился на 25 % (6 баллов). Согласно данным итогового тестирования уровень понимания обращенной речи у Данила соответствовал предикативному уровню, а именно он способен знать много названий действий, без затруднений ориентироваться в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках; различать значения нескольких предлогов (на, в, около). Однако он не различает грамматических форм слов.

Александр Б. на контрольном тестировании справился с 9-ю заданиями, получив 12 баллов, что соответствует 50 % от максимально возможного результата, улучшив показатель выполнения заданий на 12,5 %. Уровень понимания обращенной речи у Александр Б. в конце исследования соответствовал номинативному уровню понимания обращаемой речи, который характеризуется способностью хорошо ориентироваться в названиях предметов, которые изображены на отдельных картинках. Однако он затрудняется при ориентировке в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках, а также не понимает вопросов косвенных падежей (Чем? Кому? С кем? И т. п.).

После пройденной коррекционной работы оба ребенка понимали залоговые отношения слов и могли отвечать на вопросы, такие как: где ты спишь? Для Александра было сложно понять задачи педагога, что проявлялось ошибках на такие просьбы как, «положи карандаш на/в коробку», хотя он понимал сам предлог «в, на».

Данил при выполнении данных просьб проявлял больше инициативы, также хорошо справляясь с заданиями, типа «положи карандаш перед коробкой или за коробку».

Критерием нормы активного и пассивного словаря у детей, согласно методики Н. С. Серебряковой, является выполнение (правильный показ) 390 заданий-карточек, что соответствует высокому уровню развития. Исходя из полученных данных в начале исследования Данил справился с 13,6 % заданий (правильно показал 53 карточки), а Александр – с 12,3 % (правильно показал 48 карточек).

Активный словарь оценивался по тем же карточкам, таким образом Данил в начале исследования справился с 1,7 % заданий (правильно озвучил 7 каточек), а Александр – с 1,5 % (правильно озвучил 6 карточек). При обследовании активного словаря, важным было назвать слово по картинке и его действие, с чем дети справлялись без особого интереса.

В обоих словарях у детей преобладали существительные, глаголы в ограниченном количестве и несколько прилагательных, таких как горячий, холодный и красивый.

После проведения коррекционной работы уровень пассивного словаря у обоих детей также соответствовал низкому уровню, однако прирост у Данила составил 77 %, а у Александра 39 % от исходных данных. В конце коррекционной работы Данил справился с 24,1 % заданий (правильно показал 94 карточки), улучшив показатель выполненных заданий на 11,2 %. Александр справился с 17,2 % (правильно показал 67 карточек), улучшив показатель выполненных заданий на 4,9 %.

Прирост слов активного словаря у Данила составил 114 %, а у Александра на 66 % от исходного. В конце исследования Данил справился с 3,8 % заданий (15 карточек), улучшив показатель выполненных заданий на 2,1 %, а Александр – с 2,6 % (10 карточек), улучшив показатель на 1,1 %.

Таким образом, поэтапная дифференцированная работа логопеда и сурдопедагога в коррекции устной речи у детей после кохлеарной имплантации, оказывает выраженное влияние на увеличение объема пассивного и активного словаря. Именно работа логопеда способствует увеличение количества используемых слов, но работа сурдопедагога, содействует пониманию их значения.

Список использованных источников

1. Жумабаев, Р. Б. Реабилитация детей после кохлеарной имплантации / Р. Б. Жумабаев, Г. Б. Жумабаева, Д. Д. Оразбекова // Вестник Казахстанского национального медицинского университета. − 2019. − № 1. − С. 169−171.

2. Коршун, А. В. Анализ зависимости эффективности кохлеарной имплантации от наличия предоперационного слухового опыта / А. В. Коршун, М. Ю. Коркламазом // Российская оториноларингология. − 2011. − № 6. − С. 77−80.

4. Шереметьева, Е. В. Логопедия. Алалия как системное недоразвитие речи : учеб.-метод. пособие / Е. В. Шереметьева. – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2017. – 106 с.

УДК 376.42

П.В. Захарченко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Науч. рук. – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлены результаты анкетирования родителей по вопросу использования компьютерных технологий в процессе обучения математике. Предложены варианты и советы по внедрению информационных технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: информационные технологии; дети с особыми образовательными потребностями.

P. Zaharchenko

THE USAGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN MATHEMATICS LESSONS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article presents the results of a survey of parents on the use of computer technologies in the process of teaching mathematics. The author suggested options and advice on the introduction of information technology in the educational process.

Keywords: information technology; children with special educational needs.

На сегодняшний день использование мультимедийных средств имеет широкую сферу применения: использование цифрового контента на уроках для расширения средств наглядности, на коррекционных занятиях, при домашнем обучении детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), для организации дистанционного обучения, которое получило новый виток развития в последние годы в связи с пандемией короновируса.

Г. Н. Батраева определила, что на сегодняшний день существуют различные информационные технологии, применяемые в обучении детей с ОПФР. Они могут включать в себя: презентации, слайд-шоу, интерактивные фотоальбомы, интерактивные игры, видео-путешествия. Исследователь подробно описывает особенности использования данных средств обучения и отмечает, что при таком представлении учебного материала у детей включается три вида памяти: зрительная, слуховая, моторная. Исследователь обращает особое внимание на то, что мультимедийные технологии дают возможность усваивать новый материал поэтапно, останавливаться на наиболее сложных темах, просматривать учебный материал многократно, делая при необходимости паузы и повторы [1].

Эффективность проведения урока с компьютерной поддержкой повышается за счет использования динамической наглядности (видео, фотографий и рисунков), дающей возможность визуализировать и подкрепить объяснение педагога, при этом учитель может сделать акценты на вызывающих затруднения моментах. Первоначально использование информационных технологий вызывает

у обучающихся с особыми образовательными потребностями интерес как к одному из видов игровой деятельности. Постепенно учащиеся начинают понимать и возможности использования электронных ресурсов для познавательно-исследовательской деятельности. Но такое понимание возникает только при систематическом участии взрослого, который руководит процессом использования современных технологий при обучении детей с ОПФР. Стоит отметить, что этот интерес лежит в основе формирования познавательной мотивации, что улучшает в свою очередь формирование произвольности запоминания и включения произвольного внимания, также создаются предпосылки развития логического мышления.

Основными видами компьютерных средств учебного назначения в начальной школе являются:

– сервисные программные средства общего назначения;

– программные средства для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков обучающегося;

– электронные тренажеры;

– программные средства для математического и имитационного моделирования;

– программные средства лабораторий удаленного доступа;

– информационно-поисковые справочные системы;

– автоматизированные обучающие системы;

– электронные учебники;

– интеллектуальные обучающие системы.

Нами было проведено экспериментальное исследование по особенностям и возможностям использования компьютерных технологий при обучении математике учащихся первого класса в условиях специальной школы для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. В процессе проведения эксперимента было опрошено 10 семей.

По результатам анкетирования было выявлено, что большинство родителей (80 %) заинтересовано в использовании компьютерных технологий при обучении математике. Такая же статистика наблюдается с вопросом «Любит ли ваш ребенок пользоваться компьютерными технологиями?» – 80 % родителей ответили, что дети любят компьютерные технологии, 60 % детей пользуются компьютерными технологиями каждый день, 30 % пользуются 1–2 раза в неделю и 10 % вообще не пользуются, так как родители возражают против их использования. При этом было также выявлено, что 90 % детей используют электронные средства для просмотра фильмов/мультфильмов и такой же процент детей интересуются играми для отдыха и развлечения. Но для обучения современные цифровые технологии дети практически не используют самостоятельно. Уточняя вопрос о применении электронных ресурсов в обучении математике, мы выяснили, что мнения родителей разделились: 40 % родителей относятся нейтрально, 50 % – положительно. Несмотря на то, что большая часть родителей настроена положительно или нейтрально к использованию электронных ресурсов при изучении математики, однако только 10 % ответили, что сами используют компьютерные технологии при обучении детей. Можно предположить, что

родители просто не знают о различных ресурсах, благодаря которым модно сделать процесс обучения более увлекательным, а, следовательно, и эффективным.

Современные ресурсы достаточно широко разработаны, они предлагают самую разнообразную и разноуровневую информацию, напрмер: развивающие компьютерные игры (Learningapps, Яндекс.ру и другие), Гугл доски, развивающие мультфильмы и презентации, приложения для альтернативной коммуникации (JABtalk, LetMeTalk, Говори Молча и др.). А это значит, что необходимо информировать родителей о таких возможностях. Также важно проводить систематическое обучение родителей использованию современных средств мультимедиа, обучающих интернет-ресурсов. Например, учитель может задавать домашнее задание (оставлять задания на онлайн доске, давать ссылки на компьютерные игры, присылать интерактивные презентации и т.д.). Современные родители и учителя часто осуществляют коммуникацию в различных мессенджерах (Viber, Telegram и т.д.), куда также можно отправлять ссылки с интересными заданиями, играми и развивающими мультфильмами. Также можно создать совместный Google диск, на котором могут храниться обучающие материалы учителя, а также может происходить и активное включение родителей, пополняющих совместную «Банку электронных пособий».

Применение электронных средств обучения в процессе преподавания математики позволяет повысить мотивацию учащихся к выполнению заданий, расширить сферу их самостоятельной деятельности, обеспечивать доступность в восприятии учебного материала, изменять содержание и характер деятельности педагога и учащихся, организовывать новые формы взаимодействия в процессе обучения.

Применение мультимедийных ресурсов на уроках математики, является актуальным направлением, так как в ходе игровой деятельности, изучения наглядного электронного материала, у ребенка развивается наглядно-образное мышление, воображение, способность к прогнозированию результата действия, проектные качества мышления и другое [2].

Применение компьютерных технологий также дает возможность наиболее эффективной индивидуализации и дифференциации учебного процесса. Кроме того, использование электронных средств обучения облегчает деятельность педагога при подготовке разноплановых заданий и при подборе наглядного материала.

Важно понимать, что внедрение последних достижений в области мультимедийных технологий в образование позволяет во многом облегчить труд учителя, сформировать у учащихся мотивацию к обучению, что способствует повышению эффективности и качества образования.

Список использованных источников

1. Батраева, Г. Н. Использование информационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Г. Н. Батраева // Научная идея. – 2017. – № 3. – С. 106–111.

2. Использование мультимедийных технологий при формировании математических представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://multiurok.ru. – Дата доступа: 15.03.2023.

УДК 376.42

А.Н. Иваненко

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ УЧАЩИХСЯ I КЛАССА С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматриваются вопросы выявления и формирования представлений учащихся I класса с легкой интеллектуальной недостаточностью о массовых профессиях в процессе профессионального просвещения.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; профессиональное просвещение; учащиеся; легкая интеллектуальная недостаточность.

A. Ivanenko

PROFESSIONAL EDUCATION OF CLASS I STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

The article deals with the issues of identifying and forming the ideas of class I students with mild intellectual disabilities about mass professions in the process of professional education.

keywords: career orientation; professional education; students; mild intellectual disabilities.

Концептуально определено, что профессиональная ориентация младших школьников, в том числе разных категорий учащихся с особенностями психофизического развития, включает два основных направления: профессиональное просвещение; трудовое и профессиональное воспитание [1; 2]. Работа в области профессионального просвещения начинается уже в I классе и не ограничивается лишь сообщением учащимся определенной информации, а предусматривает также решение коррекционно-развивающих и воспитательных задач [3; 4].

I класс является особым периодом обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью не только в силу сложности обеспечения первичной адаптации к школе, но и в плане формирования у них начальных умений восприятия, сохранения и переработки информации. В силу этого I класс мы выделяем в особый период не только обучения, но и профессиональной ориентации учащихся.

Приступая к обучению в школе, эти дети могут иметь разный запас представлений об окружающем мире, в частности, о труде взрослых и их профессиях. Поэтому работу в области профессионального просвещения целесообразно начать с выявления этих представлений. В феврале 2023 г. 14 учащимся I классов специальной школы-интерната № 10 г. Минска нами было предложено выполнение следующих заданий:

1) называние учащимися профессий работников, показанных на предъявляемых им фотографиях врача, повара, водителя, парикмахера, продавца, дворника (задавался вопрос «Скажи, кто это?»);

2) показ учащимися работников последовательно называемых нами профессий при предъявлении тех же фотографий (одновременно не более 4 из них);

3) называние других знакомых учащимся профессий («Назови другие профессии, которые ты знаешь»);

4) ответы на вопросы о труде работников определенных профессий («Посмотри на эту фотографию. Врач лечит. А повар (водитель, парикмахер, продавец, дворник) что делает?»); учащимся с расстройствами аутистического спектра вместо словесных ответов предлагалось показать на фотографиях, кто готовит еду (водит автомобиль, стрижет людей, продает товары, убирает двор);

5) выбор изображенных на фотографиях предметов, которые нужны для работы дворнику (повару, парикмахеру, врачу); предлагались фотографии метлы, кастрюли и черпака, парикмахерских принадлежностей, врачебных инструментов и принадлежностей;

6) называние профессий работников школы («В нашей школе работают учителя, воспитатели. Кто еще работает в нашей школе?»).

Наиболее успешно было выполнено второе задание. Учащиеся верно распознавали от 3 до 6 работников указанных профессий (общее количество правильных выборов фотографий составило 86,9 %). Относительно успешно было выполнено и первое задание. От 3 учащихся, состояние которых характеризовалось расстройствами аутистического спектра, ответы получены не были. Другие же учащиеся верно называли от 3 до 6 профессий (от них было получено 78,8 % верных ответов).

Относительно менее успешно были выполнены задание 4 и задание 5. С заданием 5 полностью справились 8 (57,1 %) учащихся. Другие учащиеся выполнили его частично. Задание 4 полностью правильно выполнили 2 (14,3 %) учащихся, 2 (14,3 %) учащихся этого задания не выполнили, 10 (71,4 %) учащихся выполнили его частично. Все полученные нами верные ответы были однословными.

Наиболее трудными оказались задание 3 и задание 6. Лишь 3 (21,4 %) учащихся сумели правильно назвать по 1–2 профессии, отвечая на вопрос о других знакомых профессиях, и 1 (7,1 %) учащийся назвал всего одну профессию работников школы (повар).

Такие результаты не были неожиданными, так как в научно-методической литературе имеются указания на выраженную ограниченность изучавшихся нами представлений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью о профессиях.

Полученные результаты подтверждают целесообразность реализации в процессе профессионального просвещения учащихся I класса имеющихся в научно-методической литературе [3; 4] следующих рекомендаций:

– приоритет в работе в данной области необходимо отдавать знакомству учащихся с профессиями в процессе непосредственных наблюдений; организация

таких наблюдений должна обязательно предполагать ознакомление с трудом работников школы и проводиться систематически; деятельность учащихся при проведении наблюдений должна быть специально организована;

– главным образом следует проводить ознакомление с массовыми профессиями;

– для проведения работы по профессиональному просвещению необходимо использовать различные средства – уроки по учебному предмету «Человек и мир» и другим учебным предметам, экскурсии, беседы;

– целесообразно включение в данную работу родителей (в том числе для знакомства с их профессиями);

– особое внимание необходимо уделять формированию интереса к труду взрослых, оречевлению формирующихся представлений и решению других коррекционно-развивающих задач.

Для эффективного применения практическими работниками названных рекомендаций необходима дальнейшая работа по их научно-методическому обеспечению с учетом периода обучения, в т. ч. специфики обучения в I классе.

Список использованных источников

1. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению // Спецыяльная адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 3–7.

2. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, М-ва экономики Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь, 31 марта 2014 г., № 15/27/23 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.

5. 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. 41–45.

6. 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. – 2019. – № 4. – С. 22–26.

УДК 371.9:372
74.5:74.102

Ю.В. Ильина

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЮ

Науч. рук. – В.С. Васильева, канд. пед. наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)

В статье рассматриваются возможности использования ЛЕГО-конструирования в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; связная речь; ЛЕГО-конструирование; коррекционно-развивающая работа; образовательный процесс.

Y. Ilina

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN LEGO CONSTRUCTION CLASSES

The article considers the possibility of using LEGO construction in correctional and developmental work with older preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: general underdevelopment of speech; coherent speech; LEGO construction; correctional and developmental workeducational process.

Демократизация общественной жизни и государственных институтов, персонификация системы общего образования привела к переосмыслению организационно-воспитательного процесса, развитию индивидуального подхода к обучению и воспитанию ребенка с особыми образовательными потребностями. В. С. Васильева, Л. А. Дружинина, О. Н. Дягилева, Л. Б. Осипова, и др., изучая роль дошкольного образования в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями, неоднократно подчеркивали необходимость переосмысления системы методически работы в дошкольном учреждении в целом и особого внимания к профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования в частности, в связи с изменением контингента детей и необходимости разработки и адаптации современных педагогических технологий [2, с. 79].

Исследователями в области специальной педагогики было отмечено, что среди детей с ограниченными возможностями здоровья большую группу составляют дети с речевыми нарушениями, среди которых выделяются дети с общим недоразвитием речи. Актуальность расширения спектра методов и приемов коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи,

необходимость и актуальность разработки новых педагогических технологий для сопровождения детей с нарушениями речи рассматривали и обосновывали В. С. Васильева, В. В. Желобкова, Л. М. Исрафилова, М. В. Костарева, И. Ю. Федорова и др. [1; 3].

Термин «общее недоразвитие речи» был разработан и введен в отечественную логопедию ее родоначальником Р. Е. Левиной и коллективом исследователей НИИ дефектологии. Под «общим недоразвитием речи» понимается «специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной стороне речи» [7, с. 5].

Важнейшей задачей коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, является развитие связной монологической речи, позволяющее преодолеть системное речевое недоразвитие и способствующее в дальнейшем более эффективному усвоению школьной программы. Под связной речью Ф. А. Сохин понимает «развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно грамматически правильно и образно» [6, с. 8]. Особенности развития связной речи изучались А. М. Леушиной, С. Л. Рубинштейном, Ф. А. Сохиным, О. С. Ушаковой. Именно в связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. Правильность построения ребенком связного высказывания рассматривается как один из показателей уровня его речевого развития. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью поиска путей развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Целью современного дошкольного образования является создание максимально благоприятных условий для развития, обучения и воспитания ребенка, независимо от уровня его развития и психофизического статуса, позволяющих в наибольшей степени раскрыть его потенциальные возможности, предупредить развитие вторичных отклонений в развитии и создать условия для развития познавательно-мотивационного компонента его личности. Формирование у ребенка дошкольного возраста, особенно у ребенка с нарушениями речи, мотивационной сферы, его творческой познавательной и исследовательской деятельности, рассматриваются в качестве основных задач, которые ставит перед педагогами Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Одним из принципов дошкольного образования является: «Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при которой сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования». Для развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в дошкольном учреждении необходимо максимально организовывать их деятельность в игре. Играя, ребенок познает мир, на непроизвольном уровне происходит развитие его воображения, памяти, мышления и речи. Игра является важной составляющей

психофизического развития ребенка дошкольного возраста, при этом необходимо учитывать возможности трансформации через игровую деятельность трудовой деятельности, физического развития, воспитания и развития личности ребенка.

Большую роль в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи играет конструирование. Вопросами изучения конструирования в качестве детской деятельности, в ходе которой происходит развитие ребенка, занимались такие ученые, как В. Г. Нечаева, Н. Н. Поддьяков, Ф. Фребель.

Учитывая разнообразие различных конструкторов, используемых в сопровождении детей с общим недоразвитием речи, важную роль на современном этапе развития образования играет конструктор «ЛЕГО», являющийся одним из эффективных средств решения задач по коррекции нарушений психофизического развития ребенка в целом и преодолении нарушений компонентов речевого развития, в частности. Конструктор фирмы «ЛЕГО» – материал, имеющий огромный диапазон применения как в общей, так и в коррекционной педагогике.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить противоречие между необходимостью формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и недостаточным использованием возможностей ЛЕГО-конструирования в данном процессе, что позволило теоретически изучить и практически доказать эффективность процесса развития связной речи на занятиях по ЛЕГО-конструированию.

По определению Т. В. Лусс «ЛЕГО-конструирование представляет собой вид моделирующей творческо-продуктивной деятельности. С его помощью трудные учебные задачи можно решить посредством увлекательной созидательной игры, в которой не будет проигравших, так как каждый ребенок и педагог могут с ней справиться» [5, с. 24].

М. М. Кольцова и М. С. Рузина в своих исследованиях утверждают, что уровень речевого развития непосредственно связан с уровнем развития мелкой моторики, что позволяет педагогу, используя на занятии конструктор «ЛЕГО», активизировать речевые зоны коры головного мозга. Предлагая детям дошкольного возраста работу с мелкими деталями конструктора, педагог развивает умение ребенка выполнять целенаправленные действия руками, что способствует развитию графомоторных навыков [4, с. 89]. ЛЕГО-конструирование можно использовать при знакомстве с термином «звук», чтобы лучше запомнить образ буквы, при закреплении лексических тем, воздействуя при этом на зрительный, тактильный и кинестетический анализаторы. Применение в коррекционной работе ЛЕГО-конструктора позволяет за относительно небольшой отрезок времени добиться значительных улучшений в коррекции различных речевых нарушений, кроме того, способствует профилактике появлений вторичных нарушений развития у детей с общим недоразвитием речи, способствуя развитию мышления, внимания, терпения, воображения, памяти, учит умению работать в команде. Разнообразие конструкторов ЛЕГО позволяет заниматься с детьми разного уровня речевого развития по разным направлениям, такие как конструирование,

моделирование и программирование. Педагог вместе с детьми выполняет постройку из конструктора «ЛЕГО», подробно разбирая ее компоненты, предлагая ребенку описать модель. Составление рассказа ребенком на основе собранной объемной модели помогает лучше представить сюжет, соединить все элементы в единое целое, что делает пересказ более содержательным и связным.

Добиться более высокой эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи с использованием ЛЕГО-конструкторов возможно с привлечением родителей, совместная деятельность способствует установлению доверительных отношений, взаимопонимания между родителем и ребенком, помогает прочувствовать каждому участнику образовательного процесса свою значимость.

Таким образом, можно сказать, что использование ЛЕГО-конструкторов в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи способствует расширению и развитию словарного запаса, развитию грамматически правильной связной речи, коммуникативных навыков и речевой активности, так как сочетает в себе как речевую, так и игровую деятельность. ЛЕГО-конструирование является современной образовательной педагогической технологией, способствующей формированию стойкого познавательного интереса обучающихся.

Список использованных источников

1. Васильева, В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2021. – 68 с.

2. Васильева, В. С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения / В. С. Васильева, О. Н. Дягилева // Фундаментальная и прикладная наука. – Челябинск, 2015. – С. 79–81.

3. Васильева, В. С. Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи / В. С. Васильева, В. В. Желобкова, М. В. Костарева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2021. – 205 с.

4. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 224 с.

5. Лусс, Т. В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO: пособие для педагогов-дефектологов / Т. В. Лусс. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 104 с.

6. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : Сфера, 2002. – 119 с.

7. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

УДК 376.42

Я.Р. Ишмуратова

АДАПТАЦИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Науч. рук. – Е. А. Лемех, канд. психол. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлены образовательные потребности детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития. Автор предлагает варианты адаптации подвижных игр для данной категории детей, подготовительные упражнения.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития; адаптация; подвижные игры; дети дошкольного возраста.

Y. Ishmuratova

ADAPTATION OF OUTDOOR GAMES FOR PRESCHOOLERS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

The article presents the educational needs of pre-school children with severe multiple developmental disorders. The author offers adaptation options for outdoor games for this category of children, preparatory exercises.

Keywords: severe multiple developmental disorders; adaptation; outdoor games; pre-school children.

Дети дошкольного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии (далее – ТМНР) получают специальное образование в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). Эта категория детей характеризуется комбинированной структурой дизонтогенеза, в составе которой не менее двух первичных дефектов, включающих нарушения интеллекта, умеренную, тяжелую или глубокую интеллектуальную недостаточность и нарушения моторики, сенсорной сферы, поведения, деятельности личности. Обучение таких детей является сложным и специфическим процессом поскольку необходимы особые образовательные условия, следовательно – создание специального программного обеспечения образовательного процесса [2].

Паспортный возраст ребенка с ТМНР не всегда совпадает с уровнем его психического развития. Поэтому в данный период времени в ЦКРОиР в дошкольном отделении дети обучаются с 3 лет до 8 лет. Таким образом, программа дошкольного отделения составляет 5 лет, предполагает различные направления коррекционной работы. Программа охватывает такие образовательные области как «Самообслуживание», «Я и мир», «Сенсорная стимуляция», «Коммуникация», «Предметная деятельность», «Игра», «Изобразительная деятельность», «Музыкально-ритмические занятия», «Адаптивная физкультура» [2].

В учреждениях образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии особое место занимает физическое воспитание. Именно

в дошкольный период детства ребенок активно растет и развивается физически. Ребенок познает мир через непосредственное взаимодействие с объектами, а для того, чтобы осуществить эту деятельность, он должен уметь сам передвигаться и двигать объекты для эффективного освоения окружающей действительности. Если запаздывает физическое развитие, то запаздывает и психическое. Подвижный ребенок активен, самостоятелен и имеет больше компенсаторных резервов для преодоления или компенсации нарушений развития. Движения способствуют развитию таких высших психических функций как мышление и речь.

Необходимо физическое развитие и для того, чтобы ребенок хорошо себя чувствовал. Правильная двигательная нагрузка предотвращает многие заболевания (близорукость, плоскостопие, искривление позвоночника), повышает общую выносливость организма и сопротивляемость к неблагоприятным факторам внешней среды, помогает ребенку взбодриться, выплеснуть лишнюю энергию или наоборот успокоить нервную систему через двигательную активность. Даже часто болеющие дети отстают в развитии от сверстников, дети же с ТМНР большую часть времени проводят в малоподвижной деятельности, поэтому так важно соблюдать двигательный режим. Если у ребенка постоянно будут болеть суставы или мышцы, это будет отвлекать его от занятий или будет так сильно беспокоить, что ребенок вообще не приступит к выполнению предложенных заданий. Систематические и многократные физические нагрузки способствуют формированию жизненно необходимых двигательных умений и навыков, нормализации двигательной активности детей, формированию подлинной самостоятельности [3].

Для совершенствования физического развития детей дошкольного возраста в педагогической практике часто используются подвижные игры. Подвижные игры наряду с двигательной активностью также являются источником ярких эмоций, на которые особенно важно опираться при работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью, а также с детьми с ТМНР. По содержанию все подвижные игры для детей с ТМНР должны быть лаконичны, выразительны и доступны опыту ребенка.

Для овладения подвижными играми и занятиями ребенок вначале усваивает отдельные движения, их последовательность выполнения. При обучении движениям используются подготовительные и подводящие упражнения. Выполняя подводящие упражнения, ребенок непроизвольно принимает нужное положение тела, выполняет движение определенным способом. Так появляются именно те мышечные ощущения, с помощью которых ребенок запоминает правильное исполнение движений, понимает, какие кинестетические ощущения он должен испытывать при выполнении инструкции педагога.

Приведем ряд ситуаций, в которых дошкольник может осваивать эти упражнения в ежедневной жизненной активности. Воспитанник может выполнять подготовительные упражнения во время утренней зарядки (дома или в учреждении образования), во время игры и уборки игрушек, прогулки, в процессе участия в бытовой активности взрослого, во время купания или на специальных занятиях в бассейне.

Например, для игры «Коты-спецагенты» ребенок должен освоить, как правильно выгибать спину, а также ползание на четвереньках с опорой на коленки

и кисти выпрямленных рук, ползание в полуглубоком поклоне с опорой на локти и колени, ползание с глубоким наклоном с опорой на колени и ладони рук, вытянутых далеко вперед. В качестве подготовительных упражнений для ребенка могут использоваться следующие виды деятельности: собирание закатившихся игрушек из-под стола или другой мебели, помощь маме в вытирании пятна с пола, ползанье на детской площадке, ползание по скамейке на занятиях физкультуры, проползание в специальном тоннеле.

Для закрепления умения выполнять ползание можно проводить игры и эстафеты. Во время игры «Коты-спецагенты», дети повторяют за педагогом движения, чтобы пройти тренировку и получить свидетельство об окончании школы котов-спецагентов. За правильное выполнение каждого элемента дети могут получать звездочки в тетрадку или в специально оформленный лист. Для некоторых детей можно снизить количество правильно выполненных элементов.

При адаптации подвижных игр для детей с ТМНР важно понимать необходимость изменения характера подачи материала, не изменяя при этом содержание или сложность учебной задачи. Например, для проведения игры «Коты-спецагенты» можно адаптировать среду, добавить ограничительный валик для тропы, по которой будет проползать коты, можно использовать платформу на колесах, на которой будет находиться ребенок, при этом при передвижении ему можно будет использовать только руки, или руки и ноги, а туловище и голова будут зафиксированы на платформе.

Можно адаптировать характер обучения: педагог показывает ребенку, как можно передвигаться, оказывая ему физическую помощь.

Педагог может использовать адаптацию инструкции: показ действия вместо словесной инструкции, более короткие предложения, просмотр видео с выполнением действий другим ребенком и т.д.

Кроме того, могут быть адаптированы и материалы, которые используются в игре. Для сбора предметов при разных вариантах ползания подбираются игрушки, которые соответствуют размеру ладони ребенка, к ним можно приделать кольца, за которые ребенок может их подтягивать к себе и удерживать.

Организуя двигательную активность детей с ТМНР, важно помнить, что развитие такого ребенка подчинено общим закономерностям онтогенетического развития детей, но имеет специфические особенности, обусловленные структурой нарушений познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы [1]. Это важно учитывать в коррекционной работе.

Список использованных источников

1. Винникова, Е. А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Е. А. Винникова // Спецыяльная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 20–28.

2. Лемех, Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 19–25.

3. Кочнева, С. А. Лечебные развивалки / С. А. Кочнева, О. В. Репина. – Москва : Эксмо, 2010. – 317 с.

УДК 376.3

С.Д. Калейник

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Науч. рук. – О.П. Коляда, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматривается актуальная проблема оказания педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушением слуха. Актуализируются цель, формы, этапы педагогической помощи.

Ключевые слова: педагогическая помощь; ребенок с нарушением слуха; семья, воспитывающая ребенка с нарушением слуха.

S. Kalejnik

PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO THE FAMILY, RAISING A CHILD WITH HEARING IMPAIRMENT

The article deals with the actual problem of providing pedagogical assistance to families raising children with hearing impairment. The purpose, forms, stages of pedagogical assistance are updated.

Keywords: pedagogical assistance; a child with a hearing impairment; family raising a child with a hearing impairment.

Социализация ребёнка с особенностями психофизического развития невозможна без тесного взаимодействия законных представителей (родителей) с педагогическими работниками [1–7]. В рамках такого взаимодействия, направленного на создание благоприятных условий, обеспечивающих субъектное включение семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, реализуется продуктивный способ помощи в преодолении актуальных для ребенка проблем в развитии [2]. По мнению В. В. Ткачевой «семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, – это реабилитационная структура, обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка» [4]. Объединение усилий семьи и педагогических работников, своевременное определение проблем и реализация образовательного потенциала семьи являются и средством, и целью оказания педагогической помощи. Анализируя проблему субъектного оказания педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушением слуха, отметим, что в ряде случаев специалисты могут включать во взаимодействие не только родителей (мать и отца), но и других законных представителей, членов семьи, с которыми взаимодействует ребенок. Характеризуя педагогическую помощь семьям, воспитывающим детей с нарушением слуха, необходимо указать, что общение с семьями, в которых сами родители – это люди с нарушением слуха, это деятельность, которая требует от классного руководителя, учителя-дефектолога (сурдопедагога) определенного

навыка общения с людьми с нарушением слуха, в некоторых случаях – умения общаться с использованием жестовой речи.

Педагогическая помощь – это особая технология образования, направленная на выявление, определение и разрешение проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование [1].

В современных исследованиях указывается, что взаимодействие педагогических работников с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением слуха, имеет комплексную цель:

– помочь членам семьи создать комфортную для развития ребенка семейную среду;

– оказать квалифицированную поддержку родителям;

– создать условия для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка;

– формировать адекватные взаимоотношения между родителями и их детьми [4].

Эта работа выстраивается с учетом потребностей семьи в разных областях, *в которых сосредоточиваются особые образовательные потребности семьи, воспитывающей ребенка с нарушением слуха* [2].

В. В. Ткачева выделяет следующие этапы психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с нарушением слуха [4]:

1. Привлечение родителей к участию в учебно-образовательном процессе ребенка. Специалист должен убедить родителей ребенка с нарушением слуха в том, что без их участия коррекционно-учебный процесс не будет достаточно эффективным.

2. Формирование увлечения родителей процессом развития ребенка.

3. Специалист показывает им возможности ребенка. Дефектолог дает родителям рекомендации, задания, которым следуют родители дома.

4. Раскрытие перед родителями возможности личного поиска творческих подходов к обучению их ребенка и личного участия в исследовании его возможностей.

При работе с детьми с нарушениями слуха функции классных руководителей в области оказания педагогической помощи расширяются и реализуются в следующих формах: проведение родительских собраний с обсуждением успехов и трудностей учащихся в усвоении содержания учебных предметов; индивидуальные консультации с родителями; проведение с родителями совместных мероприятий.

Таким образом, целью педагогической помощи семье, которая воспитывает детей с нарушением слуха, является организация продуктивного обучения детей в семьях, развитие педагогической компетентности родителей. Например, до проведения в домашних условиях упражнений артикуляционной или пальчиковой гимнастики, использования фонетической ритмики, обучения ребенка использованию трости и др. вспомогательных приспособлений законный представитель сам должен овладеть данными умениями [2].

Оказание педагогической помощи должно осуществляться при обучении ребенка в специальных школах, специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания. И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова, Э. В. Миронова полагают, что если дети с нарушением слуха могут быть подготовлены к обучению в массовой школе только благодаря систематической интенсивной работе учителя-дефектолога и повседневному участию в ней родителей [3].

Семьи, воспитывающие детей с нарушением слуха, испытывают большое количество педагогических трудностей, решение многих из них возможно при комплексном подходе к педагогической поддержке этих семей: организация продуктивного взаимодействия педагогических работников с родителями, развитие у родителей педагогических компетенций для помощи детям в освоении учебного материала.

Список использованных источников

1. Гилевич, И. М. Если ребенок со сниженным слухом учится в массово школе / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. – 1995. – № 3. – С. 39–46.

2. Коляда, О. П. Теоретические подходы к моделированию сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития / О. П. Коляда, И. Д. Могилевцева // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 6 окт. 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск : БГПУ, 2022. – С. 134–138.

3. О детях с нарушенным слухом / И. М. Гилевич, Э. В. Миронова, Л. И. Тигранова, Н. Д. Шматко // Дети с отклонениями в развитии. – М., 1997. – С. 11–13.

4. Ткачева, В. В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии : практикум по формированию адекватных отношений / В. В. Ткачева. – М. : Гном-Пресс, 1999. – 64 с.

5. Шматко, Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н. Д. Шматко // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 3–11.

6. Шипицына, Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2009. – 203 с.

7. Шипицына, Л. М. Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России / Л. М. Шипицына // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. СПб., 1996. – С. 3–11.

УДК 376

Л.Л. Катухина

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – В.Н. Поникарова, канд. психол. наук, доцент
Череповецкий государственный университет (Череповец)

Автор обращается к актуальной теме готовности к школьному обучению. Особое внимание уделено интеллектуальной готовности детей с общим недоразвитием речи. Автор рассматривает использование игровой и информационно-коммуникационной технологий при формировании готовности к школьному обучению детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: готовность к школьному обучению; нарушения речи; игровые технологии; информационно-коммуникационные.

L. Katukhina

TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF INTELLECTUAL READINESS FOR SCHOOL EDUCATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The author addresses the topical issue of readiness for schooling. Particular attention is paid to the intellectual readiness of children with general underdevelopment of speech. The author considers the use of gaming and information and communication technologies in the formation of readiness for schooling of children with speech disorders.

Keywords: readiness for schooling; speech disorders; game technologies; information and communication.

В отечественной психолого-педагогической науке серьезная проработка проблемы готовности к школьному обучению, начало которой положено исследованиями Л. С. Выготского, содержится в работах Л. И. Божович (1968), Д. Б. Эльконина (1981), Н. Г. Салминой (1988), Л. А. Венгера (1994), Н. И. Гуткиной (1993; 2000) и др. [2; 6].

Интерес к данной проблеме объясняется важностью роли готовности к школьному обучению в контексте дальнейшего обучения и развития ребенка.

Наряду с мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и социальной готовностью большое значение имеет проблема интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Особенно данная проблема актуальна в отношении детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Дети дошкольного возраста с ОНР нуждаются в специальной коррекционно-педагогической помощи по формированию у них школьной готовности, в частности интеллектуальной стороны готовности к обучению в школе [2; 6; 7].

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [4].

Наряду с особенностями речевой системы, у детей с ОНР проявляется ряд особенностей познавательной, личностной и эмоциональной сфер, что приводит к проблемам в овладении этими детьми учебной деятельностью. Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является ОНР, было дано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г. Н. Жаренковой, Г. А. Каше, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спировой, Т. Б. Филичевой и др.) в 50–60-е гг. XX в. [3].

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР интеллектуальная готовность к обучению в школе имеет следующие особенности: отмечаются сложности распределения и недостаточный объем произвольного внимания; недостаточная сформированность словесно-логического мышления; трудности запоминания и воспроизведения текста; сложности ориентировки на образец и следования ему. Более сформированными оказываются правополушарные когнитивные функции по сравнению с аналогичными левополушарными [4; 7].

Формирование интеллектуальной готовности к школьному обучению у дошкольников – это формирование не только соответствующих когнитивных компетенций, но и развитие предпосылок и источников будущей школьной учебной деятельности. Поэтому необходимо рассмотреть задачи, методы и приемы формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению [5;7].

Ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игра. Поэтому использование игровой технологии в обучении дошкольников позволяет сочетать элементы игры и учения. Обучение в форме игры становится интересным и занимательным.

В систему коррекционной работы у детей с нарушениями речи включаются игровые упражнения и игры, формирующие психические процессы, речевые навыки, интеллект, общую и мелкую моторику и эмоциональную активность детей. Все это сочетается с подбором доступного речевого материала, который помогает активизировать речевую деятельность дошкольников [5].

При реализации игровых технологий следует учитывать:

– каждая игра должна быть тщательно подготовлена;

– при организации работы необходимо учитывать возраст и умственные развитие ребенка;

– игры должны быть интересными для детей, стимулировать их активность, учитывать «зону ближайшего развития», создавать ситуацию успеха;

– особое внимание необходимо уделять речевому развитию ребенка, желательно, чтобы ребенок отвечал на вопросы полно, правильно, в меру своих возможностей;

– необходимо иметь несколько вариантов одного и того же задания и использовать их в соответствии с возможностями ребенка;

– желательно иметь вариант представления задания в невербальной форме;

– каждая игра должна сопровождаться наглядным материалом, знакомым, понятным и доступным ребенку данного возраста;

– игры могут быть включены в занятия других видов или быть организованы с детьми в ходе режимных моментов;

– необходимо включать игры на развитие памяти, мышления, внимания. При этом необходимо учитывать, что одно и та же игра может быть использована для развития нескольких психических процессов;

– педагог должен внимательно, достаточно эмоционально общаться с ребенком;

– при работе в подгруппах учитывать интересы и предпочтения ребенка;

– необходимо считаться с желанием ребенка, не быть навязчивым.

Хотим отметить роль и значение информационно-коммуникационных технологий. Применение инновационных средств обучения, в том числе и мультимедийных интерактивных проектов становится одним из перспективных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими различные нарушения речи.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе позволяет организовать различные формы учебно-познавательной деятельности, разнообразить процесс обучения. Использование презентаций удобный и эффективный способ, сочетающий в себе динамику, звук и изображение, что позволяет удерживать внимание детей и воздействует одновременно на слух и зрение. Презентации можно использовать на различных этапах образовательной деятельности: во время организационного момента, в процессе объяснения нового материала, при обобщении и закреплении. Особое внимание уделяется эмоциональному настрою организационного момента. Использование музыки, хорошо подобранного иллюстративного материала, эмоциональная речь учителя-логопеда настраивают воспитанников на усвоение нового, сокращают время на организацию начала занятия. В презентации могут включаться различные задания, дидактические игры, тесты, что позволяет актуализировать, закрепить и обобщить знания детей.

Таким образом, сочетание игровых и информационно-коммуникационных технологий позволяет разнообразить деятельность детей, учитывать их речевые возможности, сделать занятия более активными, используя эффективные методы и приемы формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Список использованных источников

1. Венгер, Л. А. Как измерить готовность к школе / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 10. – с. 70–78.

2. Венгер, Л. А. О формировании психологической готовности к овладению учебной деятельностью у детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер // Формирование школьной зрелости ребенка : тезисы респ. конф. – Таллин, 1982. – С. 33–36.

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 479 с.

4. Лалаева, Р. И. О проблеме формирования готовности к школьному обучению дошкольников с нарушениями речи / Р. И. Лалаева // YII Царскосельские чтения. – Т. III ; Под ред. В. Н. Скворцова. – СПб., 2003. – С. 178–180.

5. Катухина, Л. Л. Специфика готовности к школе детей с нарушениями речи [Электронный ресурс] / Л. Л. Катухина // Научный журнал «Студенческий». – № 34.

6. Коррекция и психологическое развития детей 4–7 лет: планирование, конспекты занятий, игры, упражнения / под ред. П. А. Лосева. – М. : Сфера, 2005. – 109 с.

7. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада : учеб. пособие для студентов / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 2011. – 87 с.

8. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1991. – 103 с.

УДК 376.42

Д.В. Коваленко

СТИМУЛЯЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ФАКТОРОМ РИСКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Науч. рук. – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматриваются вопросы развития предметно-практической деятельности у детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности. Предлагаются игры и упражнения, которые могут быть использованы для проведения коррекционной работы в рассматриваемом направлении.

Ключевые слова: риск интеллектуальной недостаточности; предметно-практическая деятельность; ранний возраст; коррекционная работа.

D. Kovalenko

STIMULATING THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT AND PRACTICE ACTIVITY IN TODDLERS WITH THE RISK OF INTELLECTUAL DISABILITY

The article deals with development of the subject and practice activity in toddlers with the risk of intellectual disability. Games and exercises are proposed that can be used to perform correcting tasks in this direction.

Keywords: subject and practice activity; toddlers; risk of intellectual disability; correcting tasks.

Как показывает ряд исследований [2–4] предметно-практическая деятельность является ведущей как у детей раннего возраста с нейротипичным темпом развития, так и у детей с фактором риска интеллектуальной недостаточности. При этом у детей с особенностями психофизического развития предметно-практическая деятельность может значительно отставать в формировании и может стать ведущей уже только в дошкольном возрасте. Так как на основе развития предметно-практической деятельности базируется развитие навыков самообслуживания, социально-эмоциональное и коммуникативное развитие ребенка раннего возраста, то важным направлением коррекционной работы учителя-дефектолога будет подбор игр и упражнений, способствующих стимуляции развития этой ведущей деятельности уже в раннем возрасте.

Выполняя операции с разными предметами, ребенок открывает для себя важные понятия, как цвет, форма, величина. В процессе деятельности ребенок осознает способы выполнения различных действий с разными предметами, в результате чего формируются сложные мыслительные процессы: анализ, синтез,

обобщение, сравнивание и абстракция. Кроме этого закладывается основа для развития более сложных видов деятельности, развивается обобщающая функция речи [1; 3; 4].

Для деятельности ребенка раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности характерно отсутствие целенаправленной деятельности, равнодушие к результату своей деятельности, вследствие чего предпосылки игры и другие виды деятельности самостоятельно не формируются. Также отмечается неустойчивый интерес к предметам, нарушение целесообразности и произвольности движений, недоразвитие зрительно-моторной координации. У большинства детей в раннем возрасте отмечается снижение показателя активности, они выполняют гораздо меньшее предметных действий, проявляют склонность к стереотипности в действиях. Эти особенности предметной деятельности не позволяют эффективно осуществлять дальнейшее развитие ребенка [1; 4].

Так как чувственный опыт зачастую не фиксируется в памяти ребенка, то не возникает желание к обследованию предмета, интереса к его свойствам и назначению. При интеллектуальной недостаточности сложным для ребенка является переход от предметных манипуляций к предметно-специфическим действиям. Без специального обучения они не возникают, т.к. требуют достаточно развитой общей моторики и функциональных движений кисти рук, восприятия и наглядно-действенного мышления.

Таким образом для развития предметно-практической деятельности ребенка раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности необходимо использовать специально организованную деятельность. Важнейшим материалом для развития предметно-практической деятельности является ознакомление ребенка с окружающим предметным миром.

Специально организованная деятельность включает в себя занятия и обучающие игры, направленные на формирование: 1) взаимодействия ребенка и взрослого, потому что только в совместной деятельности возможно формирование общественно-приемлемых действий с теми или иными предметами; 2) представлений об окружающем предметном мире (в первую очередь через формирование действий направленных на развитие базовых навыков самообслуживания); 3) зрительно-двигательной координации; 4) ориентировочной деятельности; 5) предметных и предметно-игровых действий; 6) интереса к лепке, рисованию, аппликации и конструированию.

Развитие предметно-практической деятельности у детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности также невозможно без развития и коррекции общих движений, функциональных движений кисти рук.

Часто взрослые уделяют больше внимания развитию дидактической игры, забывая, что основная роль дидактики заключается в совершенствовании психических процессов, развитии зрительно-двигательной координации, стимуляции общей мобильности ребенка, подготавливающих его к повседневной жизненной активности. Поэтому, подбирая игрушки важно понимать, какое

действие может быть сформировано и как оно будет в дальнейшем совершенствоваться в режимных моментах.

Рассмотрим примерный перечень игрушек, необходимый для проведения занятий по развитию предметно-практической деятельности:

– стержни для нанизывания колец, кольца одного размера;

– по 4–5 шариков разных цветов (синего, красного, желтого, зеленого) одного размера, но разной фактуры (пластмассовых, деревянных, резиновых, из ниток, ткани), желобок для скатывания;

– деревянные или пластмассовые коробочки, баночки разного размера и формы;

– трехместные матрешки;

– строительные материалы;

– устойчивые фигурки: куколки, зверюшки, небольшие машинки;

– почтовые ящики.

Перечень дидактического материала может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей и интересов ребенка [2–4].

Для развития предметно-практической деятельности можно предложить следующие игры и упражнения.

Упражнение «Коробочки». Возьмите несколько коробочек, крышки которых открываются по-разному. В каждую из них положите по игрушке или любой небольшой предмет. Доставайте игрушки из коробочки по одной, показывая, что можно найти внутри. Можно привлечь внимание ребенка, если потрясти коробочку, чтобы он услышал звук. Учите малыша открывать разные крышки. При использовании такой игры развивается не только наглядно-действенное мышление, но и моторная ловкость ребенка, любознательность. Если взять коробки с разными по размеру, но одинаковыми по форме крышками, то игра будет способствовать также формированию сенсорного эталона размера. Если крышки будут разными по форме (овальными, круглыми, квадратными, прямоугольными), то ребенок научится также различать и формы предметов. Такая игра будет способствовать и формированию дочисловых представлений.

Упражнение «Найди и принеси». Для этой игры вам понадобится несколько знакомых ребенку предметов (от 3 до 5). Нужно рассмотреть предметы, назвать их ребенку и попросить ребенка назвать их. Если ребенок не говорит, то важно убедиться, что ребенок узнает эти предметы, может выделить их из общего множества по слову взрослого, указав на него или посмотрев на предмет. Для игры лучше всего взять те предметы, которые действительно интересуют малыша – игрушки (мяч, машинка, кукла) или предметы домашнего обихода (расческа, небольшая мамина кастрюля, лейка, миска и т.п.). Предметы нужно разложить в доступной для ребенка видимости и попросить принести предмет. Например, «Принеси, пожалуйста, мяч». Если ребенок еще не очень хорошо ходит, то можно модифицировать игру и использовать платок (коробки, кастрюли), под который могут прятаться эти игрушки или предметы обихода. В таком случае лучше начать с одного предмета, постепенно увеличивая количество до трех. Если ребенку

трудно сразу обнаружить предмет, то можно прятать его частично. Такая игра способствует развитию и запоминанию номинативных названий игрушек и предметов обихода, и развитию наглядно-действенного мышления, зрительной памяти, целостного зрительного восприятия. Для усиления игрового эффекта предметы могут прятаться каким-либо любимым персонажем. А также ребенок может прятать предметы от взрослого или сказочного персонажа.

Упражнение «Собери в корзинку». Для этой игры вам понадобятся корзина и мелкие игрушки или настоящие природные объекты (игрушечные грибы, настоящие шишки, каштаны, яблоки и т.п.) Можно разложить эти природные или игрушечные объекты на коврик и попросить ребенка собрать их в корзину. Важно объяснить ребенку, что он помогает вам.

Таким образом, развитие предметно-практической деятельности является эффективным средством формирования личности ребёнка, его морально-волевых качеств. Развитие предметно-практической деятельности детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности будет эффективно, если обеспечить систему использования игр на специально организованных занятиях и закреплять полученные навыки в повседневной жизни.

Мы полагаем, что включение в повседневную жизнь ребенка игр и упражнений по развитию предметно-практической деятельности будет содействовать повышению эффективности формирования ведущей деятельности в целом, а также развитию его познавательной активности и самостоятельности.

Список использованных источников

1. Лемех, Е. А. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Е. А. Лемех. – Минск : Респ. ин-т проф. образования, 2017. – 216 с.

2. Браткова, М. В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослым / М. В. Браткова. – М. : Парадигма, 2013. – 112 с.

3. Рапацевич, Е. С. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с интеллектуальными и двигательными нарушениями развития: программа и методические рекомендации / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 164 с.

4. Феклистова, С. Н. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития и факторами риска в развитии : учеб.-метод. пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образовательные программы спец. образования на уровне дошк. образования / С. Н. Феклистова [и др.]. – Минск : Национальный институт образования, 2022 – 248 с.

УДК 376.3

А.А. Козлова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Науч. рук. – Н.В. Чемоданова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассмотрены преимущества и недостатки проведения консультативной работы с использованием дистанционных технологий. Анализируются проблемы организации консультативной работы учителя-логопеда. Приводятся принципы и правила грамотной организации консультативной работы.

Ключевые слова: консультативная работа; дистанционные технологии; проблемы организации.

A. Kozlova

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF ORGANIZING THE CONSULTATIVE WORK OF A SPEECH THERAPIST TEACHER USING REMOTE TECHNOLOGIES

The article discusses the advantages and disadvantages of consulting work using remote technologies. The problems of organizing the consultative work of a speech therapist teacher are analyzed. The principles and rules of competent organization of advisory work are given.

Keywords: consulting work; remote technologies; problems of the organization.

Консультирование – это профессиональное воздействие на клиента и взаимодействие с ним, которое выступает в форме «личность–личность». Сущность консультирования родителей учащихся заключается в том, что она не адресована окончательному адресату (ребенку), а обратившемуся – заказчику (родителям или законным представителям). Цели консультанта (учителя-логопеда) и клиента (родителя или законного представителя) в конечном счете едины – понять проблему ребенка, наметить направления и средства ее преодоления. Реализация целей консультанта зависит от потребностей и ожиданий клиента, для чего с самого начала необходимо задавать вопросы: «Каковы ваши желания? Что бы вы хотели получить от нашего общения?». Родители или же законные представители, как правило имеют только самое общее представление о том, что такое консультирование и что ожидать от него. В случае, если они не владеют никакой информацией о консультировании, что оно в себя включает, они не способны должным образом сформулировать собственные цели. По мнению Р. Кочюнаса, консультирование понимается как возможность, которая благодаря взаимодействию с родителями, способствует более эффективному развитию

ребенка, удовлетворению его потребностей, несмотря на некоторые ограничения или особые условия. Основной формой консультирования как взаимодействия учителя-логопеда и родителя является беседа как в традиционном понимании, так и в дистанционном формате, которая может быть реализована с использованием дистанционных технологий.

Дистанционные технологии также используются в одном из направлений работы учителя-логопеда: консультирование. Консультация с родителями детей с особенностями психофизического развития проводится с целью обеспечения получения нужной им информации для понимания проблемы ребенка и создание специальных условий для его социализации и развития. Согласно нормативно-правовым документам, учитель-дефектолог (учитель-логопед) осуществляет консультирования как работников учреждений, так и законных представителей ребенка.

В связи с тем, что современные родители дорожат своим временем, удобством и комфортом, актуальным становится именно удаленное консультирование. Этому способствует как развитие информационно-коммуникационных технологий, так и доступность их средств (гаджетов) для повсеместного использования. Поэтому дистанционное консультирование – это ответ специалистов на изменения условий жизни, на развитие революционных технологий в сфере информации и электронной техники. Кроме того, данный вид помощи имеет ряд преимуществ по сравнению со своими традиционными методами:

– обеспечивает конфиденциальность;

– удобен родителям, так как им не нужно выходить из дома, а достаточно иметь доступ в интернет;

– достаточно оперативен – родители могут проконсультироваться в удобное им время;

– если консультирование происходит в виде диалога, то в ходе набора текста родитель может более точно и правильно сформулировать свои мысли;

– у консультанта есть возможность работать одновременно с различными специалистами, даже находящимися в отдалении;

– удаленное консультирование дает дополнительные возможности для подбора методик, упражнений, с ориентацией на индивидуальные запросы родителей и уровень их компетентности [4].

Как же родители, не выходя из дома могут получить достоверные рекомендации, полученные в непосредственном общении со специалистом? Для этого достаточно иметь стационарное или мобильное компьютерное устройство с высокоскоростным доступом к интернету. Консультация со специалистом реализуется благодаря специальным форумам или популярным сервисам для проведения конференций, таких как Skype, Zoom, Google Meet, Teams и т.д.

Удаленный формат является весьма востребованным родителями детей, поскольку многим комфортнее общаться со специалистом в привычной домашней обстановке, чувствуя себя защищенным и уверенным, на «своей территории».

Зачастую родители полны сомнений, стоит ли идти к специалисту; не могут найти подходящее время, совпадающее с работой учителя-логопеда; боятся испытать неловкость при разговоре лицом к лицу. Все эти проблемы снимают онлайн-консультации, которые нисколько не уступают непосредственному общению по своему наполнению и результативности. Специалист так же вникает в проблему, разбирает каждый случай индивидуально и дает индивидуальные рекомендации [2; 3].

Однако при всех достоинствах и удобстве, есть в удаленном консультировании и свои недостатки: отсутствует живость и непосредственность общения, которая передается через восприятие поведения как взрослых, так и ребенка; невозможно провести детальную и тщательную диагностику состояния артикуляционного аппарата ребенка; достаточно сложно установить непосредственный контакт с ребенком, что также информативно для выработки учителем-логопедом заключения.

Также следует отметить, что многие учителя-логопеды сталкиваются с проблемой организации консультативной работы с использованием дистанционных технологий. Такие трудности заключаются в: составлении плана/текста консультации, создании наглядного материала, неумении пользоваться техническим оборудованием, в преподнесении информации на «понятном языке для родителей».

Исходя из проблем, с которыми сталкиваются учителя-логопеды разработаны принципы и правила грамотной организации консультативной работы, к которым относятся:

1) необходимая и достаточная информативность, что выражается в коротких, простых и емких формулировках – *правило «3 Л»*: лаконично (коротко и емко) – логично (с объяснением причинно-следственных связей) – легко (слегка иронично, с мягким юмором) [2];

2) описание приемов взаимодействия с ребенком должны учитывать собственный опыт родителей и иметь достаточный мотив к реализации – *правило «3 Д»*: достоверно (аргументированно, со ссылкой на легко проверяемый источник) – доступно (четко, просто и понятно) – директивно (с указанием на общность усилий и реалистичность достижений) [2];

3) использование *«ясного языка»*, в достойном воплощении хорошо артикулированной, особо интонированной, мягкой, плавной и неспешной речи консультирующего специалиста или в простом и понятном, не обремененном избыточной терминологией тексте [2];

4) визуализация: подкрепление эстетичным и аттрактивным, но весьма реалистичным и понятным иллюстративным материалом (рисунок, флеш-анимация, фото, видеофрагмент) [3];

5) обратная связь со стороны родителей по любому направлению консультирования и обязательная в случае обучения взрослых приемам стимулирования и растормаживания речи ребенка раннего возраста [4].

Также, стоит отметить проблему методического обеспечения проведения консультативной работы. Контент методического обеспечения консультативной

работы учителя-логопеда с родителями в условиях удаленного обучения разрабатывается с учетом *принципов* грамотной коммуникации и правил передачи информации и имеет следующие обязательные составляющие:

1) обоснования методического обеспечения, основанные на актуальных правовых, психолого-педагогических и социально-культурных нормах, принципах и правилах, грамотного взаимодействия между учителем-логопедом, родителем (значимым взрослым) и ребенком;

2) необходимая информация по наиболее востребованным родителями темам и направлениям (образовательному, просветительскому и профилактическому), реализуемым учителем-логопедом в консультативной работе;

3) перечень средств и инструментов, репертуар последовательных, грамотных и доступных родителям приемов и способов коррекционно-развивающей работы с ребенком.

Таким образом, учет правил организации консультативной работы будет способствовать расширению практики удаленного консультирования и решать вопросы своевременной профессиональной помощи родителям детей раннего, дошкольного и школьного возраста.

Список использованных источников

1. Козлова, А. А. Особенности организации удаленного консультирования родителей детей раннего возраста / И. В. Филипович, В. А. Гахович, А. А. Козлова // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., г. Таганрог, 28–29 окт. 2021 г. / Таганрогский ин-т им. А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» / отв. ред. С. С. Белоконова, Е. С. Арапина-Арапова. – Ростов-н/Д. : Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2021. – С. 96–101.

2. Филипович, И. В. Удаленное консультирование как начало процесса создания инклюзивной образовательной среды / И. В. Филипович, Е. А. Плакса // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании : материалы V Всерос. науч.-практ. конф., г. Таганрог, 28–29 окт. 2020 г. / Таганрогский ин-т им. А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» / отв. ред. С. С. Белоконова, Е. С. Арапина-Арапова. – Ростов-н/Д. Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2020. – С. 101–103.

3. Филипович, И. В. Технология консультирования семьи по проблемам развития ребенка раннего возраста / И. В. Филипович. – Минск : Веды, 2001. – 116 с.

4. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образовательное пространство: педагогическое сопровождение родителей / В. В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 3. – С. 71–78.

УДК 376.3

Ю.А. Корнийчук

ФОРМИРОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Науч. рук. – И.А. Денисова, канд. пед. наук, доцент
Казахский Национальный женский педагогический университет (Алматы)

Статья посвящена проблеме развития альтернативной коммуникации посредством системы PECS. Выявлены ситуации, непосредственно связанные с применением карточек PECS. Определена степень востребованности цифровых устройств коммуникации для детей с РАС. Представлено описание оригинального (авторского) бесплатного мобильного приложения «TwM» (альфа-версия), идея которого восходит к опыту ученых-разработчиков ассистивных технологий из ведущих университетов мира. Даны рекомендации по применению «TwM».

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; альтернативная коммуникация; цифровые устройства.

Y. Korniichuk

FORMATION OF ALTERNATIVE COMMUNICATION CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

The article is devoted to the problem of the development of alternative communication through the PECS system. Situations directly related to the use of PECS cards are identified. The degree of demand for digital communication devices for children with ASD is determined. A description of the original (author's) free mobile application "TwM" (alpha version), the idea of which goes back to the experience of scientists developing assistive technologies from the leading universities of the world, is presented. Recommendations on the use of "TwM" are given.

Keywords: autism spectrum disorder; alternative communication; digital devices.

Цель. Изучение возможностей использования цифровых технологий для формирования альтернативной коммуникации для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Задачи:

1) определить степень востребованности цифровых технологий, основанных на PECS в Казахстане;

2) разработать пробную версию мобильного приложения, основанного на технологии «PECS».

В настоящее время нельзя назвать точное количество людей с аутизмом в мире. Данные постоянно обновляются с учетом резкого увеличения роста расстройства. Также ведение общемировой статистики имеет свои трудности, которые обусловлены разницей в возможностях медицины и информированности общественности. Аутизм рассматривается как расстройство, которое

характеризуется нарушением в социальном взаимодействии и коммуникации, уходом в себя и отрывом от реальности.

Одной из главных причин сложностей социальной адаптации при детском аутизме является недостаток коммуникативных навыков, что проявляется в виде дефектов речи или отсутствия разговорной речи. Дети, страдающие аутизмом, не являются инициаторами разговора, не поддерживают его. Серьезные дефициты в области коммуникации у детей с РАС приводят к фрустрации и нежелательному поведению. Снизить уровень тревоги и фрустрации можно, обучив ребенка альтернативным способам коммуникации – при помощи картинок или жестов. PECS является одной из самых эффективных методик в процессе коррекционной работы с детьми с РАС [1].

PECS (The Picture Exchange Communication System) – система по обучению навыкам коммуникации с помощью обмена карточками, разработанная Энди Бонди и Лори Фрост. Данная методика опирается на прикладной анализ поведения. Ребенок самостоятельно инициирует общение с партнером при помощи специальных карточек. Применение данной системы способно решить большое количество задач, а именно: развивает инициативность ребенка; уменьшает нежелательное поведение; способствует развитию устной речи; опирается на сильные стороны ребенка, а также карточки способны «опредмечивать» и делать наглядным процесс коммуникации.

Однако у системы PECS, как у аналогового продукта, имеются проблемные стороны, которые были описаны учеными М. Мониби и Дж. Хайес в 2010 г. [2]. Основной проблемой является то, что учителям трудно справляться с большим количеством (обычно исчисляемым сотнями) используемых карточек. Точно также они должны приложить значительные усилия для создания карт. Исследования авторов выявили типичную практику фотографирования обычных объектов, людей, загрузки их в компьютер, печати и ламинирования, и, в конечном итоге, добавление карточек в папку. Таким образом, опекуны (ассистенты) часто получают массивные папки, которые неудобно носить с собой и применять в повседневной жизни вне дома. С целью решения данной проблемы М. Мониби и Дж. Хайес (Калифорнийский Университет, Ирвин) разработали приложение Mocotos (Mobile communications tools for children) [2]. Mocotos – это вспомогательное коммуникационное устройство, поддерживающее визуальную коммуникацию. Особенностью приложения является способность решить проблемы, описанные выше.

Американский рынок изобилует различными вариантами цифровой системы PECS, чего нельзя сказать о казахстанских предложениях. Значит ли это, что Казахстан не нуждается в подобных приложениях? С целью выяснения данного вопроса было проведено анкетирование 16 человек из числа родителей детей с РАС, в возрастном диапазоне детей от 4 до 7 лет. Было выявлено следующее: 69 % детей не используют речь в повседневной жизни; 56 % детей обучены системе PECS; 75 % испытывают трудности в применении карточек вне дома (опрос проводился среди тех родителей, чьи дети применяют карточки для осуществления коммуникации).

В связи с полученными данными, было решено создать оригинальное мобильное приложение, способное помочь детям с РАС и другим детям, использующим невербальные способы общения. За основу было взято приложение Mocotos, эффективно решающее цели развития коммуникативных умений.

Разработанное приложение «TwM» включает в себя набор различных карточек, которые собраны в определенные тематические папки. В экспериментальном варианте представлены 5 категорий: «Еда», «Мебель», «Игрушки», «Действия», «Мои действия». После выбора необходимой категории открывается журнал тематических карточек, который удобно просматривать. Сбоку, отдельно от всех папок, располагаются две карточки, отвечающие на вопрос «да/нет». Выбранная карточка автоматически открывается, и ребенок может показать ее опекуну. На данный момент, ребенок может выбрать сразу 4 карточки.

Выбрав одну, необходимо кликнуть на кнопку «Закрыть» в правом верхнем углу, а затем перейти в следующую папку и выбрать еще одну карту. Карточку легко убрать с помощью значка «крестик» в правом нижнем углу карточки. Стандартный вариант системы имеет собственный дизайн карт [3].

Следует отметить, что вспомогательное приложение «TwM» должно использоваться только в том случае, если ребенок обучен взаимодействию с реальными карточками PECS. Спектр применения системы «TwM» включает в себя нередкие моменты, когда у ребенка нет возможности задействовать карточку, в ситуациях, когда ему это необходимо. Несмотря на открывающиеся возможности, не рекомендуется использовать систему как полную замену традиционной методики PECS. Таким образом, наиболее эффективным, на наш взгляд, является формат комбинированного обучения. Данная рекомендация разработана согласно рекомендациям Ж. Пиаже о том, что любое учебное умение должно отрабатываться, поднимаясь от реальных манипулятивных действий на уровне наглядно-практического или наглядно-образного интеллекта на уровень абстрактно-языковой деятельности.

После создания приложения было решено провести еще один опрос с целью выявить, насколько студенты – будущие специальные педагоги готовы к применению цифровизированных систем, развивающих коммуникацию у детей с РАС, а именно, к мобильному приложению «TwM». В ходе этого исследования было опрошено 16 студентов Казахского Национального женского педагогического университета, в возрасте от 18 до 22 лет, которые хорошо знакомы с системой PECS. Было выявлено, что большинство опрашиваемых (88 %) считают, что интерфейс Приложения является удобным и само Приложение будет понятно для детей 4–7 лет.

С учетом актуализации вопроса применения цифровых технологий в процессе формирования коммуникативных навыков, была выявлена необходимость продолжения разработки бесплатного вспомогательного приложения «TwM» с целью его улучшения и, в частности, пополнения банка карточек материалами, отражающими национально-региональную специфику. Эту рекомендацию по улучшению Приложения мы получили по результатам второго анкетирования. Были даны предложения и к технической части. Некоторые из них

мы планируем реализовать при создании очередной версии «TwM». Так, например, в Приложение будут добавлены новые функции: возможность авторизации, озвучивание выбранных карточек, возможность создания собственных папок и карточек путем добавления картинок из галереи, а также возможность изменения дизайна карт.

Список использованных источников

1. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder © 2014 by Samuel L. Odom.

2. Hayes, G.R., Hirano, S., Marcu, G. et al. Interactive visual supports for children with autism. Pers Ubiquit Comput 14, 663–680 (2010).

3. http://91.201.214.209/.

УДК 376.112.4

В.С. Корнилова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Науч. рук. – Т.М. Кожанова, канд. пед. наук, доцент
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (Чебоксары)

В настоящее время во всем мире отмечается увеличение числа детей с диагнозом «детский церебральный паралич». Как нам известно, данное заболевание сложное и тяжело поддается коррекции. Важную роль в реабилитации детей с данным диагнозом играет развитие мелкой моторики. Успешность этого процесса зависит от степени поражения центральной нервной системы, своевременной диагностики, правильной организации лечебного процесса, начиная с первых лет жизни.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; мелкая моторика; изобразительная деятельность.

V. Kornilova

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF FINE MOTOR SKILLS OF HANDS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN VISUAL ACTIVITY

Currently, there is an increase in the number of children diagnosed with cerebral palsy worldwide. As we know, this disease is complex and difficult to correct. The development of fine motor pathology plays an important role in the rehabilitation of children with this diagnosis. The success of this process depends on the degree of damage to the central nervous system, timely diagnosis, proper organization of the treatment process, starting from the first years of life.

Keywords: cerebral palsy; fine motor skills; visual activity.

Детский церебральный паралич (далее – ДЦП) утвержден Всемирной организацией здравоохранения как непрогрессирующее заболевание головного мозга. Оно приобретается на ранних этапах его развития с поражением отделов, которые управляют движениями и положением тела.

На сегодняшний день нам известно, что диагноз ДЦП – неизлечимое заболевание. Дети с данным диагнозом имеют затруднения в мышлении и умственной деятельности. Повреждение мозга в большинстве случаев влияет на освоение речи и родного языка [2].

Как мы знаем, в мелкой моторике принимают участие нервная, костная, мышечная, зрительная системы. Вместе они создают комплекс скоординированных движений и действий, которые направлены на точное выполнение мелких движений пальцами и кистями рук и ног. Сюда же относятся и разнообразные движения: как мелкие манипуляции, так и привычные жесты [1].

Поскольку основная причина ДЦП – это нарушение работы центральной нервной системы, то физическая недееспособность является основным симптомом заболевания. При тяжелой степени или отсутствии коррекции наблюдаются выраженные нарушения навыков самообслуживания, недостаточность активного осязания. Все эти нарушения тяжело сказываются на психическом состоянии ребенка. Страдают не только самодостаточность, самовыражение. Восприятие действительности, но и интеллектуальная деятельность.

Поэтому наиболее важное значение в коррекции нарушения имеет развитие моторики рук при ДЦП. Она включает в себя формирование двигательной активности рук, постановку правильного положения кисти и пальцев, развитие хватания, обучение манипуляциям и дифференцированным движениям, подготовку и обучение навыкам письма.

Специалисты разного профиля, которые занимались разработкой методов лечения и обучения детей с церебральным параличом указывают на трудности формирования изобразительной деятельности и графических навыков детей с таким диагнозом.

Некоторые авторы исследований отмечают, что успешное освоение изобразительной деятельности способствует интеллектуальному развитию ребенка. Поэтому большой вклад в коррекцию описываемого нами нарушения функций опорно-двигательного аппарата вносит именно занятия изобразительной деятельностью. Сам же процесс изображения предметов и явлений окружающей среды связан с формированием сознания и чувств ребенка и развитием его личности. В процессе усвоения детьми ряда графических и живописных умений и навыков происходит совершенствование тонкой моторики рук [7].

Не смотря на такие тяжелые двигательные расстройства и нарушения пространственного восприятия, дети с ДЦП охотно и увлеченно занимаются изобразительной деятельностью, так как эта область открывает перед детьми с ограниченными возможностями здоровья много интересного и занимательного. В процессе таких занятий происходит формирование личностных качеств ребенка и совершенствование движений кисти и пальцев. Однако, данных по изучению особенностей формирования и коррекции изобразительной деятельности у детей с церебральным параличом в литературе необоснованно мало. Это препятствует организации коррекционной работы в пропедевтическом периоде и затрудняет последующее обучение детей [6].

Педагогам необходимо тщательно продумать, как построить процесс обучения таких детей основам изобразительной деятельности, чтобы добиться оптимальных результатов, поскольку специальных программ по занятиям изобразительной деятельностью с детьми, страдающих ДЦП, не существует. Именно поэтому в работе приходиться опираться в основном на программы Т. С. Комаровой и Г. С. Швайко и методические разработки Н. В. Дубровской, адаптируя их согласно возможностям детей [2; 3].

Основная цель обучения изобразительной деятельности – развитие образного, эстетического восприятия действительности, формирование умения отразить предметы и явления окружающей жизни, выразить свое отношение

к изображаемому. Для этого необходимо знакомить детей с предметами и явлениями окружающей действительности; формировать обобщенные технические навыки и умения, а также способы изображения [4].

Отсюда можно сделать вывод о том, при выборе тематики рисунков, необходимо ориентироваться на то, что вызывает эмоциональный интерес у ребенка. Это позволяет обеспечить эстетическое восприятие и понимание детьми того содержания, которое предстоит отразить [5].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в результате занятий изобразительной деятельности происходит постепенное совершенствование тонкой моторики рук.

У детей, страдающих детским церебральным параличом, нарушение центрального отдела двигательного анализатора приводит к сложным и стойким расстройствам моторики рук: нарушению тонуса мышц, наличию насильственных движений – гиперкинезов, неправильной установке конечностей, неточности движений рук. Перечисленные нарушения указывают на то, что процесс освоения изобразительных навыков протекает у них иначе и имеет свои особенности.

Список использованных источников

1. Буцыкина, Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т. П. Буцыкина, Г. М. Вартапетова // Логопед. –2005. – № 3. – С. 21–24.

2. Дубровская, Н. В. Знакомство дошкольников 5–7 лет с основами цветоведения : метод. пособие / Н. В. Дубровская. – СПб. : Детство-пресс, 2005. – 48 с.

3. Дубровская, Н. В. Тематические занятия по формированию изобразительных навыков у детей 2–7 лет. «Природа». Вводные занятия / Н. В. Дубровская. – СПб. : Детство-пресс, 2006. – 112 с.

4. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Обучение и творчество / Т. С. Комарова. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

7. Комарова, Т. С., Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Т. С. Комарова, Н. П. Саккулина, Н. Б. Халезова [и др.]. – 3-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 256 с.

8. Левченко, И. Ю. Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом / И. Ю. Левченко, Г. В. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1991. – 232 с.

9. Мастюкова, Е. М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом : практ. пособие / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1991. – 198 с.

УДК 376.352-51

Е.О. Коско

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Науч. рук. – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье описываются содержательные компоненты систем представлений, которые отрабатываются у детей с нарушениями зрения в пропедевтический период обучения математике в 1 классе, включающие в себя математические представления, математический словарь и способы познавательной деятельности. Рассматриваются методические основы обучения их систематизации.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения; систематизация математических представлений; информационные и коммуникационные технологии.

E. Kosko

SYSTEMATIZATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS DURING THE PROPADEUTIC PERIOD OF TEACHING MATHEMATICS

The article describes the content components of the representation systems that are practiced in children with visual impairments during the propaedeutic period of teaching mathematics in the 1st grade, including mathematical representations, a mathematical dictionary and methods of cognitive activity. The methodological foundations of teaching systematization are considered.

Keywords: children with visual impairments; systematization of mathematical representations; information and communication technologies.

Пропедевтический (подготовительный) период в первом классе длится от одного до двух месяцев (всю первую четверть). Цель пропедевтического периода обучения математике состоит в том, чтобы подготовить младших школьников к усвоению математических знаний, умений, навыков, способов действий. В пропедевтический период обучения математике обучающиеся с нарушениями зрения сталкиваются с различными трудностями: отсутствие отчетливых представлений о тех объектах и процессах, которые описываются в тексте задачи, в силу маленького жизненного опыта; затруднения в рассматривании изображений, обследовании предметов, построении фигур. Именно поэтому для детей с нарушениями зрения важна не только актуализация, но и систематизация учебного материала математического содержания, которая позволит создать основу для получения новых знаний.

Систематизация – мыслительная деятельность, в ходе которой исследуемые объекты организуются в некую систему на базе выбранного принципа. Основными действиями при выполнении систематизации знаний являются: выделение структурных элементов системы; выделение и рассмотрение основных признаков каждого элемента; выделение, изучение и представление связей между элементами.

В пропедевтический период обучения математике согласно учебной программе учащиеся изучают раздел «Сравнение предметов и множеств предметов, пространственные и временные представления». На основе задач обучения математике на I ступени общего среднего образования можно выявить системы представлений, которые отрабатываются с обучающимися в данный период: о величине, геометрических фигурах и формах предметов, пространственных отношениях. Сравнение указанного программного содержания с особенностями познавательной деятельности детей с нарушениями зрения, а также особенностями усвоения математического материала в условиях зрительной депривации позволяет выявить общие содержательные компоненты в работе с каждой системой представлений: 1) математические представления; 2) математический словарь; 3) способы познавательной деятельности. Соответственно каждая система математических представлений включает 3 подсистемы, их определение и описание позволяет создать базовую основу для разработки учебных заданий, позволяющих не только актуализировать необходимые для дальнейшего изучения учебного предмета знания и умения, но и определенным образом организовать учебный материал в сознании ребенка.

Система представлений о величине включает: представления о величинах линейной протяженности (длина, ширина, высота, расстояние между предметами); представления способах измерения величины линейных протяженностей, объема жидких и сыпучих веществ с помощью условных (клетка, отрез нити, линейка, полоски бумаги) и некоторых абсолютных мерок (сантиметр, метр); способах определения отношений по величине между предметами (изображениями) (больше–меньше, тоньше–толще, ниже–выше, шире–уже, длиннее–короче) и их графическое обозначения (соединять линиями со стрелками), построение сериационных рядов, уравнивание по параметрам величины. В системе представлений о величине активный математический словарь обучающихся составляют термины, обозначающие названия абсолютных мерок (сантиметр, метр), а также слова, описывающие отношения между величинами (больше–меньше, тоньше–толще, ниже–выше, шире–уже, длиннее–короче). Систематизация представлений о величине происходит путем сравнения величин (длина (длиннее–короче), ширина (шире–уже), высота (выше–ниже), расстояния между предметами (больше–меньше)), обобщения величин (например, метры, сантиметры – меры измерения длины, и т.д.), сериации (упорядочения величин), группировки (например, какие из мерок относятся к измерению объема или др.), преобразования величин (например, линий, таким образом, чтобы они были длиннее, короче; объема, таким образом, чтобы корзина с фруктами стала легче, тяжелее). Задания, предлагаемые обучающимся должны быть связаны с жизненным опытом детей.

Так как формирование представлений о величинах происходит на основе сравнения нескольких величин, то и систематизация происходит в следующем порядке: 1) создание проблемы (например, какой из предметов выше?); 2) показ протяженности, обозначение ее терминами; 3) определение способа решения; 4) сравнение; 5) обозначение результата с помощью математических терминов.

Система представлений о геометрических фигурах и формах предметов включает представления: 1) о точке, линии (прямой и кривой), углах, геометрических фигурах (плоских: круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник, трапеция, ромб; объемных: шар, куб, цилиндр, конус, пирамида), и способах видоизменения фигур; 2) представления о способах осуществления различных действий с геометрическими фигурами: распознавание среди других, показ, сравнение, называние, группировка и классификация по 1–3 признакам (например, по форме и величине одновременно); определение формы предметов, обозначение ее с помощью называния геометрической фигуры, на которую она похожа. В системе представлений о величине активный математический словарь обучающихся составляют термины, обозначающие названия фигур (точка, линия, круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник, трапеция, ромб, шар, куб, цилиндр, конус, пирамида), обогащение словаря учащихся новой терминологией происходит за счет предметов или объектов, названия которых редко употребляют или не употребляют в повседневной жизни (например, при соотнесении форм предметов с фигурами, круг – штурвал, глобус, бубен и т.д.), активизация пассивного словаря происходит за счет включения не только названий фигур (квадрат, круг и т.д.), но и словесного обозначения форм (часы круглые, книга прямоугольная). Представления о фигурах и формах предметов систематизируются путем их анализа (какие признаки характерны для фигуры (наличие углов и их количество, количество сторон), синтеза (составление фигур из частей), группировки по одному или нескольким признакам (сгруппировать фигуры, имеющие четыре стороны).

Отработка компонентов системы представлений о геометрических фигурах и формах предметов происходит в следующем порядке: 1) демонстрация и называние фигуры; 2) обследование фигуры; 3) сравнение одинаковых по форме, но разных по величине фигур; 4) сравнение фигур с предметами такой же формы; 5) сравнение предметов по форме с фигурой-эталоном; 6) сравнение фигур, определение их общих и различных характеристик.

Система представлений о пространственных отношениях включает представления о пространственных категориях: сверху, снизу, выше, ниже, слева, справа, левее, правее, перед, за, между, рядом, характеристике положения предметов в пространстве. В системе представлений о пространственных отношениях активный математический словарь обучающихся составляют термины, обозначающие их названия, словарь обогащается новой терминологий благодаря словам синонимам, которые обозначают расположение (например, над–сверху, под–снизу, вместо сбоку или возле – справа, слева, левее, правее и т.д.). Представления о пространственных отношениях систематизируются путем их анализа (какой объект является точкой отсчета, как по отношению к точке отсчета располагается предмет), группировки (какие предметы находятся в заданном пространственном отношении от точки отсчета), классификации (распределение

предметов, к какой категории пространственных отношений относится каждый из представленных).

Отработка компонентов системы о пространственных отношениях происходит в следующем порядке: 1) определение ребенком своего местонахождения по отношению к окружающим объектам (например, «я стою справа от стола»; 2) определение местонахождения объектов относительно ориентирующегося ребенка (например, «стол слева от меня»); 3) определение пространственных отношений между объектами («ваза стоит на полке сверху»).

Для того, чтобы более интересно и живо систематизировать материал отработка систем происходит рамках уроков, например, с использованием информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). ИКТ являются способом активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики. Они обеспечивают высокий уровень наглядного материла, так как мультимедиа позволяет отобразить любые множества, фигуры, величины, пропорции и пространственные отношения на экране [3] Активизация познавательной деятельности происходит по той причине, что компьютерные технологии позволяют делать уроки математики более разнообразными, обеспечивают полисенсорное восприятие материала, вовлекая этим учащихся в процесс самостоятельной работы. Для учащихся с нарушениями зрения важно использовать данную технологию, учитывая зрительные возможности учащихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что в пропедевтический период обучения математике важно привести представления обучающихся о величинах, геометрических фигурах и формах, пространственных отношениях в систему, этого можно достигнуть с помощью специальной организации учебной информации, использования методов обучения, обеспечивающих эффективную отработку компонентов системы. Необходимо преподносить материал организованном в виде систем, работать со словарем учащихся: инициировать использование пассивного словарного запаса, обогащать вокабуляр новыми словами. Особую роль на уроках математики играет активизация познавательной деятельности, для этого можно использовать интерактивные упражнения в рамках ИКТ, которые позволят последовательно и занимательно организовать работу по систематизации математических представлений.

Список использованных источников

1. Бабанский, Ю. К. Педагогика : учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 560 с.

2. Даливеля, О. В. Информационные технологии в образовании лиц с особыми потребностями и их внедрение в систему специального образования Республики Беларусь / О. В. Даливеля, В. Э. Гаманович // Спецыяльная адукацыя. – 2014. – № 2. – С. 18–24.

3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

4. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 7 с.

УДК 376

В.А. Кривушина

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ

Науч. рук. – Н.А. Одинокова
Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск)

Данная статья посвящена описанию необходимости использования индивидуального подхода в работе с детьми младшего дошкольного возраста по развитию словаря в инклюзивной группе детского сада. Обосновывается необходимость организации и проведения как можно раньше диагностического исследования для установления уровня развития активного словаря у детей; предложены задания диагностической методики. Автор описывает организацию, направления, методы и приемы включения индивидуального подхода в образовательно-воспитательный процесс по развитию активного словаря у детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: индивидуальный подход; активный словарь; дошкольники; диагностика.

V. Krivushina

INDIVIDUAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ACTIVE VOCABULARY IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE IN THE INCLUSIVE GROUP

This article is devoted to describing the need to use an individual approach in working with children of primary preschool age to develop vocabulary in an inclusive kindergarten group. The necessity of organizing and conducting a diagnostic study as early as possible to determine the level of development of the active vocabulary in children is substantiated; the tasks of the diagnostic technique are proposed. The author describes the organization, directions, methods and techniques for including an individual approach in the educational process for the development of an active vocabulary in children of primary preschool age.

Keywords: individual approach; active vocabulary; preschoolers; diagnostics.

В настоящее время дошкольные образовательные учреждения находятся на новом этапе развития, когда происходит пересмотр содержания дошкольного образования. Одним из приоритетных направлений в педагогике в рамках модернизации специального образования становится работа с детьми младшего дошкольного возраста по активизации речевой деятельности, что является требованием ФГОС ДО. С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования не только ко взрослым, но и к детям: неуклонно растет объем знаний, которые нужно им передать. Для того чтобы помочь детям справиться

с ожидающими их сложными задачами, необходимо позаботиться о своевременном и полноценном развитии у них активного словаря. От того, в каких условиях будет протекать развитие, во многом зависит будущее ребенка. Индивидуальный подход – это действенное внимание к личности каждого ребенка.

Было проведено практическое исследование на базе МКДОУ № 35 «Непоседы» г. Новосибирска. Принимало участие 26 детей 3–4-х лет. Объект исследования: активный словарь детей младшего дошкольного возраста. Предмет исследования: индивидуальный подход в развитии активного словаря у детей младшего дошкольного возраста. Объект и предмет исследования позволили сформулировать цель исследования: определить исходный уровень активного словаря у детей младшего дошкольного возраста и обосновать использование индивидуального подхода в развитии активного словаря у данной группы детей. А также задачи исследования:

1) изучить исследования в области развития словаря у детей младшего дошкольного возраста;

2) изучить и обобщить педагогический опыт использования индивидуального подхода в развитии активного словаря у детей младшего дошкольного возраста;

3) подобрать диагностические методики изучения активного словаря у детей младшего дошкольного возраста;

4) провести диагностическое исследование уровня развития активного словаря у детей младшего дошкольного возраста и проанализировать полученные результаты;

5) разработать направления и организацию развития активного словаря у детей младшего дошкольного возраста с использованием индивидуального подхода.

Методы исследования были определены следующие: библиографический – сбор психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования и теоретический – анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме использования индивидуального подхода в развитии активного словаря у детей младшего дошкольного возраста. Эмпирический – констатирующее исследование, наблюдение. Научно-методологическую основу составили труды ученых и исследователей: М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной [1], Е. А. Стребелевой [2], Г. А. Урунтаевой [3], О. С. Ушаковой [4]. Использовались задания диагностической методики изучения активного словаря у детей младшего дошкольного возраста Е. А. Стребелевой.

«Покажи картинку». Цель: диагностика понимания ребенком функционального назначения предметов, изображенных на картинках. Обрудование: картинки с изображением предметов, знакомых ребенку: шапка, варежки, очки, иголка с ниткой, зонт, ножницы. Ход обследования: перед ребенком раскладывают картинки, при этом речевая инструкция не соответствует последовательности разложенных картинок. Ребенок должен выбрать картинку среди других ориентируясь на следующие словесные инструкции: Покажи, что люди надевают на голову, когда идут на улицу. «Что люди надевают на руки зимой?» «Чем пришивают пуговицу?» «Что нужно людям, чтобы лучше видеть?»

«Чем режут бумагу?» «Что нужно взять на улицу, если идет дождь?» Фиксируется: выбор ребенком картинки и в соответствии с ней, возможность называть предметы, изображенные на картине.

«Назови, что покажу». Цель: проверка предметного и глагольного словаря. Оборудование: картинки с изображением предметов, встречающихся в жизни ребенка: яблоко, чашка, кошка, машина, морковь, пальто, часы, конфеты; груша, кастрюля, корова, корабль, лук, шарф, лиса, реши, яйцо, халат, диван, слон, слива, черепаха, аквариум, памятник. Картинки с изображением действий, знакомых детям из их опыта: читает, катается, кормит. Ход обследования: ребенку последовательно предлагают рассмотреть картинки с изображением различных предметов действий и назвать их. В случаях затруднения взрослый просит показать определенную картинку, а затем ее назвать.

«Назови одним словом». Цель: проверка умения обобщить одним словом предметы и изображения на картинках, сгруппированные по функциональному признаку. Оборудование: игрушки – машинка, зайка, мишка, пирамидка, матрешка, картинки с изображением нескольких предметов: одежда и овощи. Ход обследования: ребенку предлагают рассмотреть картинки с изображением одежды и овощей, а также игрушки и назвать их одним словом.

«Назови ласково». Цель: диагностика сформированности умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом. Оборудование: картинки с изображением большого и маленького предметов: цветок – цветочек, шапка – шапочка, кольцо – колечко, скамейка– скамеечка. Ход обследования: ребенку предлагают рассмотреть и назвать картинки с изображением большого в маленького предметов.

*«Спрячь игрушку». Цель: п*роверяется понимание простых предлогов типа **на, под, в, за**. *Оборудование:* машинка, коробка. *Ход обследования:* ребенку предлагают выполнить следующие действия: «Спрячь машинку в коробку. Поставь машинку на коробку. Спрячь машинку под коробку. Поставь машинку за коробку». *Фиксируется* выполнение действий в соответствии со словесной инструкцией.

«Кто как двигается?». Цель: диагностика точного названия и показа движения животных (бегают, прыгают, ползают, летают). Оборудование: картинки с изображением рыбы, птицы, лошади, собаки, кошки, лягушки, бабочки, змеи. Ход обследования: ребенку предлагают ответить на вопросы: Рыба… (плавает) Птица… (летает). Лошадь… (скачет). Собака... (бегает) Кошка… (крадется, бегает) Лягушка… (как двигается? – прыгает) Бабочка… (летает).

«Подбери слово». Цель: выявление умения подбирать слова, обозначающие качество действия. Ход обследования: ребенку предлагают внимательно выслушать словосочетание и подобрать к нему нужное слово. Например: «Конь бежит. Как? Быстро». Предлагаются следующие словосочетания: ветер дует... (сильно); собака лает... (громко); лодка плывет... (медленно); девочка шепчет... (тихо).

Полученные результаты и их анализ позволил разработать направления и организацию развития активного словаря у детей младшего дошкольного возраста с использованием индивидуального подхода. Работа должна проводиться

во всех видах детской деятельности, как в непосредственно-образовательной, совместной, так и самостоятельной детской деятельности. Основные направления деятельности:

1 – Расширять и активизировать словарь (переход слов из пассивного словаря в активный).

2 – Формировать умения понимать слова, обозначающие названия предметов, действия.

3 – Формировать умение выражать словами, а затем короткими предложениями свои потребности и желания, отвечать на вопросы взрослого.

4 – Обогащать, расширять активный словарь разными частями речи.

Методы и приемы развития активного словаря у детей младшего дошкольного возраста с использованием индивидуального подхода:

– непосредственное ознакомление с окружающим миром: рассматривание и обследование предметов, наблюдение;

– опосредованное ознакомление с окружающим миром: рассматривание картин, чтение художественных произведений, использование дидактических игр и упражнений;

– создание соответствующей предметно-пространственной среды;

– обогащение родительского опыта по развитию активного словаря у детей младшего дошкольного возраста (письменные, устные и видеоконсультации, мастер-классы, стендовая информация, буклеты).

При подходах к детям учитывались: индивидуальные проявления детей, личностные особенности детей, эмоционально и психологически благоприятные условия, дифференцированный подход.

Результативность профессиональной педагогической деятельности и достигнутые результаты к концу года составили: 1) количество используемых активных слов значительно возросло; 2) в речи появились не только существительные и глаголы, а также наречия, числительные (один, два), местоимения (мой, твой); 3) дети научились строить простые предложения; 4) в разговоре со взрослыми стали понимать и использовать простые предлоги на, под, в, за; 5) актуализировалось общение со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, индивидуальный подход в работе с детьми младшего дошкольного возраста играет одну из ключевых и значимых подходов по развитию активного словаря.

Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1997. – 399 с.

2. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2009. – 163 с.

3. Урунтаева, Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия. 1996. – 94 с.

4. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 3–5 лет: программа развития дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Сфера, 2014. – 187 с.

УДК 376

Б.А. Кузьмицкая

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Науч. рук. – В.Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье охарактеризованы методологические подходы к формированию социальной грамотности у учащихся с нарушениями зрения на I ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: социальная грамотность; системный подход; деятельностный подход; рефлексивный подход.

B. Kuzmitskaya

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF SOCIAL LITERACY IN STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS AT THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article presents methodological approaches to the formation of social literacy among students with visual impairments at the first stage of general secondary education.

Keywords: social literacy; systems approach; activity approach; reflective approach

В специальной педагогике, в том числе тифлопедагогике, ориентированной на реализацию принципа инклюзии в образовании, приоритетной идеей является развитие самостоятельной, ответственной, инициативной личности, способной выстроить свою жизненную траекторию в современных изменяющихся условиях. Решению этой актуальной задачи, способствует формирование социальной грамотности. Социальная грамотность как базовое личностное образование обеспечивает адаптацию к постоянно изменяющейся социальной среде, оценивание и корректировку социальной ситуации, проектирование собственного социального развития на основе знаний социальных норм, правил, требований в актуальных для ребенка областях жизнедеятельности (семейно-бытовое функционирование, коммуникативное взаимодействие, учение); учебного и жизненного опыта социального взаимодействия, решения социальных задач; личных мотивов; оценке, анализа собственных действий, их соотнесения с условиями ситуации, образом результата.

В качестве методологических подходов к формированию социальной грамотности у учащихся с нарушениями зрения мы рассматриваем следующие: системный, деятельностный и рефлексивный.

Системный подход заключается во взаимодействии и взаимовлиянии всех элементов образования: целей, задач, содержания, методов, приемов, средств, форм деятельности, условий, способов взаимодействия (Ю. К. Бабанский, В. С. Леднев, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.). Содержание образования дополняется опытом практической деятельности детей, который расширяется в процессе педагогического взаимодействия. Во взаимодействие включены педагогические работники, дети, родители или законные представители [1].

Основные положения системного подхода находят свое отражение и в специальной педагогике, в том числе тифлопедагогике. Они конкретизируются вопросами взаимосвязи содержания учебной, воспитательной и коррекционно-развивающей работы, а также методики их реализации (С. Е. Гайдукевич, В. В. Гладкая, В. З. Денискина, А. Н. Коноплева и др.). Важная роль отводится коррекционно-развивающей работе, где у детей формируются знания и умения компенсаторного характера, обеспечивающие эффективность социального взаимодействия и результативность практической деятельности. Закрепление этих умений происходит в учебно-воспитательной работе и повседневной жизнедеятельности. Многообразие связей между элементами учебного материала демонстрируется на учебных (уроках) и внеучебных (коррекционных, воспитательных) занятиях.

В ключе деятельностного подхода акцент ставится не на самой деятельности как таковой, а на организации и управлении деятельностью обучающегося как средством становления и развития личности ребенка (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, З. А. Решетова, А. В. Хуторской, Д. Б. Эльконин и др.). Деятельностный подход предполагает использование форм, приемов и методов педагогической работы, в результате которой ребенок, не «программируется» на четкое выполнение определенных действий, а научается выбирать, оценивать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации [4].

Основные идеи деятельностного подхода находят свое отражение в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития, в том числе детей с нарушениями зрения (В. З. Денискина, С. А. Зыков, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др.). Специальная педагогика сегодня исходит из того, что деятельностный подход в образовании применим к детям с особенностями психофизического развития любой нозологической группы и находит свое место не только при проведении коррекционных занятий, но и в процессе обучения и воспитания, способствуя формированию необходимых способов социально адекватного поведения и взаимодействия, социально значимых качеств личности.

С позиции рефлексивного подхода организация деятельности учащихся позволяет включиться в диалог, конструктивную беседу, полилог, дискуссию с педагогическими работниками и другими учащимися по поводу осмысления пройденного пути, систематизации полученного опыта и сравнения собственных успехов в настоящем времени с достижениями в прошлом (Л. С. Бурдякова, Г. В. Ступакова, Л. В. Черепанова и др.). Образование ориентировано

на обращение к опыту ребенка, к его «жизненному миру», которое проявляется как переживание, осваиваемое только в рефлексии. Переживания детьми хода и результатов собственной деятельности являются главным предметом пристального внимания педагога [2]. Рефлексивный подход предполагает формирование представлений учащегося о том, что думают о нем другие люди и то, как он воспринимается другими в процессе взаимодействия; более объективных знаний об окружающей действительности, изучаемом материале, а также о самом себе как равном участнике образовательного процесса; умений анализировать свои действия в связи с конкретной учебной и социальной ситуацией, в которой он находится.

Основные положения рефлексивного подхода находят свое отражение в специальной педагогике, в том числе тифлопедагогике (С. Е. Гайдукевич, В. Э. Гаманович, В. З. Кантор, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина и др.). Основная цель – формирование личности, адекватно воспринимающей себя и активно включающейся в социальную среду. Рефлексия выступает в качестве особого вида познавательной деятельности детей с нарушениями зрения, который заключается в уточнении собственных знаний и умений, раскрытии их сущности через анализ и обобщение, выяснении оснований собственных действий. Рефлексия рассматривается в качестве эффективного средства становления и развития социальной грамотности ребенка с нарушениями зрения.

Представленные методологические основания формирования социальной грамотности, как базового личностного образования, способствует определению актуальных целей, содержания, методов педагогической работы в данном направлении, а также условий, обеспечивающих ее эффективность применительно к детям с особенностями психофизического развития, в том числе к детям с нарушениями зрения.

Список использованных источников

1. Беспалько, В. П. О возможности системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 7–13.

2. Ботырко, Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : моногр. / Н. М. Ботырко, О. А. Мацкайлова ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Волгогр. гос. ин-т повышения квалификации работников образования, 2002. – 132 с.

3. Закирова, А. Ф. Педагогическая герменевтика : моногр. / А. Ф. Закирова. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с.

4. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э. Г. Юдин ; сост., предисл. А. П. Огурцова, Б. Г. Юдина. – М. : Эдиториал УРСС –1997. – 444 с.

УДК 376

Д.М. Куликова

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – С.Н. Феклистова, доктор пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

*В статье представлена актуальность работы над сказкой как средством развития связной речи детей с нарушением слуха школьного возраста. Характеризуются особенности восприятия и воспроизведения сказок детьми с нарушением слуха, описываются эффективные методические приемы в р*аботе.

Ключевые слова: сказка; связная речь; дети с нарушением слуха; восприятие; воспроизведение.

D. Kulikova

FAIRY TALE AS A MEANS OF DEVELOPING CONNECTED SPEECH OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article presents the relevance of working on a fairy tale as a means of developing coherent speech in children with hearing impairment of school age. The features of the perception and reproduction of fairy tales by children with hearing impairment are characterized, effective methodological techniques in the work are described.

Keywords: fairy tale; coherent speech; hearing impaired children; perception; reproduction.

Развитие связной речи детей с нарушением слуха младшего школьного возраста является одной из наиболее актуальных проблем специальной педагогики. Как известно, у всех детей со слуховой депривацией отмечается в той или иной мере выраженное своеобразие речевой деятельности. Как подчеркивают в своих исследованиях И. В. Королёва, Л. В. Нейман, Е. Л. Черкасова и др., даже минимальное нарушение слуховой функции, возникшее в раннем возрасте, отрицательно влияет на речевое развитие ребенка на всех уровнях (лексическом, грамматическом, фонетическом). На современном этапе, несмотря на существенное повышение качества слухопротезирования, проблема развития речи детей в условиях слуховой депривации остается по-прежнему ключевой. Осуществляется поиск путей, средств и эффективных методов речевого развития детей с измененным функциональным статусом (И. В. Королёва, О. И. Кукушкина, С. Н. Феклистова и др.).

Одной из важных задач речевого развития детей с нарушением слуха младшего школьного возраста является формирование и развитие умений

воспринимать и понимать художественные произведения разных жанров. Учебной программой общего среднего образования предусмотрена работа над сказкой, которая является одним из любимых жанров большинства детей. Но смысловое восприятие текста сказок, полное и глубокое понимание ее содержания (особенно скрытого смысла) часто представляет трудности даже для нормотипичных детей. Это обусловлено тем, что содержание сказки зачастую отражает фантастические события, не соответствующие реальным. Сложности возникают и при определении основной мысли сказки, ведь она требует установления скрытых логических связей.

Смысловое восприятие сказок вызывает определенные трудности и у детей с нарушением слуха. Специфика восприятия и понимания сказок учениками со слуховой депривацией определяется актуальным состоянием их слухоречевого развития:

– в той или иной мере выраженным дефицитом восприятия речевого материала слухо-зрительно или на слух (наличием пропусков, искажений речевых единиц), что влияет на степень понимания и возможности последующего осмысленного воспроизведения материала сказки;

– имеющимися ограничениями в лексическом развитии, связанными как с недостаточным объемом словарного запаса, так и с особенностями усвоения значений слов, в том числе разного уровня обобщения, недостаточным владением специфической лексикой сказок;

– ограничениями в овладении грамматическим строем речи, что влияет на понимание смысла грамматических форм слов, значений слов в контексте.

Как следствие, для полноценного усвоения содержания сказок учащимися со слуховой депривацией необходимо создание специальных образовательных условий, учитывающих особые образовательные потребности конкретного ученика.

Эффективным средством, обеспечивающим повышение качества смыслового восприятия текстов, а также самостоятельного воспроизведения детьми с нарушением слуха выступают *наглядные средства*. Опираясь на наглядный материал детям становится легче связывать слово с представлением о предмете, логично и последовательно выражать свои мысли, то есть картинка, способствует одновременному умственному развитию и речевой деятельности.

К видам наглядности, обеспечивающим качество понимания текстов (в том числе и сказок) выступает конструктивная картина.

Она представляет собой разновидность аппликационного изображения, т.е. предполагает воссоздание наглядного изображения в процессе восприятия. К преимуществам использования конструктивных картин относится возможность диагностики степени понимания учеником с нарушением слуха воспринятого связного высказывания. Так, разрабатывая макет конструктивной картины к содержанию определенной сказки, педагогический работник включает вариативные детали аппликации, предоставляя ученику с нарушением слуха возможность выбора по результатам восприятия. Например, по-разному будут выполнены изображения к фразам «Листья с деревьев опали» (процесс завершен)

и «С деревьев падают листья» (процесс не завершен). Оценивая выбор, сделанный ребенком, мы можем сделать вывод о понимании/непонимании значения грамматических форм слов.

С помощью конструктивной картины в работе над сказкой можно вести работу сразу над тремя компонентами речевой деятельности: восприятие, понимание, активная речь. В ходе работы над восприятием, полностью выложенный сюжет сказки на панно, будет являться опорой, с помощью которой ребёнку будет легче пересказать сказку, прослушанную на данном этапе. Затем, с помощью конструктивной картины, учитель-дефектолог проверяет насколько хорошо ученик выстраивает логические связи и понимает смысл сказки. Дефектолог предъявляет ребенку за экраном поочередно предложения из сказки, а ребенок в ответ отражает действия на полотне. Например, «мышка бежала хвостиком махнула» – ученик имитирует движения мышки, «Катится колобок по дороге, а навстречу ему заяц...» – ученик имитирует движение колобка, выбирает из предложенных персонажей зайца и выкладывает на панно. После повторного прочтения сказки ребенок по выложенным фигурам пересказывает сказку самостоятельно.

Таким образом, развитие связной речи детей с нарушением слуха по средствам сказки может быть более успешно обеспечена при использовании эффективных методов, приемов, средств, которые могут способствовать возникновению мотивации речевой деятельности.

Список использованных источников

1. Кукушкина, О. И. Развитие культурно-исторической традиции в коррекционной педагогике [Электронный ресурс] / О. И. Кукушкина // Альм. Ин-та коррекц. педагогики. – 2016. – № 9 : Развитие культурно-исторической традиции в специальной психологии и коррекционной педагогике. – Режим доступа: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogics. – Дата доступа: 23.02.2023.

2. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2018. – 870 с.

3. Феклистова, С. Н. Концептуальные подходы к модернизации научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 348–354.

4. Феклистова, С. Н. Методологические основы дидактической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 10. – С. 15–21.

УДК [376.016:316.614.3]-056.36

М.Ю. Куневич

СФОРМИРОВАННОСТЬ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА РАННЕЙ СТАДИИ ОБУЧЕНИЯ

Науч. рук. – Т.В. Лисовская, доктор пед. наук, профессор
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлены результаты констатирующего эксперимента, затрагивающие проблему сформированности социально-бытовых навыков у учащихся второго отделения специальной школы. Представлены особенности данных навыков на примере учебного предмета «Ориентировка в окружающем мире».

Ключевые слова: социально-бытовые навыки; интеллектуальная недостаточность; социализация.

M. Kunevich

FORMATION OF SOCIAL AND HOUSEHOLD SKILLS IN STUDENTS WITH MODERATE AND SEVERE INTELLECTUAL INSUFFICIENCY AT THE EARLY STAGE OF LEARNING

The article presents the results of a stating experiment that touches upon the problem of the formation of social and household skills among students of the second department of a special school. The features of these skills are presented on the example of the subject "Orientation in the surrounding world".

Keywords: social and household skills; intellectual insufficiency; socialization.

В настоящее время существует проблема социализации лиц с особенностями психофизического развития в обществе [2]. В связи с этим возникает острая необходимость в квалифицированной психолого-педагогической помощи лицам данной категории. Учитывая постоянно растущие требования общества, при выпуске из специальных школ, прослеживается недостаточная сформированность социально-бытовых навыков у учащихся, необходимых для комфортного и беспрепятственного существования. Как известно, дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью с трудом осваивают данные навыки, а без квалифицированной помощи их формирование становится непостижимым уровнем.

В трудах многих авторов [5, с. 33] рассматриваются особенности формирования социально – бытовых навыков у лиц данной категории, однако современные условия требуют совершенствование методов и приемов обучения и воспитания учащихся специальных школ.

Для того, чтобы убедиться в необходимости оказания квалифицированной психолого – педагогической помощи, проведен констатирующий эксперимент,

благодаря которому становится возможным рассмотреть уровень сформированности социально – бытовых навыков у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью на ранней стадии обучения.

Экспериментальное исследование проводилось в рамках выполнения дипломной работы на базе ГУО «Специальная школа № 10 г. Минска» и ГУО «Специальная школа № 11 г. Минска». В ходе исследования приняло участие 12 младших школьников с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Эксперимент проводился в первых классах, с наполняемостью по 6 учащихся в каждом, по программе «Ориентировка в окружающем мире». Изучение сформированности социально-бытовых навыков осуществлялось по разделам «Ориентировка в предметном мире», «Ориентировка в пространстве и времени» и «Ориентировка в условиях безопасной жизнедеятельности». Навыки, формируемые в процессе обучения и воспитания по данным разделам, являются жизненно необходимыми. Усвоив их, ребенок с особенностями психофизического развития, может стать полноценным членом общества, нуждаясь лишь в минимальной помощи со стороны других лиц.

Исследуя социально-бытовые навыки по разделу «Ориентировка в предметном мире», предполагается изучение сформированности следующего перечня навыков: различение и называние игрушек, учебных принадлежностей, предметов личного использования, предметов мебели, одежды и обуви, продуктов питания, посуды, растений, домашних животных, а также умение взаимодействовать с перечисленными предметами. Для диагностики учащимся были предложены различные задания: задания на дифференциацию; на прямое взаимодействие с предметами; на нахождение предмета в пространстве и другие. Многие из заданий в процессе исследования были адаптированы и модифицированы под возможности учащихся. Так, 9 из 12 учащихся оказались неречевыми, и в связи с этим, умение называть отдельные предметы для них недоступно.

Проведя исследование по данному разделу, изучено, что:

а) 3 из 12 учащихся знают собственное имя;

б) 8 из 12 учащихся различают предложенные игрушки (мяч, кукла, машина) и выполняют с ними конкретные игровые действия;

в) 6 из 12 учащихся различают учебные принадлежности (карандаш, книга, ручка) и адекватно пользуются ими;

г) 5 из 12 учащихся различают предметы личного пользования (расческа, зубная щетка, полотенце) и используют их в соответствии с функциональным назначением;

д) 4 из 12 учащихся различают и показывают на себе одежду и обувь, однако не дифференцируют по признаку «правый – левый»;

е) 7 из 12 учащихся различают отдельные продукты питания (хлеб, конфета, булка);

ж) 3 из 12 учащихся различают некоторую посуду (тарелка, чашка) вне зависимости от ее форм и видов;

з) 5 из 12 учащихся различают отдельные виды растений (дерево, цветок);

и) 9 из 12 учащихся различают домашних животных на примере кота и собаки, некоторые из учащихся могут рассказать, есть ли у них домашний питомец.

Проведя исследование по разделу «Ориентировка в пространстве и времени», можно сделать следующий вывод. У 90 % учащихся навыки по данному разделу полностью отсутствуют, у остальных 10 % отсутствуют частично. Учащиеся совсем не ориентируются в здании и на территории школы, на местности в населенном пункте. Некоторые учащиеся могут дифференцировать части суток «утро–ночь», но не соотносят их с соответствующими действиями «игра–сон». Тема «Времена года» также вызывает трудности в формировании.

Оценивание сформированности социально-бытовых навыков по разделу «Ориентировка в условиях безопасной жизнедеятельности» проводилось по следующим критериям: как ребенок умеет ориентироваться в предметах и ситуациях, которые могут быть опасными для жизни. В ходе исследования выяснилось, что ни у одного учащегося первого класса второго отделения данные навыки не сформированы. Учащиеся не подают никакой реакции на сигнальные слова «Трогать можно!», «Трогать нельзя!». Кроме этого, совсем не понимают угрозу опасных предметов, таких как нож, игла и другие. Хотя формирование данных социально – бытовых навыков имеет большую значимость, ведь только при их сформированности ребенок сможет избежать ситуаций, которые могут нанести ему физический вред.

Следует, также, кратко охарактеризовать учащихся, принявших участие в констатирующем эксперименте. Учащиеся демонстрируют свои знания и умения на низком уровне, на вопросы педагога чаще всего дают неверные, краткие ответы либо не отвечают вовсе. При выполнении заданий требуется помощь. Большинство учащихся не выявляют сходства и различия объектов, явлений. Как говорилось ранее, 9 из 12 учащихся неречевые. У остальных речь не связна, присутствуют трудности в построении предложений и четких высказываний.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что среди испытуемых преобладают первоклассники с низким уровнем сформированности социально-бытовых навыков.

Учащиеся не способны самостоятельно выполнить задание, а инструкции к ним требуют постоянного повторения. У них ограничена способность к восприятию и переработке информации, соответственно, им требуется большее количество практических упражнений, чем учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Испытуемым должна оказываться максимальная помощь со стороны педагога при выполнении практических заданий в качестве наводящих вопросов, выполнения «рука в руке», по образцу, применения разнообразных видов наглядности.

Формирование социально-бытовых навыков требует более продуманного плана действий по их формированию. Описываемая категория учащихся довольно неоднородна по уровню актуального развития и потенциальным возможностям, поэтому задания по формированию данных навыков следует предлагать разного уровня сложности, максимально осуществлять индивидуальный

и дифференцированный подход, ссылаться на основу данных психолого-педагогических диагностик. Следует использовать исключительно наглядный материал, так как учащиеся не владеют навыками чтениями. Также, требуется максимально, насколько это возможно, научить детей применять полученные умения и навыки в различных изменяющихся условиях деятельности.

Подведя итог, требуется еще раз подчеркнуть, что без создания специальных условий для обучения и воспитания, и без оказания учащимся квалифицированной психолого-педагогической помощи, формирование социально-бытовых навыков является довольно трудным этапом.

Список использованных источников

1. Бойкачев, О. Л. Социально-трудовая адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью / О. Л. Бойкачев, Н. А. Агеенко // Дэфекталогія. – 2003. – № 4. – С. 68–83.

2. Денисевич, Л. Г. Проблема интеграции в обществе лиц с интеллектуальной недостаточностью / Л. Г. Денисевич // Спецыяльная адукацыя. – 2009. – № 2. – С. 38–41.

3. Ильина, М. Ю. Развитие элементарных навыков коммуникации у детей с выраженными недостатками интеллектуальной деятельности / М. Ю. Ильина // Логопедия. – 2004. – № 3. – С. 37–39.

4. Кислякова, Ю. Н. Изучение состояния социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и практики ее формирования / Ю. Н. Кислякова // Пачатковая школа. – 2008. – № 7. – С. 2–6.

5. Кислякова, Ю. Н. Проблема формирования социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Ю. Н. Кислякова // Дэфекталогія. – 2007. – № 2. – С. 33–39.

6. Маллер, А. Р. Социальное образование детей с нарушениями интеллекта : учеб.-метод. пособие / А. Р. Маллер. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 224 с.

7. Программа вспомогательной школы. II отделение. Ориентировка в окружающем мире. I–VI классы / авт.-сост. Т. В. Демьяненок. – Минск : Национальный институт образования, 2007. – 24 с.

УДК [376:159.955.1]-053.4

А.А. Кунцевич

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТМНР

Науч. рук. – Е.А. Лемех, канд. психол. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье описаны этапы формирования пространственных представлений у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, представлены адаптации и модификации игр по формированию таких представлений у младших дошкольников с умеренной интеллектуальной недостаточностью и детским церебральным параличом.

Ключевые слова: адаптация; модификация; пространственные представления; тяжелые множественные нарушения развития; центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

A. Kuntsevich

THE FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN YOUNGER PRESCHOOLERS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

The article describes the stages of the formation of spatial representations in children with severe multiple developmental disabilities, as well as adaptations and modifications of games for the formation of such representations in younger preschoolers with moderate intellectual disability and cerebral palsy.

Keywords: adaptation; modification, spatial representations; severe multiple developmental disabilities; center for correctional and developmental education and rehabilitation.

До середины 90-х годов XX века большинство детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) считались «необучаемыми». В настоящее время образование и социальная интеграция детей с ТМНР в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) является неотъемлемой частью системы образования нашей страны.

В дошкольной педагогике проблемой формирования пространственных представлений занимались С. В. Курдюкова, Т. А. Мусейибова, А. В. Сунцова и др.

Формирование пространственных отношений у дошкольников с разными видами патологий изучали А. К. Абёнова, А. С. Бедарева, Т. А. Радостина, Л. М. Шипицына и др. А. А. Катаева разработала проблему формирования пространственных представлений у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью. Е. А. Стребелева предложила игры, направленные

на формирование пространственных представлений у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью раннего возраста.

Фундаментальных исследований в области формирования пространственных представлений у воспитанников с ТМНР мы не обнаружили. Таким образом, с одной стороны, существует программа для дошкольного отделения ЦКРОиР, с другой стороны, отсутствуют методические рекомендации по формированию у них пространственных представлений. Это объясняет актуальность темы нашего исследования.

Выделяют четыре этапа формирования пространственных представлений: формирование умений ориентироваться на себе (в схеме собственного тела); формирование умений ориентироваться в окружающем пространстве «от любого предмета»; формирование умений ориентироваться в направлениях «лево–право, «вверх–вниз» и т.д.; формирование умений ориентироваться в окружающем трехмерном пространстве, на плоскости [5, с. 19].

В данной статье мы остановимся только на первом этапе формирования пространственных представлений у воспитанников с ТМНР.

Цель статьи: показать возможности организации игр, направленных на формирование схемы собственного тела у воспитанников с ТМНР (на примере умеренной интеллектуальной недостаточности и детского церебрального паралича (далее – ДЦП).

Так как дети с умеренной интеллектуальной недостаточностью и ДЦП имеют разные нарушения, то формирование пространственных представлений носит у них специфический характер [3, с. 26–31; 9, с. 54–56], осуществляется через адаптацию и модификацию игр.

При адаптации игр изменяется характер подачи материала, но не его содержание (например, для детей с ДЦП: утяжеление предлагаемого стимульного материла, установка поручней в зоне проведения игр, использование подставок или подвесок для игрушек т.д.). При модификации упрощается содержание задачи (например, сопряженные действия со взрослым) [4, с. 19–20]. При работе с детьми с ТМНР одновременно необходимы и адаптация, и модификация игр.

Восприятие ребенком собственного тела начинается с ощущения напряжения и расслабления мышц, ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия ребенка со взрослым. Это основа работы на первом этапе. Приведем примеры игр на формирование схемы собственного тела у воспитанников с ТМНР.

Анализ программ показал, что формирование ощущений напряжения и расслабления мышц может осуществляться на занятиях по образовательным областям «Сенсорная стимуляция», «Адаптивная физическая культура».

«Поднимаем ручки, ножки»

Цель: формировать умение ощущать напряжение и расслабление мышц.

Ход игры. Ребенок ложится на мат, педагог поднимает его ногу и задерживает в таком положении на небольшое время, а затем кладет ногу на место. Подобного рода манипуляции проводятся со всеми конечностями.

В данном случае адаптации и модификации не нужны, обязательным является создание положительного эмоционального фона.

Ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством могут формироваться на занятиях по образовательным областям «Самообслуживание», «Коммуникация», «Музыкально-ритмические занятия».

«Вымой руки»

Цель: формировать умение взаимодействовать с внешним пространством (водой); формировать умение выделять части собственного тела (руки).

Оборудование: резиновый заяц.

Ход игры (для детей с обычным развитием). Взрослый обращается к ребенку: «Мы пришли с прогулки, нам нужно вымыть руки. Зайчик будет смотреть, как мы моем руки». Взрослый ставит игрушку на край умывальника и показывает ребенку движения руками под струей воды. В конце процедуры взрослый от имени зайчика хвалит ребенка [7, с. 96].

Адаптация: если ребенку трудно самостоятельно сидеть, то усаживаем его в фиксирующее кресло. Если ребенку трудно удерживать кусок мыла, то выбираем кусок мыла удобного размера или заменяем его на жидкое мыло с дозатором. При гемипаретической форме ДЦП или спастической диплегии, просим ребенка открутить колпачки крана более сильной рукой, при гиперкинетической форме, надеваем насадку, увеличивающую диаметр колпачка, или проводим игру с рычажным краном, добавляем утяжелители на ведущую руку.

Модификации: при отсутствии самостоятельных действий ребенка пытаемся добиться действий по образцу; если ребенок не может выполнить задание сам, используем сопряженные действия педагога и ребенка.

Взаимодействия ребенка со взрослым могут осуществляться на занятиях по всем образовательным областям.

«Рисуем ладонью»

Цель: формировать умение взаимодействовать со взрослым, выделять части собственного тела (ладонь).

Оборудование: листы бумаги, краски, кисть.

Ход игры (для детей с обычным развитием). Посмотрите, к нам в гости приплыла рыбка из подводного царства (образец нарисованной рыбки при помощи отпечатка ладони), давайте нарисуем ей друзей, чтобы не было скучно. Взрослый помогает детям нанести краску на ладонь и оставить отпечаток на листе бумаги. В процессе всей игры взрослый оречевляет действия детей и называет части тела (рука, ладонь).

Адаптация: если ребенку трудно самостоятельно сидеть, то усаживаем его в фиксирующее кресло. При гемипаретической форме ДЦП или спастической диплегии используем более тяжелую кисть, наращиваем основание с помощью специальных средств. При гиперкинетической форме, предоставляется емкость с краской, в которую ребенок может просто окунуть руку, добавляются утяжелители на ведущую руку.

Модификации: при отсутствии самостоятельных действий ребенка, пытаемся организовать действия по образцу; если ребенок не может выполнить задание сам, используем сопряженные действия педагога и ребенка.

Добиться результата в формировании пространственных представлений у детей младшего дошкольного возраста с ТМНР можно только при условии, что данные навыки будут закрепляться и совершенствоваться во время учебно-образовательного процесса по всем образовательным областям и в режимных моментах. При этом необходимо использовать адаптированные и модифицированные игры, позволяющие учитывать особые образовательные потребности каждого конкретного малыша с ТМНР.

Список использованных источников

1. Абенова, А. К. Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения / А. К. Абенова // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 669–671.
2. Бедарева, А. С. Особенности формирования пространственных представлений у слабослышащих детей / А. С. Бедарева // Молодой ученый. – 2019. – № 46. – С. 255–257.
3. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
4. Лемех, Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – № 3. – С.19–25.
5. Мусейибова, Т. А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Мусейибова ; Ленингр. гос. пед. ин-т. – Ленинград, 1964. – 19 с.
6. Радостина, Т. А. Формирование пространственно-временных представлений у младших школьников с расстройством аутистического спектра / Т. А. Радостина. – М. : Школьная педагогика, 2021. – 16–18 с.
7. Стребелева, Е. А. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. – М. : Полиграф сервис, 2002. – 128 с.
8. Сунцова, А. В. Методы развития пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова. – М. : Современное дошкольное образование. Теория и практика, 2015. – 34–43 с.
9. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

УДК 376

А.С. Кушмар

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Науч. рук. – С.Н. Феклистова, доктор пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье раскрывается потенциал дидактической игры как средства развития слухового восприятия детей с нарушением слуха. Анализируются приоритетные направления коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушение слуха. Описывается серия дидактических игр, направленных на развитие слухового восприятия детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: дидактическая игра; нарушение слуха; коррекционно-развивающая работа.

A. Kushmar

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING HEARING PERCEPTION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article reveals the potential of didactic games as a means of developing auditory perception in children with hearing impairment. The priority directions of correctional and developmental work with children with hearing impairment are analyzed. A series of didactic games aimed at developing the auditory perception of children with hearing impairment is described.

Keywords: didactic game; hearing impairment; correctional and developmental work.

Одним из приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушение слуха, является развитие слухового восприятия речи. Как подчеркивают исследователи, подготовка ученика с нарушением слуха к жизни в обществе должна осуществляться таким образом, чтобы он успешно адаптировался в новых условиях, мог устанавливать контакты и общаться со слышащими людьми. А это в значительной мере зависит от сохранности речевого слуха и его развития.

В разные периоды развития сурдопедагогики учеными и педагогами разных стран высказывались различные мнения о целесообразности развития и использования слухового восприятия в процессе обучения: от признания необходимости полного перевода всего обучения на слуховую основу до сомнения в эффективности опоры на нарушенный слух. На наш взгляд, ясное и глубокое понимание задачи развития слухового восприятия детей с нарушением слуха было высказано М. А. Свищевым еще в 40-е годы XX века. Он считал, что в процессе коррекционной работы развитие слухового восприятия осуществляется не ради

самого слуха, а с целью формирования взаимосвязи между сниженным слухом, мышлением и речью.

Современная система развития слухового восприятия детей с нарушением слуха в нашей стране основана на исследованиях Р. М. Боскис, И. В. Королёвой, Э. И. Леонгард, Л. П. Назаровой, Л. В. Неймана, С. Н. Феклистовой и др. По определению Л. П. Назаровой, развитие слухового восприятия рассматривается как системообразующий фактор учебного процесса, связанный не только с развитием слухового восприятия речи, произносительной стороны устной речи, но и интенсификацией всего образовательного процесса в целом.

Таким образом, развитие слухового восприятия относится к приоритетным задачам коррекционно-развивающей работы с обучающимися с нарушением слуха. На современном этапе эта работа приобретает особую значимость в связи с изменением потенциала развития детей данной категории благодаря достижениям в областях медицинской и технической реабилитации.

Как известно, одним из ведущих средств обучения детей дошкольного возраста выступает дидактическая игра. Как отмечает Т. И. Обухова, «сущность дидактической игры заключается в том, что дети принимают образовательные задачи как практические, игровые, находят решения, преодолевая определенные трудности, что повышает их познавательную активность» [1, с. 5].

Нами была разработана серия дидактических игр, направленных на развитие слухового восприятия детей с нарушением слуха. Указанные игры предназначены для решения разных задач коррекционно-развивающей работы с обучающимися с нарушением слуха: развитие слухового внимания; выработку условно-двигательной реакции на звуки; формирование умения определять разные характеристики звучаний: силу, длительность, темп, количество. Такие упражнения являются основой для последующего переноса сформированных представлений в самостоятельную речь ребенка.

Приведем некоторые примеры.

Игра «Найди свой домик» Задача: вырабатывать реакцию на наличие-отсутствие звука. Содержание. Игра проводится с группой детей. Для проведения игры необходимо достаточно просторное помещение и обручи, количество которых на 1 меньше, чем детей. Обручи раскладываются на полу. Под музыку дети бегают вокруг обручей. Когда музыка прекращается, дети должны запрыгнуть в обруч.

Игра «Делаем ремонт» Задача: развивать умение на слух определять громкость звука. Содержание: Перед ребенком на столе лежат картинки с изображением дрели (одна маленькая, одна большая) и молотка (маленький и большой). Учитель-дефектолог предъявляет звуки молотка и дрели разной интенсивности. Ребенок определяет силу звучания и предъявляет соответствующую картинку.

Игра «Дождь» Задачи: развивать слуховое внимание, формировать умение определять длительность сигнала. Содержание. Перед ребенком лист бумаги с нарисованным облаком, фломастеры или карандаши. Учитель-дефектолог

включает записи звучаний разной длительности. Ребенок в момент звучания проводит линию.

Игра «Угадай, кто идет» Задача: развивать слуховое внимание, умение определять темп звучания. Содержание. Учитель-дефектолог показывает детям картинки с изображением цапли и воробья. Объясняет, что цапля ходит важно и медленно, а воробей прыгает быстро. Затем учитель-дефектолог подает быстрый звук, дети скачут, как воробьи, подает медленный звук, дети ходят, как цапли.

Игра «Один–много» Задача: развивать умение дифференцировать на слух количество звучаний. Содержание: Дети сидят по кругу. Перед каждым ребенком пустой поднос, а в центре круга – много шариков. Педагог за ширмой подает один или много звуков. Дети берут соответствующее количество шариков на поднос.

Таким образом, дидактические игры выступают одним из средств развития слухового восприятия детей с нарушением слуха. Выбор дидактической игры определяется теми умениями, которые следует сформировать у обучающегося в процессе коррекционно-развивающей работы. Содержание и методика проведения дидактических игр может варьировать с учетом образовательных потребностей конкретного ребенка с нарушением слуха.

Список использованных источников

1. Королёва, И. В. Дети с нарушением слуха : книга для педагогов и родителей / И. В. Королёва. – СПб. : КАРО, 2015. – 342 с.

2. Королёва, И. В. Учусь слушать и говорить : метод. рекомендации по развитию слухового восприятия речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода (с комплектом 3 рабочих тетрадей) / И. В. Королёва. – СПб. : КАРО, 2018. – 192 с.

3. Лёве, А. Развитие слуха неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Лёве. – М. : Академия, 2003. – 224 с.

4. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова, Т. И. Обухова, Л. В. Михайловская. – Минск : БГПУ, 2011. – 216 с.

5. Феклистова, С. Н. Развитие устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. – Минск: Изд-ий центр БГУ, 2017. – 115 с.

6. Феклистова, С. Н. Концептуальные подходы к модернизации научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 348–354.

УДК 376.33

К.В. Лащевская

ОБЩИЕ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ

Науч. рук. – С.Н. Феклистова, доктор пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В данной статье описываются особые образовательные потребности детей с нарушением слуха, определяемые через «дефициты развития», и рекомендации по созданию специальных образовательных условий для активной социализации данной категории детей.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха; особые образовательные потребности; специальные образовательные условия; жизненные компетенции.

K. Lashchevskaya

GENERAL SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATIONAL CONDITIONS

This article describes the special educational needs of children with hearing impairment defined through "developmental deficits" and the creation of special educational conditions for the active socialization of this category of children.

Keywords: children with hearing impairment; special educational needs; special educational conditions; life competencies.

Реализация современного образовательного процесса в нашей стране направлено на всестороннюю поддержку и развитие участников процессов воспитания и обучения. Одним из ведущих принципов образовательной политики Республики Беларусь выступает принцип инклюзии в образовании. Реализация и внедрение инклюзивных технологий и инклюзивных процессов позволяет всем детям с особыми образовательными потребностями получать качественное образование.

Понятие «дети с особыми образовательными потребностями» (далее – дети с ООП) гораздо шире, чем понятие «особенности психофизического развития» (далее – ОПФР). К категории детей с ООП относятся также дети-билингвы, дети-левши, дети мигрантов, одаренные дети и др. В настоящей статье мы используем понятие ООП в контексте работы с детьми с ОПФР.

По определению В. И. Лубовского, особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [3, с. 56]. В Концепции

развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь особые образовательные потребности определяют как «необходимость специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная (физическими, психическими, социальными, лингвистическими и т.д.) и способностями обучающегося» [1].

Особые образовательные потребности детей с ОПФР определяются структурой нарушения и, следовательно, модально-неспецифическими и модально-специфическими закономерностями развития психики детей разных нозологических групп, т.е. особенностями характерными для всех или только определенной группы детей. Например, ограничения слухового восприятия звуковой информации наблюдается у детей с нарушением слуха, и это является специфическими особенностями развития данной нозологической группы. Основным ограничением жизнедеятельности детей с нарушениями зрения выступает нарушение зрительного восприятия, что, в свою очередь, обусловливает специфические особенности их развития.

В связи с этим исследователи выделяют три основные группы особых образовательных потребностей:

1) общие, характерные для всех детей с дизонтогенезом;

2) специфические, свойственные определенной категории (например, только детям с нарушением слуха, только детям с расстройствами аутистического спектра и др.);

3) индивидуальные, обусловленные «уникальной историей жизни, развития, воспитания и обучения конкретного ребенка» [2, с. 24].

Определение особых образовательных потребностей воспитанника может осуществляться в логике: «дефицит развития» – «ограничения жизнедеятельности» – «особые образовательные потребности».

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие общие ООП детей с ОПФР: в максимально раннем выявлении нарушения развития; в получении специальной коррекционно-развивающей помощи; в целенаправленном формировании жизненной компетенции и др. [4].

Формирование жизненно важных компетенций, активная социализация и обеспечение лучшего качества жизни для всех детей с ОПФР в том числе детей с нарушением слуха, одна из важнейших задач современного образования. Целью нашего исследования выступает изучение и характеристика ООП данной группы воспитанников.

В современных исследованиях по сурдопедагогике отмечается, что последнее десятилетие характеризуется возросшим потенциалом развития слухового восприятия и устной речи детей со слуховой дпривацией. Внедрение ранней диагностики слухового восприятия позволяет своевременно подобрать адекватное средство слухопротезирования и определить стратегию ранней комплексной помощи ребенку, что значительно повышает его потенциал развития слуха и речи.

Стоит отметить, что только высокотехнологичных средств слухопротезирования и оказания всесторонней медицинской помощи

недостаточно. Современные средства слухопротезирования обеспечивают возможность восприятия на уровне рецепции (физический слух – «Я слышу») при условии адекватных настроек слухового аппарата или кохлеарного импланта и правильной их эксплуатации. Процесс формирования смыслового восприятия и продуцирования речи (функциональный слух – «Я слышу и понимаю») основан на смысловой организации, смысловом восприятии воспринимаемых звучаний. Из этого следует, что особое место в воспитании и обучении детей с нарушением слуха занимает работа, направленная на формирование и развитие умений ребенка с нарушением слуха воспринимать, понимать и воспроизводить информацию в речи. Одним из важных условий результативности такой работы выступает формирование, развитие, обогащение и уточнение представлений ребенка с нарушением слуха об окружающем мире, которые являются основой формирования полноценного понимания лексического значения слов (связи «слово – образ»), их грамматических форм, сочетаний с другими словами в контексте и т.д.

Качественная организация процесса воспитания и обучения детей с нарушением слуха во многом зависит от правильного определения особых образовательных потребностей, их учета и обеспечения соответствующих образовательных условий.

Как говорилось ранее, в связи с внедрением высокотехнологичных средств слухопротезирования нозологическая группа детей с нарушением слуха является достаточно неоднородной. У воспитанников с нарушением слуха разные слуховые возможности, разный уровень речевого развития, разные «дефициты развития».

У детей нарушением слуха наблюдаются трудности в: точном восприятии речевого материала; восприятии слов в речевом потоке; концентрации слухового внимания; длительном сосредоточении на учебном материале; запоминании и сохранении информации (оперативной и долговременной памяти); осмысленности запоминания; прочности воспроизведения; оперативной обработке воспринимаемой речевой информации (у детей с кохлеарным имплантом наблюдается задержка восприятия речи до 45 секунд); накоплении пассивного и активного словаря; овладении полноценными представлениями об окружающем мире; установлении адекватных причинно-следственных связей и использование соответствующих речевых средств; актуализации соответствующих образов при восприятии информации; опосредованнии словесной речью действий и объектов реального мира [2, с. 44].

Данные «дефициты» определяют особые образовательные потребности детей с нарушением слуха и создание особых образовательных условий для успешного овладения содержанием образования по разным образовательным областям.

У детей с нарушением слуха отмечаются ООП в:

– создании адекватных акустических условий при организации процесса обучения и воспитания;

– соблюдении режима слуховой нагрузки;

– учете особенностей оперативной памяти при предъявлении речевой информации;

– развитии умений достраивать неточно воспринятую акустическую информацию;

– расширении объема активного и пассивного словаря;

– усилении роли наглядности при организации процесса обучения и воспитания;

– расширении социального опыта;

– формировании адекватны причинно-следственных связей и др. [4, с. 8].

Определение особых образовательных потребностей устанавливает необходимость в создании особых образовательных условий. Особые образовательные условия включают в себя предметные (слуховые аппараты, кохлеарные импланты, звуковые стимулы, табличек со словами и фразами и др.), пространственные (расстояние до говорящего не более 1,5 м, ракурс головы, освещенность лица, говорящего и др.), организационно-смысловые (дозировка слуховой нагрузки, выбор адекватных средств наглядности и др.), социально-психологические (создание ситуации успеха, организация взаимодействия с педагогическими работниками и сверстниками).

Таким образом, определение особых образовательных потребностей и создание специальных образовательных условий необходимых для организации процесса воспитания и обучения детей с нарушением слуха будет способствовать всестороннему и гармоничному развитию личности, активной социальной интеграции и адаптации.

Список используемых источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uomrik.gov.by/files/00355/obj/110/14413/doc/KoncepInclusRasv.pdf. – Дата доступа: 21.03.2023.

2. Кукушкина, О. И. Дети с особыми образовательными потребностями / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Инклюзивное и специальное образование : международный словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева, В.В. Хитрюк. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2020. – С. 29–32.

3. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В. И. Jlубовский // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 5. – Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_ Lubovskiy.pdf. – Дата доступа: 19.03.2023.

4. Феклистова, С. Н. Особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития и их учет в процессе коррекционной работы / С. Н. Феклистова // Спец. адукацыя. – 2020. – № 2. – С. 4–11.

УДК 376.112.4

О.В. Лохова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Науч. рук. – О.Н. Толстикова, канд. психол. наук
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Архангельск)

В статье обоснована актуальность формирования инклюзивной культуры у педагогов дошкольных образовательных организаций. Представлены результаты изучения уровня сформированности инклюзивной культуры педагогов дошкольной образовательной организации при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на примере МБДОУ Детский сад №№ 13, 94 г. Архангельска.

Ключевые слова: педагоги; инклюзивная культур; дети с ОВЗ.

O. Lochova

FORMATION OF AN INCLUSIVE CULTURE AMONG TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

This article substantiates the relevance of the formation of an inclusive culture among teachers of preschool educational organizations. The results of studying the level of formation of inclusive culture of teachers of preschool educational organizations when working with children with disabilities are presented on the example of MBDOU Kindergarten No. 13, 94 of Arkhangelsk.

Keywords: teachers; inclusive culture; children with disabilities.

В условиях совершенствования современного образования, введения новых федеральных государственных стандартов, образовательная политика диктует особые требования к духовно-нравственным ориентирам подрастающего поколения, идет переориентация общества на гуманизацию и обеспечение равных образовательных возможностей для всех детей. Эти идеи отражены в Законе об образовании в Российской Федерации. В нем заложены положения о праве ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его родителей самостоятельно определять форму получения образования и образовательное учреждение.

Несомненно, проблема инклюзивного образования на сегодняшний день является актуальной. С каждым годом увеличивается количество детей с ОВЗ, меняется политика государства в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ, происходят изменения и общественном сознании. Но продолжают сохраняться трудности принятия детей с особенностями в развитии, что отражается в личностном отношении части педагогов и родителей. В целом вопрос принятия ребенка с нарушениями в развитии – это вопрос формирования инклюзивной

культуры в обществе, формирование компетенций, обеспечивающих знаниевую, деятельностную и личностную готовность в принятии ребенка с ОВЗ.

«Инклюзивная культура» рассматривается как составляющая профессионально-педагогической культуры. Инклюзивная культура – интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка [2].

Изучением понятия феномена «инклюзивная культура» занимались Е. В. Богданова, А. А. Синявкая, В. В. Хитрюк, О. Б. Янусова и др. Так, А. А. Синявская к элементам инклюзивной культуры педагога относит психологический, аксиологический, мировоззренческий, личностный, поведенческий, компоненты [3]. В. В. Хитрюк рассматривает инклюзивную культуру педагога как интегративное личностное качество, в основу которого входит систем компетенций [4].

О. Б. Янусова, также, как и А. А. Синявская среди компонентов инклюзивной культуры педагогов выделяет аксиологический, когнитивный и личностно-коммуникативный [5]. Е. В. Богданова полагает, что инклюзивная культура является частью педагогической культуры педагога и обращает внимание на овладение этическими нормами общения с людьми с ОВЗ [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что в научной литературе существуют различные трактовки сущности понятия «инклюзивная культура педагога», авторы приходят к выводу, что это интегративное личностное качество, включающее когнитивный, аксиологический, ценностно-смысловой, личностно-коммуникативный, мировоззренческий компоненты.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, уметь реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса.

Поэтому, в создании инклюзивной образовательной среды образовательной организации, в первую очередь, необходимо начинать работу по формированию инклюзивной культуры у педагогов. Именно это направление деятельности становится главной задачей.

В рамках констатирующего исследования, его предварительного этапа, было проведено анкетирования педагогов, работающих в системе специального образования и педагогов общеобразовательной организации, где встречаются и инклюзивные практики. База исследования: МБДОУ Детский сад № 94, г. Архангельск (общеобразовательного вида), МБДОУ Детский сад № 13,

г. Архангельск (компенсирующего вида). В анкетировании приняло участие 50 педагогов.

Проведенное исследование показало, что всех педагогов дошкольной образовательной организации можно разделить на три группы: это педагоги с высоким уровнем сформированности инклюзивной культуры, педагоги со средним уровнем и низким уровнем сформированности инклюзивной культуры. Полученные результаты позволили ранжировать педагогов, принимавших участие в исследовании:

– высокий уровень сформированности инклюзивной культуры выявлен у 38 % педагогов общеобразовательного детского сада и у 85 % педагогов детского сада компенсирующего вида;

– средний уровень у 8 % педагогов общеобразовательного детского сада и 15 % детского сада компенсирующего вида;

– низкий уровень сформированности инклюзивной культуры у 54 % педагогов общеобразовательного детского сада и никто из дошкольных педагогических работников детского сада компенсирующего вида низкий уровень не показал.

С целью определения знаниевой компетентности педагогов в вопросах особенностей развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, было организовано тестирование педагогов общеобразовательного детского сада. В тест вошли вопросы, касающиеся особенностей развития детей с ОВЗ. Анализ результатов тестирования позволил выделить педагогов с высоким, средним и низким уровней знаниевой компетентности. Так число педагогов с высоким уровнем сформированности знаниевой компетентности в вопросах инклюзивного образования составило 16 %, средний уровень 39 %, низкий уровень 45 % педагогов.

Таким образом, полученные данные выявили проблемное поле, и определило необходимость формирования инклюзивной культуры у педагогов, работающих в системе инклюзивного и общего образования.

Повышение уровня сформированности инклюзивной культуры у педагогов дошкольной образовательной организации при работе с детьми с ОВЗ требует организации целенаправленного методического сопровождения педагогов. Одним из примеров такого сопровождения может стать реализация программы «Шаг на встречу», целью которой станет повышение компетентности педагогов в вопросах воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, а также повышение уровня сформированности инклюзивной культуры у педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Инклюзивная культура как составляющая педагогической культуры педагога в условиях инклюзивного обучения // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве : сб. материалов I Междунар.

интернет-симпозиума / под ред. Н. М. Борозинец, Ю. В. Прилепко. – Ставрополь, 2015. – С. 19–23.

2. Самсонова, Е. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику / Е. В. Самсонова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 20–22 июня 2011 г. ; Московский гор. психол.-пед. ун-т / ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. – М., 2011. – С. 239.

3. Синявская, А. А. Инклюзивная культура педагога / А. А. Синявская // Культурологический подход в формировании общепрофессиональных компетенций студентов : сб. науч. тр. – Тольятти, 2017. – С. 72.

4. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями / В. В. Хитрюк. – Минск : БГПУ, 2018. – 112 с.

5. Хухлаева, О. В. Работа психолога в многонациональной школе : учеб. пособие / О. В. Хухлаева, М. Ю. Чибисова. – М. : Форум, 2011. – 176 с.

УДК 364.12

М.С. Малинин, А.Г. Малинина

КВОТИРОВАНИЕ РАБОЧИХ МЕСТ КАК СПОСОБ ТРУДОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ ИНВАЛИДОВ I ГРУППЫ НА ПРИМЕРЕ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Науч. рук. – О.А. Денисова, доктор пед. наук, профессор
Череповецкий государственный университет (Череповец)

В статье представлены статистические данные по трудоустройству инвалидов на примере Вологодской области. Рассматривается один из действующих инструментов для трудовой интеграции людей с инвалидностью – квотирование рабочих мест. Определены параметры и требования к предприятиям для соблюдения данной нормы законодательства. Представлены 2 варианта формирования квотированных рабочих мест и возможности, которые создаются благодаря этой программе для людей с инвалидностью.

Ключевые слова: квотирование; соглашение о трудоустройстве; 1 группа инвалидности.

M. Malinin, A. Malinina

JOB QUOTAS AS A WAY OF LABOR INTEGRATION OF GROUP 1 DISABLED PEOPLE ON THE EXAMPLE OF THE VOLOGDA REGION

The article presents statistical data on the employment of disabled people on the example of the Vologda region. One of the existing tools for the labor integration of people with disabilities is considered - job quotas. The parameters and requirements for enterprises to comply with this norm of legislation are determined. Two options for the formation of quota jobs and the opportunities that are created thanks to this program for people with disabilities are presented.

Keywords: quoting; employment agreement; 1-st group of disability.

Согласно данным Федеральной службы по труду и занятости[1] за 2021 год за содействием в поиске подходящей работы обратилось 147187 инвалидов, при этом из них нашли работу 47,2 %, а именно 69475 человек. По статистике Пенсионного фонда[2] на 01.01.2022 года на территории Российской Федерации официально трудоустроено 1559 тыс. инвалидов, в том числе 1 группы – 43 тыс., 2 группы – 511 тыс., 3 группы – 1005 тыс.

Согласно отчету начальника Департамента труда и занятости населения Вологодской области [1] Белова Олега Михайловича за 2022 год, из 25,6 тыс. инвалидов трудоспособного возраста в регионе работают 6,4 тыс. человек. При этом статистика показывает, что число трудоустроенных инвалидов в соотношении с группой инвалидности составляет: 1 группа – 4,9 %, 2 группа –

[1] Федеральная служба государственной статистики. – Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/folder/13964
[2] Пенсионный фонд Российской федерации. – Режим доступа: https://pfr.gov.ru/

11,3 %, 3 группа – 27,4 %. Самой нетрудоустроенной является 1 группа инвалидности.

Представленная статистика кажется весьма не такой уж удручающей, если не углубится в детали. Дело в том, что большую часть среди трудоустроенных инвалидов 1 группы являются люди с нарушениями зрения или слуха, а вот с трудоустройством инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата дела обстоят сложнее. Это обусловлено рядом факторов, среди которых, трудность самостоятельного передвижения, необходимость создания специальных условий на рабочем месте, закрепление постоянного курирующего сотрудника, который бы решал возникающие технический вопросы и пр. Таким образом, получается, что предприятию вместо решения бизнес-задач приходится решать множество нюансов, связанных с созданием условий работы для инвалида.

На 01.01.2022 по Вологодской области было трудоустроено 168 человек с 1 группой инвалидности. При этом процент трудоустроенных инвалидов по сравнению с 01.01.2021 снизился на 0,8%. Отрицательная динамика обусловлена повышением количества лиц с инвалидностью на территории региона на 10,5%. Также одной из причин низкого трудоустройства инвалидов является нежелание работодателей принимать к себе в штат таких сотрудников. Статистические данные о привлечении работодателей к административной ответственности в отношении несоблюдения норм Постановления Правительства Вологодской области от 24.01.2022 №58 [2] о трудоустройстве инвалидов показывают, что количество составленных протоколов с каждый годом сокращается. Однако данный барьер продолжает действовать.

Введение квотирования рабочих мест для приема на работу инвалидов, установленного ст.21 Федерального закона № 181-ФЗ от 24.11.1995 (ред. от 29.11.2021) [3], было призвано решить ситуацию с их трудоустройством в положительную сторону. Согласно системе квотирования организации с численностью более 100 человек обязаны принимать на работу от 2 % до 4 % среднесписочной численности работников, при этом муниципалитеты имеют право устанавливать отдельную квоту до 3 % для компаний со штатом от 35 до 100 человек. Квота для приема на работу инвалидов в Вологодской области составляет 2 %. Неисполнение данного требования влечет за собой штраф от 5 т.р. до 10 т.р.

С 1 марта 2022 года квота для приема на работу инвалидов считается выполненной работодателем в случае оформления в установленном порядке трудовых отношений с инвалидами.

В соответствии с п.1 ст.24 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ работодатель обязан:

1) выделить или создать рабочие места для трудоустройства инвалидов;

2) создать инвалидам условия труда в соответствии с индивидуальной программой реабилитации или абилитации;

3) ежемесячно представлять органам службы занятости:

– информацию о наличии свободных рабочих мест и вакантных должностей, созданных или выделенных рабочих мест для трудоустройства инвалидов;

– информацию о выполнении квоты для приема на работу инвалидов.

Необходимо отметить, что работодатели часто обходят эту норму законодательства и отказывают инвалиду в трудоустройстве по причине профессиональной некомпетентности, отсутствия соответствующего образования и необходимого опыта работы. Более того работодатели для соблюдения формальных требований осознанно идут на абсурдные меры: на квотированные рабочие места выделяются такие вакансии, на которых инвалиды даже теоретически работать не смогут. Так, к примеру, в списке квотированных вакансий для инвалидов можно найти должность специалиста досудебного взыскания, предполагающую разъездной характер работы и постоянные встречи с клиентами, уклоняющимися от возврата взятых кредитов.

Несмотря на сложности и нежелании некоторых работодателей принимать участие в создании квотированных рабочих мест для инвалидов тенденция к положительным изменениям уже формируется: предприятия должны либо самостоятельно трудоустроить определенное количество инвалидов, либо заключить соглашение с другим предприятием, в котором фактически человек с инвалидностью будет работать. И этот фактор действительно немного расширяет возможности для трудоустройства.

Постановление Правительства РФ от 14.03.2022 №366 «Об утверждении Правил выполнения работодателем квоты для приема на работу инвалидов при оформлении трудовых отношений с инвалидом на любое рабочее место» [4] регламентирует обязательные пункты, которые должны быть указаны в Соглашении о трудоустройстве инвалидов:

1) численность инвалидов, которые могут быть приняты на работу;
2) условия возмещения расходов на оплату труда;
3) условия оборудования рабочего места инвалида;
4) необходимость создания специальных условий, обеспечивающих доступность рабочего места для инвалида;
5) условия компенсации расходов, связанных с сопровождением при содействии в трудоустройстве, в организации, у индивидуального предпринимателя, у которых трудоустраивается инвалид (при необходимости);
6) сроки действия соглашения;
7) права и обязанности сторон;
8) условия расторжения и прочие условия.

Заключение организациями соглашений о трудоустройстве инвалидов позволит:

– выполнить квоту работодателям, которые в силу специфики своей деятельности не могут принять на работу инвалидов или закрыть вакансии по выделенным для инвалидов рабочим местам;

– создать новые рабочие места в счет квоты для приема на работу инвалидов или сохранить существующие рабочие места;

– помочь лицам с ограниченными возможностями быть более востребованными на рынке труда области.

Таким образом функционирование программы по квотированию рабочих мест с возможностью подписания Соглашения о трудоустройстве инвалидов

увеличивает вероятность заключения трудового договора с данной категорией граждан. На 18.03.2023 года 13 предприятий Вологодской области уже внесены в реестр организаций, готовых заключить соглашения о создании 99 рабочих мест для трудоустройства людей с инвалидностью. Несмотря на все возникающие сложности, трудовая интеграция инвалидов 1 группы, в частности, имеет положительную динамику. Парламентарии федерального и муниципального уровней видят основные западающие моменты, разрабатывают меры, стимулирующие трудовую абилитацию людей с инвалидностью. Например, Распоряжение Правительства РФ от 14.12.2021 №3581-р [5, с. 1] закрепило за субъектами РФ обязанность разработать и утвердить региональные долгосрочные программы содействия занятости молодежи, в том числе с инвалидностью, до 2030 года.

Список использованных источников

1. Отчет начальника Департамента труда и занятости населения Вологодской области за 2022 год.

2. Постановление Правительства области от 24.01.2022 № 58 «Об утверждении Порядка предоставления субсидий на реализацию мероприятия по возмещению затрат, связанных с сохранением рабочих мест для работающих инвалидов».

3. ФЗ от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.11.2021) «О социальной защите инвалидов в РФ».

4. Постановление Правительства РФ от 14.03.2022 №366 «Об утверждении Правил выполнения работодателем квоты для приема на работу инвалидов при оформлении трудовых отношений с инвалидом на любое рабочее место».

5. Распоряжение Правительства РФ от 14.12.2021 №3581-р.

УДК 376.2

Н.А. Мартынова

ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Науч. рук. – Е.В. Резникова, канд. пед. наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)

Автор, ссылаясь на мнения ученых, изучающих этот вопрос, раскрывает понятие «готовность к обучению», определяет критерии готовности детей с задержкой психического развития к обучению в целом и делает акцент на особенности готовности к обучению грамоте младших школьников с задержкой психического развития в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: овладение грамотой; готовность к обучению грамоте; задержка психического развития; младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья.

N. Martynova

READINESS FOR LITERATURE TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN MENTALLY RELATED IN A COMPREHENSIVE SCHOOL

The author, referring to the opinions of scientists studying this issue, reveals the concept of "readiness for learning", defines the criteria for the readiness of children with mental retardation for learning in general and focuses on the features of readiness for literacy of younger students with mental retardation in a secondary school.

Keywords: literacy; readiness for literacy; impaired mental function; younger students with disabilities.

Данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что количество учащихся, которым тяжело дается освоение общеобразовательных программ начальной школы, составляет 22–34 % обучающихся, а 70–80 % из них нуждаются в специальных формах и методах обучения. Среди таких учащихся есть дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. В специальной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим понятием и проявляется в замедлении темпа психического развития и его качественном своеобразии по сравнению с нормой.

Зачастую школьная неуспешность в процессе обучения у детей с ЗПР способствует отрицательному отношению к учебной деятельности, приводит к трудностям в общении с окружающими, иногда лежит в основе асоциальных форм поведения. Как указывают в своих исследованиях Б. Г. Ананьев, Т. В. Ахутина, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева и др. успешность в обучении детей

в школе зависит в основном от уровня овладения ими грамотой. В связи с этим актуализируется проблема подготовки к обучению грамоте младших школьников с ЗПР в общеобразовательной школе.

Готовность детей к обучению – это один из важнейших результатов психофизиологического развития в дошкольном детстве и залог успешной адаптации и учебы в школе. От того, насколько ребенок готов к школьному обучению всей предыдущей дошкольной стадией развития, будет зависеть его физическое, умственное и психологическое благополучие, возможность успешно влиться в школьную жизнь и приспособиться к ней [1].

По мнению Л. И. Божович, готовность к обучению включает не только количественную характеристику запаса знаний и представлений ребенка, но и уровень развития мыслительной деятельности, то есть способности анализировать, сравнивать, обобщать и дифференцировать в соответствующих понятиях предметы и явления окружающего мира [1].

Помимо физической и психологической подготовленности для обучения ребёнку необходима и специальная подготовка. С. А. Козлова говорит о том, что специальная готовность включает подготовку к обучению грамоте. Грамота – это овладение умением читать и писать тексты, излагать свои мысли в письменной форме, понимать при чтении не только значение отдельных слов и предложений, но и смысл текста, то есть овладение письменной речью [2].

М. М. Алексеева считает, что овладение грамотой – сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая требует определенного уровня развития психических процессов и способности ребенка управлять ими. При этом она выделяет следующие критерии готовности к обучению грамоте:

1) формирование регулирующей функции речи;

2) усвоение звуковой стороны языка;

3) достаточный уровень развития аналитико-синтетической деятельности;

4) умение анализировать звуковой состав слова;

5) хороший уровень развития фонематического слуха [5].

По мнению А. К. Аксеновой, овладение грамотой является первый этапом школьного обучения детей, в течение которого у них должны быть сформированы начальные навыки чтения и письма. Являясь отдельными видами речевой деятельности, чтение и письмо представляют собой сложные процессы, которые состоят из многочисленных операций. Так, читающему необходимо воспринять графические знаки, перекодировать их в звуки, произнести прочитанное вслух или «про себя», осмыслить информацию, заложенную в каждом слове, предложении, абзаце.

Е. А. Логинова указывает, что причины распространенности у младших школьников с ЗПР несформированной готовности к обучению грамоте множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины автор выделяет недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к овладению сложными произвольными навыками письма и чтения [4].

О. А. Величенкова подчеркивает предрасположенность к нарушениям письма и чтения, как компонентов грамоты и предпосылок их становления у младших школьников с ЗПР вследствие первичной или вторичной недостаточности психических функций, составляющих основу письма и чтения [2].

В первую очередь рассмотрим трудности в формировании навыка письма, как компонента грамоты, и предпосылок готовности к обучению данному навыку у младших школьников с ЗПР. Моторная составляющая процесса письма находится у них на низком уровне, что является причиной сложностей в овладении письменной речью. Мелкая моторика у таких детей развита слабо, им с трудом удается контролировать работу руки при письме, координация движений, осуществление сенсорных действий по плану также затруднены.

Низкий уровень развития способности фонематического анализа у детей с ЗПР влечет трудности в звукоразличении – ребенок не умеет, не может выделить звуки в слове и, как следствие, определить обозначающую каждый звук букву. Следствием неспособности выделения звуков в слове являются такие нарушения письма, как дисграфии. Е. А. Логинова отмечает, что общей характерной особенностью дисграфии у детей с ЗПР является то, что структура нарушения письма, за редкими исключениями, включает не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы сочетаний неполноценных звеньев. Это препятствует компенсации затруднений в овладении письмом, способствует формированию стойкой дисграфии и превращает расстройство письма в системное нарушение [4].

По мнению исследователей (Т. В. Егорова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко и др.), у младших школьников с ЗПР отмечаются также значительные трудности в формировании начальных навыков чтения, как компонента грамоты и предпосылок готовности обучения этим навыкам. Это объясняется недоразвитием у этих детей способности к осознанному анализу звуковой стороны речи, отсутствием интереса к таким формам абстрактной деятельности, как умение анализировать звуковой состав слова [2].

Прохождение ступеней формирования навыка чтения у детей с ЗПР осуществляется замедленными темпами. Вместе с тем, характерной особенностью является значительное различие в уровне сформированности навыка чтения и в темпе овладения чтения у детей одного и того же класса. Это связано с большим разнообразием клинической картины и психологическими особенностями различных групп детей с ЗПР.

Дети с ЗПР к моменту поступления в школу неуверенно знают буквы, медленно по слогам читают слова простейших слоговых структур, нередко пользуются неверным, побуквенным способом чтения. При этом прибегают к своеобразному способу чтения, который можно обозначить термином «причитывание». Допускаемые ошибки связаны как с недостатками зрительного восприятия, так и со слабостью звукового анализа и синтеза. К распространенным ошибкам можно отнести: замены сходных по начертанию букв, парных согласных, близких по артикуляции звуков, гласных вследствие уподобления. Дети переставляют и пропускают буквы и слоги, неверно ставят ударение, допускают много ошибок угадывающего чтения [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что готовность к обучению грамоте является непростым многофункциональным психофизиологическим процессом, определяющим сформированность у детей с ЗПР предпосылок к овладению грамотой. Дети с ЗПР при переходе на начальную ступень школьного образования испытывают значительные трудности в овладении компонентами грамоты – навыками письма и чтения. Недостаточную готовность младших школьников с ЗПР к овладению грамотой в условиях общеобразовательной школы можно компенсировать более медленными сроками овладения этим учебным навыком, специально разработанной программой, тщательным индивидуальным подходом к каждому ребенку, продуманным совместно педагогом, психологом и логопедом.

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психол. исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

2. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова. – М. : Просвещение, 1995. – 154 с.

3. Дмитриева, О. А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития / О. А. Дмитриева // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та. – 2016. –№ 4. – С. 129–134.

4. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.

5. Цыпина, М. А. Обучение детей с ЗПР / М. А. Цыпина. – М. : Просвещение, 1987. – 109 с.

УДК 376.3

А.О. Межова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЧТЕНИЯ УСПЕВАЮЩИХ И НЕУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ ТРЕТЬИХ КЛАССОВ

Науч. рук. – О. А. Величенкова, канд. пед. наук, доцент
Московский городской педагогический университет (Москва)

В статье представлены данные об исследовании навыка чтения учащихся третьего класса успевающих и неуспевающих в обучении. Описана техническая сторона чтения по трем направлениям: скорость чтения, способ чтения, корректность чтения. Проведен количественный и качественный анализ ошибок, допущенных школьниками при чтении.

Ключевые слова: дислексия; ошибки чтения; техническая сторона чтения; скорость чтения, способ чтения.

A. Mezhova

COMPARATIVE READING ANALYSIS OF SUCCESSFUL AND UNSUCCESSFUL THIRD GRADE LEARNERS

The article presents data on the study of the reading skills of third grade learners who are successful and unsuccessful in studying. The technical side of reading was described in three ways: the speed of reading, the way of reading, the correctness of reading. A quantitative and qualitative analysis of the mistakes made by learners in the process of reading was carried out.

Keywords: dyslexia; reading errors; technical side of reading; reading speed; reading method.

В настоящее время проблема нарушения техники чтения у учащихся начальной школы по-прежнему остается актуальной [1; 2; 4; 5]. Трудности овладения навыком чтения, при соблюдении определенных дополнительных условий [4], свидетельствуют о наличии у ребенка такого нарушения как дислексия [4; 5].

Исследование техники чтения обычно идет по трем направлениям: изучается скорость чтения, способ чтения и корректность чтения [1–3; 5]. У учащихся начальной школы, особенно на первых двух годах обучения в школе, наблюдается несоответствие показателей чтения общепринятым стандартам. Однако у детей с дислексией разные виды ошибок снижение скорости чтения имеют стойкий характер [2; 4; 5]. Следовательно, самостоятельно они не исчезнут и для их преодоления необходимо обратиться к специалисту.

Целью исследования является сравнение техники чтения учащихся начальной школы с дислексией и без нарушений чтения.

Анализ техники чтения проводился в 2022–2023 учебном году на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа № 851». Были исследованы навыки чтения тридцати третьеклассников.

Для диагностики была взята стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А. Н. Корнева [4]. Дети по очереди читали вслух текст «Как я ловил раков». Их чтение записывалось на диктофон, затем исследовались технические характеристики чтения: скорость (количество слов, прочитанных за одну минуту), способ (побуквенный или позвуковой, слоговой, слоговой с элементами синтетического или синтетический с элементами слогового, синтетическое чтение) и корректность (количество и виды допущенных ошибок).

Средняя скорость чтения составила 73,6 слов в минуту (самый высокий результат – 108, самый низкий – 24). Согласно А. Н. Корневу [4], можно говорить о дислексии, в том случае, если скорость чтения ниже 45 слов в минуту. Четверо испытуемых не прошли этот порог – их скорость чтения составила 41, 29, 24 и 24 слова в минуту. Такая низкая скорость чтения показывает, что данные учащиеся отстают от нормативов, предписанных программой [5]. Таким образом, дислексия была выявлена у 4 школьников из 30. У испытуемых с дислексией отмечалось слоговое чтение с элементами синтетического. Т. Г. Егоров считает такой тип чтения непродуктивным [3]. Всего по выборке переход от слогового к синтетическим приемам чтения был отмечен у 4 школьников. 11 учащихся пользуются синтетическим чтением и 15 – синтетическим с элементами слогового.

Среднее количество ошибок чтения во всей группе – 22,1 (наибольшее количество – 61, наименьшее – 7). Среднее количество ошибок чтения среди школьников с дислексией – 43,5 (наибольшее количество – 61, наименьшее – 41). Среднее количество ошибок чтения среди школьников без нарушений чтения – 18,8 (наибольшее количество – 36, наименьшее – 7). Такой большой разрыв в показателях еще раз подтверждает наличие большого количества ошибок при дислексии.

Рассмотрим более подробно виды ошибок [5], которые нам удалось зафиксировать. Чаще всего у школьников отмечались **ошибки угадывающего чтения**: среднее количество – 6,8 ошибок (наибольшее количество – 18, наименьшее – 1). Не было ни одного испытуемого, который бы не допускал таких ошибок в чтении. При этом среди учащихся с дислексией ошибки угадывающего чтения не были самой распространенной группой: среднее значение – 10,3 (наибольшее количество – 18, наименьшее – 5). Пример: привязать – *привязывать*.

Следующая по распространенности группа ошибок – **смешения** букв. Среднее количество – 3,3 (наибольшее – 25, наименьшее – 0). Среди детей с дислексией эта группа стала наиболее распространенной. Среднее количество – 13 (наибольшее – 25, наименьшее – 4). Пример: ведь – *видь*.

Также школьники регулярно допускали **ошибки в постановке ударения.** Среднее значение – 3,3 (наибольшее – 17, наименьшее – 0). Учащиеся с дислексией также в среднем допускали 3,3 такие ошибки (максимум – 7, минимум – 2). Пример: дЫрах – *дырАх*.

Следующая по частотности ошибка – **нарушения интонационного обозначения границ предложения**. Среднее количество – 2,8 (наибольшее – 8, наименьшее – 0). Третьеклассники с дислексией допускали такую ошибку также примерно 2,8 раз (наибольшее количество – 6, наименьшее количество – 1).

Пример: …медленно вылез к мясу. Потом схватил… – …медленно вылез к *мясу потом* схватил…

Часто встречалось **несоблюдение норм орфоэпии** при чтении. Среднее количество – 2,4 (наибольшее – 9, наименьшее – 0). Среди детей с дислексией эта группа ошибок встречалась в среднем 3,3 раза (наибольшее – 4, наименьшее – 2). Пример: «*лакомятся*» вместо «лакомяца»

Следующая по частотности группа ошибок – **антиципации**. В общей выборке она встречалась в среднем 1 раз (максимум – 9, минимум – 0). Школьники с дислексией допускали такие ошибки в среднем 4,3 раза (максимум – 9, минимум – 0). Пример: челюстями – *челистями*.

Следующие ошибки мы отнесли к наиболее редко встречающимся, т.к. в среднем среди всех испытуемых они фиксировались менее одного раза.

Пропуски букв, слогов и слов. Среднее значение по выборке – 0,9 (минимум – 0, максимум – 5). Среднее значение среди учащихся с дислексией – 2,3 (минимум – 1, максимум – 3). Пример: между – *меду*.

Вставки букв, слогов и слов. Среднее значение по выборке – 0,7 (минимум – 0, максимум – 3). Среднее значение среди учащихся с дислексией – 2,0 (минимум – 1, максимум – 3). Пример: текут – *текуют*.

Повторы букв, слогов и слов. Среднее значение по выборке – 0,5 (минимум – 0, максимум – 13). Среди учащихся с дислексией не встречались. Пример: нужно привязать – нужно *нужно* привязать.

Перестановки букв, слогов и слов. Среднее значение по выборке – 0,2 (минимум – 0, максимум – 2). Среднее значение среди учащихся с дислексией – 1,0 (минимум – 1, максимум – 2). Пример: все нужные вещи – все *вещи* нужные.

Персеверации. Среднее значение по выборке – 0,1 (минимум – 0, максимум – 2). Среднее значение среди учащихся с дислексией – 1,0 (минимум – 1, максимум – 2). Пример: отгадайте – *отгадойте*.

Аграмматизмы. Среднее значение по выборке – 0,1 (минимум – 0, максимум – 1). Среднее значение среди учащихся с дислексией – 0,5 (минимум – 0, максимум – 1). Пример: палка-*удочки*.

Сравним также частотность разных видов ошибок в двух группах. Во всей выборке: ошибки угадывающего чтения (6,8), смешения (3,3), нарушения в постановке ударения (3,3), нарушение обозначения границ предложения (2,8), несоблюдение норм орфоэпии (2,4), антиципации (1,0), пропуски (0,9), вставки (0,7), повторы (0,5), перестановки (0,2), персеверации (0,1), аграмматизмы (0,1). Среди детей с дислексией: смешения (13,0), ошибки угадывающего чтения (10,3), антиципации (4,3), нарушения в постановке ударения (3,3), несоблюдение норм орфоэпии (3,3), нарушение обозначения границ предложения (2,8), пропуски (2,3), вставки (2,0), персеверации (1,0), перестановки (1,0), аграмматизмы (0,5), повторы (0,0).

Таким образом, мы видим, что разные виды ошибок встречаются у всех детей, но у детей с дислексией в среднем их общее количество больше (по данным проведенного исследования на 21,4). Также видны некоторые отличия в частотности тех или иных видов ошибок в двух группах. Например, в первой

группе наиболее часто встречались смешения букв, а во второй – ошибки угадывающего чтения, в то время как повторы букв, слогов и слов не встречались вообще. Кроме того, мы видим, что средняя скорость чтения детей с дислексией снижена (разница – 44,1 слов в минуту), также многие из них используют непродуктивный способ чтения (слоговое с элементами синтетического).

Подводя итог, следует сказать, что для преодоления нарушений техники чтения, в том числе для избавления от большого количества разнообразных ошибок у детей с дислексией, нужно использовать разные методики и задания, как традиционные, так и игровые, чтобы достичь максимально высокого результата [1; 2; 5].

Список использованных источников

1. Величенкова, О. А. О невариативной технологии развития навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии / О. А. Величенкова // Мир специальной педагогики и психологии : науч.-практ. альманах. – Вып. 3. – М. : ООО «ЛОГОМАГ», 2015. – С. 43–53.

2. Величенкова, О. А. Обучение чтению детей с особыми образовательными потребностями: зачем, когда и как / О. А. Величенкова, А. В. Лагутина // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 6. – С. 37–42.

3. Егоров , Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – СПб : Каро, 2006. – 297 с.

4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.

5. Русецкая, М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : моногр. – СПб. :КАРО, 2007. – 192с.

УДК 376.42

А.А. Мерзликина, Ю.В. Назаркина

ВНЕДРЕНИЕ ИГРОФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКАТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПОМОЩЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОРТАЛА «ИГРОБРАЗ»

Науч. рук. – Т.С. Никандрова, канд. пед. наук, доцент
Московский педагогический государственный университет (Москва)

В статье представлен опыт разработки и внедрения игрофицированных уроков в процесс обучения младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Рассмотрены положительные результаты проведения таких уроков. Описан образовательный портал «Игробраз» и его перспективы развития.

Ключевые слова: игрофикация; интеллектуальные нарушения; младший школьный возраст; образовательный портал «Игробраз».

A. Merzlikina, U. Nazarkina

INTRODUCTION OF GAMIFICATION IN THE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY USING THE EDUCATIONAL PORTAL "IGROBRAZ"

The article presents the experience of developing and implementing gamified lessons in the learning process of primary schoolchildren with intellectual disabilities. The positive results of such lessons are considered. The educational portal Igrobraz and its development prospects are described.

Keywords: gamification; intellectual disabilities; primary school age; educational portal "Igrobraz".

Образование, как и другие области нашей жизни, не стоит на месте. Педагоги, работающие с детьми с интеллектуальными нарушениями, находятся в постоянном поиске новых методов и приемов обучения, которые помогут модернизировать и разнообразить образовательный процесс, делать его более интересным и доступным для детей с интеллектуальными нарушениями.

С развитием информационных технологий педагогам открывается больше возможностей их применения на уроках. Появляется большое количество различных технических средств, приложений и Интернет-ресурсов, которые можно легко интегрировать в занятие или использовать при подготовке к уроку.

В поисках современного средства обучения, позволяющего развивать у детей с интеллектуальными нарушениями интерес к учебной деятельности, мы в течение последнего года занимались исследованием влияния игрофицированных уроков на познавательную мотивацию младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Исходя из того, что у детей данной нозологической группы игровая деятельность долго остается в качестве ведущей, мы предположили, что при включении игры в образовательный процесс у детей повысится учебная мотивация [1].

Для подтверждения нашей гипотезы мы провели исследование, в ходе которого разработали и провели серию сюжетных игровых уроков по математике в 4 классе.

Сюжетные игровые уроки представляли собой классические уроки, включающие в себя особую систему мотивации и специальную атрибутику игры. Данные уроки были объединены заранее продуманным сюжетом и строились по типу компьютерной игры (дети – игроки – переходили по уровням игры, выполняли игровые миссии, а также получали игровые очки). В основу сюжета легла сказочная история о том, как из-за неосторожного желания енота лес оказался заколдован, и жителям леса нужна была помощь. Спасти лес мог только сам енот и его помощница белка.

Для реализации данной игры к каждому уроку мы разрабатывали презентации, в которых происходило действие и развивался сюжет игры; дидактические материалы были представлены как в презентациях, так и на индивидуальных карточках с дифференцированными заданиями.

Для игры мы создали особую систему мотивации, которая включала в себя общий и личный рейтинг. Общий рейтинг был представлен прямой прогресса, которой отражалось количество пройденных уровней. Личный рейтинг показывал достижения ученика (игрока) по разным показателям: активность, сообразительность, аккуратность и прилежное поведение. Для ведения личного рейтинга у каждого обучающегося был специальный дневник лесной школы, в который в конце урока вклеивались заработанные очки.

По окончании эксперимента было отмечено следующее: обучающиеся стали активнее работать на уроках и чаще изъявлять желание решать задание у доски, более ответственно подходить к выполнению заданий и подготовке к уроку. Кроме того, во время урока дети лучше соблюдали дисциплину: отвечали только по поднятой руке, не занимались посторонними делами и не отвлекались на разговоры друг с другом. Нами было также отмечено, что дети стали лучше коммуницировать между собой: предлагали свою помощь при появлении затруднений, а также сами просили помощь у одноклассников [2].

Таким образом, проведенные игровые уроки оказались эффективными, поскольку не только повысили учебную мотивацию, но и помогли сформировать некоторые базовые учебные действия у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями.

В связи с положительными результатами проведенного исследования, мы решили поделиться данной разработкой с другими педагогами и родителями, чтобы они могли, пользуясь нашим опытом, применять игрофикацию на своих занятиях. Мы разработали образовательный портал «Игробраз», благодаря которому люди, работающие с детьми с интеллектуальными нарушениями, смогут ознакомится с процессом игрофикации, а также научиться ее использовать.

Все посетители портала, сначала попадая на основную страницу, могут выбрать подходящий им раздел, их представлено 3: для педагога, для ребенка и для родителей. На портале, соответственно разделам, представлены материалы под каждую категорию посетителей.

В разделе «для педагога» содержаться методические рекомендации, которые упростят использование игрофикации на уроках и более подробно расскажут о том, как нужно организовывать и проводить такой урок для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, с какими рисками может столкнуться педагог и как преодолеть возникающие проблемы. Также здесь представлены подробное описание игры и все необходимые материалы для ее проведения: игровые презентации, разделенные по уровням; раздаточный материал в виде карточек с дифференцированными заданиями; шаблоны игровой атрибутики (дневники лесной школы, жетоны – очки игроков, прямая прогресса). В отдельном файле представлена копилка с тематическими динамическими паузами для каждого урока, необходимые для предотвращения переутомления обучающихся на занятии.

В разделе «для родителей», помимо игровых презентации и материалов к ним, представлены методические рекомендации для родителей по организации игрофицированных занятий в домашних условиях.

В разделе «для ребенка» представлена предыстория для введения в происходящее внутри игры, а также сама игра, состоящая из 12 уровней. Игра построена таким образом, что ребенок может самостоятельно открывать уровни и проходить их. Благодаря диалогам персонажей ребенок понимает ход истории и задачу, которую ставят перед ним. Помощь взрослого требуется лишь в проверке правильности решения заданий. Все материалы, размещенные на сайте, готовы к использованию, их необходимо лишь скачать или распечатать на принтере.

На данный момент на платформе есть доступ только к одной игре «Заколдованный лес», которую педагоги и родители могут использовать на своих занятиях или по аналогии с ней создать собственную оригинальную игру с сюжетом и персонажами, которые будут интересны именно их ребенку.

В перспективе, мы будем развивать наш портал, разрабатывая игровые уроки по другим предметам с новыми сюжетами. На портале появится раздел, в котором педагоги и родители смогут поделиться собственным опытом использования игрофикации, прокомментировать материалы, оставить пожелания разработчикам, а также задать интересующий их вопрос.

Благодаря нашему порталу родители и педагоги детей с интеллектуальными нарушениями путем использования игрофикации смогут повысить эффективность своих занятий, развивая у них познавательную мотивацию, навыки регуляции и самоконтроля, аккуратность и навыки коммуникации.

Список использованных источников

1. Воронкова, В. В. Олигофренопедагогика : учеб. пособие для вузов / В. В. Воронкова, А. А. Дмитриев, И. А. Грошенков. – М. : Дрофа, 2009 – 397 с.

2. Никандрова, Т. С. Повышение учебной мотивации школьников с интеллектуальными нарушениями / Т. С. Никандрова, А. А Мерзликина., Ю. В. Назаркина // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. ; Гродненский гос. ун-т ; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2022. – С. 200–205.

УДК 376.33

И.Л.В. Мисиюк, П.Р. Харужик, В.И. Савостюк

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

Науч. рук. – А.В. Киселева, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье охарактеризованы результаты констатирующего эксперимента, отражающие специфику творческой деятельности неслышащих учащихся, представлены методические рекомендации по развитию креативности детей с нарушением слуха на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: креативность; творческая деятельность; учащиеся с нарушением слуха.

I. Misiyuk, P. Kharuzhik, V. Savostyuk

DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN THE CLASSROOM ON THE SUBJECT OF "FINE ARTS"

The article describes the results of the ascertaining experiment, reflecting the specifics of the creative activity of deaf schoolchildren, presents methodological recommendations for the development of creativity of children with hearing impairment in the lessons of fine arts.

Keywords: creativity; creative activity; schoolchildren with hearing impairment.

Развитие креативности и способностей ребенка (интеллектуальных, физических, творческих) – это залог его успешности в дальнейшей жизни. Полученные в процессе специальной развивающей работы знания и умения облегчают процесс школьного обучения, повышают самооценку, помогают развивать детские способности и таланты. Психологи и педагоги рекомендуют особое внимание уделять развитию креативности у детей (М. С. Аветисян, Т. В. Аветисян, Дж. П. Гилфорд, А. В. Киселева, Э. П. Торренс и др.). Подчеркнем, что сформированные в детстве творческая активность и креативное мышление существенно облегчают процесс решения самых разных жизненных задач. В условиях современных подходов к образованию, где делается акцент на развитие творческой личности, способной выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, характеризующиеся новизной, проблема развития детской креативности становится крайне актуальной.

На базе специальной школы № 13 г. Минска и Ждановичской специальной общеобразовательной школы-интерната нами осуществлен констатирующий эксперимент, в котором участвовали неслышащие ученики первого и четвертого классов. Цель исследования – выявление специфики творческой деятельности неслышащих учащихся.

Методика констатирующего эксперимента включала задание, разработанное на основе теста Е. Торренса «Неполные фигуры» [1–3]. Данная методика активизирует креативность, выявляя одно из свойств – видение целого (ребенок воспринимает предлагаемые тест-фигуры в качестве частей каких-либо целостностей и достраивает их). Экспериментальным материалом послужили карточки с изображением геометрических фигур (треугольник, квадрат, прямоугольник, круг). Перед детьми ставилась задача изобразить какие-либо целостные объекты на основе предложенных геометрических фигур (карточки предъявлялись последовательно по мере выполнения предыдущего рисунка). Учащиеся могли рисовать внутри контура фигуры и за ее пределами при любом удобном повороте листа и изображения, т.е. могли использовать каждую фигуру в разных ракурсах. Качество рисунков с точки зрения их художественности, соблюдения пропорций и т.п. при анализе не учитывалось, поскольку в первую очередь нас интересовали замысел композиции и многообразие возникающих ассоциаций, принципы воплощения идей.

Анализ рисунков проводился по параметрам, ранее применявшимся Г. Д. Кирилловой, А. В. Киселевой, Е. Г. Речицкой, Е. А. Сошиной. *Количественная продуктивность творческой деятельности* определялась по числу созданных изображений (коэффициент количественной продуктивности) [1]. По параметру *гибкости использования идей* выделялись креативные рисунки и нетворческие рисунки [1, с. 28]. *Оригинальность* созданных образов определялась по степени индивидуализации выполнения задания, неповторимости его результата [1]. *Эмоциональная насыщенность творческих образов* отмечалась в художественно выразительных рисунках и характеризовала эмоциональную включенность ребенка в изображаемое. Для оценки *плодотворности творческой деятельности* вся совокупность рисунков распределялась по уровням: *1 уровень* – схематичные (практически без деталей) изображения единичных предметов; *2 уровень* – меньшая схематичность изображения, наличие различных деталей внутри основного контура и за его пределами; *3 уровень* – «поле вещей», возникшее вокруг основного объекта, то есть предметная оформленность окружающей среды; *4 уровень* – создание нескольких объектов по воображаемому сюжету, выстраивание целостной композиции; *5 уровень* – многократное использование фигуры (элемента) при построении единой смысловой композиции; *6 уровень* – изображение фигуры (элемента) как второстепенной детали образа в каком-то воображаемом сюжете, т.е. решение задачи по типу «включения» [1, с. 33–35].

В ходе эксперимента выяснилось, что задания подобного рода вызывают у детей с нарушением слуха сильное затруднение из-за их скудных представлений об окружающем мире, бедного словарного запаса, сложностей в соотнесении графических образов с реальными объектами. Ученикам первого класса было трудно понять инструкцию, хотя при предъявлении задания предлагался образец с отдельной фигурой (трапецией). Рисунки характеризовались стереотипностью и шаблонностью созданных изображений, недостаточной гибкостью в использовании идей, невысоким уровнем оригинальности, плодотворности и эмоциональности творческой деятельности. Учащиеся испытывали трудности

в создании новых образов, были привязаны к заданным моделям и образцам действий. Некоторые дети не способны были к генерации новых образов и в рисунке повторяли несколько раз один и тот же объект. Учащиеся при изображении проявляли максимальную ориентацию на реальную действительность, старались срисовать с натуры окружающие предметы. Дети скрупулезно «перечисляли» объекты, находящиеся в классном кабинете, и поэтому содержание созданных изображений во многом зависело от разнообразия его обстановки. Встречались рисунки, в которых ученики не смогли придумать предмет и просто нарисовали предложенную фигуру, многократно ее повторяя в ряд. Многие дети срисовывали то, что было предложено на доске в качестве примера.

Охарактеризуем результаты учащихся специальной школы г. Минска. Коэффициент средней количественной продуктивности учеников 1 класса равен 9,4; 4 класса – 6,6; средний коэффициент оригинальности учащихся 1 класса – 1,7; 4 класса – 2,3. Гибкость использования идей (% творческих работ) в 1 классе равна 83, в 4 классе – 86. Эмоциональная насыщенность творческих образов – 68 % (1 класс), 65 % (4 класс). Плодотворность творческой деятельности в 1 классе: 1 уровень – 10 %, 2–30 %, 3 – 30 %, 4 – 30 %; в 4 классе: 1 уровень – 25 %, 2 – 75 %.

Представим результаты учащихся Ждановичской специальной общеобразовательной школы-интерната. Коэффициент средней количественной продуктивности первоклассников равен 10,4; 4 класса – 12,2; средний коэффициент оригинальности учеников 1 класса – 3,4; четвероклассников – 4,4. Гибкость использования идей в 1 классе равна 72 %, в 4 классе – 87 %. Эмоциональная насыщенность творческих образов – 28 % в 1 классе, 30 % в 4 классе. Плодотворность творческой деятельности первоклассников: 1 уровень – 57 %, 2 – 43 %; у четвероклассников выявлен 2 уровень в 100 % случаев.

В целом, мы можем отметить некоторую положительную динамику в развитии креативности детей на протяжении обучения в школе, однако результаты по параметру эмоциональной насыщенности творческих образов у учащихся 1 класса выше, чем у учеников 4 класса. Данные эксперимента отражают недостаточный уровень интенсивности творческой деятельности неслышащих учащихся по разным параметрам.

Можно сделать вывод: уровень развития креативности учеников первого и четвертого классов недостаточно высок, что свидетельствует, по нашему мнению, о недостаточной целенаправленности коррекционно-педагогической работы на развитие креативности учащихся (педагоги часто ориентируют детей на репродуктивный характер изобразительной деятельности и реализуют не все потенциальные возможности по развитию креативности, предусмотренные программой).

На наш взгляд, можно продуктивно развивать креативность учащихся с нарушением слуха на уроках по изобразительному искусству. По нашему мнению, развитию креативности неслышащих и слабослышащих обучающихся способствуют различные игры и упражнения, креатив-технологии (технологии смыслотворчества, мыследеятельности, проблемного обучения, коллективной

творческой деятельности, проектного обучения, технология И. П. Волкова «Школа творчества», технология решения изобретательских задач, технология мастерских и др.). В целях развития креативности учеников четвертого класса в рамках технологии коллективной творческой деятельности учащиеся создают панно на тему «Пропорции лица человека. Мой друг» (каждый ребенок изображает определенный элемент лица человека). Возможно также сочетание коллективной и индивидуальной работы, например, при выполнении декоративной композиции «Древо жизни», предметной и декоративной аппликации «Чудо-дерево», «Волшебный цветочек». На уроке над совместным рисунком вместе работают несколько учащихся, а остальные выполняют индивидуальные рисунки. В конце урока можно устроить выставку, демонстрирующую результаты этого коллективного труда. В центре помещают большой коллективный рисунок, а вокруг – остальные рисунки, выполненные индивидуально. В целом же получится тематическая выставка – результат совместных усилий, коллективного труда. Предусматривается защита креативных проектов: каждая творческая группа защищает коллективно созданное панно. На уроке по теме «Поющие фонтаны» можно использовать метод инверсии. Учащимся предлагается создать рисунок с заменой красок знакомыми продуктами (чай – коричневый цвет, морковный сок – оранжевый, томатный – красный, можно использовать пищевой краситель). Детей просят смешать краски, чтобы получить абсолютно новые. Так ученики смешивают по 2–3 основных и производных цвета, в процессе этого активизируются креативность и интерес к изобразительной деятельности.

В заключение отметим, что креативность является ведущим компонентом педагогической деятельности и является решающим фактором продвижения к вершинам мастерства. Только творческий педагог способен зажечь в детях жажду познания, как отмечал В. О. Сухомлинский, поэтому не только учащимся, но и каждому педагогу необходимо развивать креативность, являющуюся главным показателем его профессиональной компетентности.

Список использованных источников

1. Речицкая, Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха : учеб.-метод. пособие / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 128 с.

2. Торренс, Э. П. Главные творческие таланты / Э. П. Торренс // Нью-Йорк : Прентис-холл, 1962. – С. 3–39.

3. Torrance, E. P. «The nature of creativity» as manifest in its testing / E. P. Torrance // The Nature of Creativity: contemporary psychol. perspectives / ed. R. J. Sternberg. – New York : Cambridge, 1988. – P. 32–75.

УДК 376.42

А.Р. Моисеенко

НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ

Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматриваются вопросы организации, содержания и методики проведения наблюдений детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью за трудом взрослых.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; трудовое воспитание; дошкольный возраст; интеллектуальная недостаточность; наблюдение.

A. Moiseenko

OBSERVATION AS A METHOD OF INTRODUCING PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES WITH LABOR OF ADULTS

The article deals with the issues of organization, content and methods of conducting observations of preschool children with intellectual disabilities for the labor of adults.

keywords: career orientation; labour education; preschool age; intellectual disabilities, observation.

Ознакомление детей с трудом взрослых начинается в дошкольном возрасте. Работа в данном направлении рассматривается и в рамках задач в области профессиональной ориентации [2], и как средство трудового воспитания [1; 3]. Ее проведение предусматривается учебными программами дошкольного образования [5; 6].

Обращает внимание определенное сходство содержания этой работы с детьми с сохранным интеллектом и с интеллектуальной недостаточностью. Так, в программе «Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью» предусматривается ознакомление детей с профессиями водителя, врача, воспитателя, учителя, продавца, повара, рабочих-строителей, парикмахера, почтальона; при этом отдельно указывается на формирование у детей представлений о том, кто работает в детском саду [6]. Перечень профессий, знакомство с которыми предусматривает учебная программа дошкольного образования несколько шире (он дополняется профессиями пожарного, милиционера, швеи, столяра, токаря, кузнеца, работников творческих профессий и некоторыми другими), но включает в себя и указанные выше [5]. Можно заметить, что труд работников многих из указанных профессий дети могут

наблюдать либо непосредственно, либо с использованием возможностей мультимедийных средств обучения.

Наблюдение как метод обучения детей дошкольного возраста используется традиционно, в т. ч. для ознакомления с трудом взрослых. Данный метод характеризуется организацией целенаправленного восприятия детьми предметов и явлений природного и социального окружения для формирования первоначальных представлений о них. В процессе наблюдений за деятельностью людей в течение достаточно длительного времени должны фиксироваться наиболее значимые ее характеристики [4]. Специфика использования наблюдений в образовательном процессе с детьми с интеллектуальной недостаточностью определяется особенностями их психического развития, необходимостью специальной организации деятельности в процессе наблюдений, помощи в обработке полученной информации, что необходимо иметь в виду при разработке и проведении занятий.

Воспитатели и учителя-дефектологи могут знакомить детей с трудом не только педагогических, но и других работников детского сада – вахтера (охранника), уборщика территорий, уборщика служебных помещений, работников пищеблока (повара, кухонного рабочего). Важно, что их труд можно наблюдать систематически и это знакомые детям люди, с которыми можно регулярно общаться. В процессе наблюдений рекомендуется обращать внимание на рабочую (форменную) одежду, выполняемую работу, используемые средства труда, его результаты (например, чистая территория, чистые помещения, приготовленная пища, чистая посуда). С учетом речевых возможностей детей необходимо содействовать оречевлению результатов наблюдений.

С трудом представителей ряда профессий (врача, водителей разных видов транспорта, продавца и некоторыми другими) дети определенным образом знакомы в рамках своего житейского опыта. Формированию таких представлений, которые дети получают вне детского сада, может содействовать выполнение взрослыми членами семьи рекомендаций педагогов. В эти рекомендации целесообразно включить указания на выделение родителями указанных выше параметров наблюдений.

Помимо ознакомления с отдельными профессиями детей необходимо знакомить и с хозяйственно-бытовым трудом взрослых членов семьи (уборкой жилых помещений, приготовлением пищи, мытьем посуды, стиркой, сушкой и глажением одежды, уходом за комнатными растениями). И здесь опять-таки важно наладить сотрудничество с семьей ребенка, обеспечивая ее необходимыми консультациями.

В определенной мере непосредственные наблюдения могут быть заменены использованием простейших мультимедийных презентаций. Данное средство рекомендуется использовать главным образом для формирования у детей представлений о труде работников, который проблематично наблюдать непосредственно (например, строителей). Однако мультимедийные презентации могут использоваться для расширения представлений детей и о первично знакомых

профессиях. Например, в них может быть показан труд представителя определенных профессий (повара, врача и др. в разных условиях).

Для закрепления полученных в результате наблюдений представлений могут использоваться дидактические игры (например, «Что нужно повару (врачу и т. д.)», сюжетно-отобразительные, а затем и сюжетно-ролевые игры («В магазине», «У врача» «В парикмахерской» и т. п.»). В этой связи нужно особо подчеркнуть, что именно наличие конкретных представлений является обязательным условием заинтересованного и продуктивного участия в таких играх.

Таким образом, наблюдения могут рассматриваться как системообразующий метод формирования у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью представлений о труде взрослых.

Список использованных источников

1. Белоус, А. Н. К вопросу об особенностях представлений детей дошкольного возраста о труде взрослых / А. Н. Белоус // Проблемы формирования социально-психологической готовности личности к труду : сб. науч. тр. – Минск : МГПИ, 1981. – С. 4–13.
2. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, М-ва экономики Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь, 31 марта 2014 г., № 15/27/23 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.
3. Логинова, В. И. Формирование представлений о труде взрослых / В. И. Логинова // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 9. – С. 23–27.
4. Наблюдение // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 156.
6. Об утверждении учебной программы дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 04 августа 2022 г., № 229 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2022/08/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf. – Дата доступа: 17.02.2023.
7. Программа для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью. – Минск : Мин-во образования Респ. Беларусь, 2007. – 304 с.

УДК 376.37

Е.С. Мялькина

ВЫЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ РИТМОИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – Ю.О. Филатова, доктор пед. наук, профессор
Московский педагогический государственный университет (Москва)

В статье представлены результаты изучения ритмоинтонационной стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР) и без речевых расстройств. У младших школьников с ТНР в целом выявлен более низкий уровень успешности выполнения заданий. Наиболее трудным при изучении восприятия ритмоинтонационных рисунков слов и фраз для детей с ТНР было соотнесение ритма со словом и определение места логического ударения, при изучении воспроизведения – передача логического ударения, преобразование интонаций фраз, интонационное оформления фраз в заданной ситуации. Значительные трудности выявлены при составлении графических схем стихотворного и прозаического текстов с последующим выразительным прочтением.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; интонация; речевой ритм; ритмоинтонационная сторона речи.

E. Myalkina

IDENTIFYING OF RHYTHMOINTONATIONAL COMPONENT OF SPEECH DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article presents specifics of the rhythmointonational component of speech of primary school children with severe speech disorders and normal speech. Primary school children showed a lower level of success in completing tasks. The most difficult for children with severe speech disorders were the correlation of rhythm with the word and the determination of the place of the logical stress in perception of the rhythmointonational patterns of words and phrases; the transmission of the logical stress, the creating phrase with various constructions, the formulation and intonational design of phrases in a given situation during transmission of the rhythmointonational patterns of words and phrases. Significant difficulties were identified in the creating of graphic schemes of poetic and prose texts with subsequent expressive reading.

Keywords: severe speech disorders; intonation; speech rhythm; rhythmointonational component of speech.

Тяжелые нарушения речи характеризуются Р. Е. Левиной как глубокие нарушения речи, разнообразные по своим причинам и проявлениям, но неизменно содержащие в качестве основных компонентов фонетическую и лексико-

грамматическую недостаточность при нормальном физическом слухе и первично сохранном интеллекте [4].

Выделяемое в рамках психолого-педагогической классификации общее недоразвитие речи (далее – ОНР) может включать, по мнению Л. С. Волковой, проявления некоторых речевых нарушений, включённых в клинико-педагогическую классификацию, среди которых может быть ринолалия, дизартрия и алалия при условии наличия в структуре дефекта фонетико-фонематической и лексико-грамматической недостаточности различной степени выраженности [2]. В проявления ОНР Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной включаются нарушения звукопроизношения, интонации, слоговой структуры слова в тесной связи с поражением фонематических процессов, недоразвитием словарного запаса с наличием вербальных парафазий, нарушения процессов словоизменения, словообразования и синтаксиса, проявляющиеся в стойких аграмматизмах и ограниченности синтаксического оформления [3].

Несмотря на единогласное признание наличия у детей с ТНР нарушений ритмоинтонационной стороны речи, существует ограниченное количество работ, посвящённых целенаправленному изучению данного вопроса применительно к младшему школьному возрасту. Увеличение количества младших школьников с ТНР и недостаточная разработанность вопроса обуславливают актуальность данного исследования.

Целью исследования явилось выявление нарушений восприятия и воспроизведения ритмоинтонационных структур речи младшими школьниками с ТНР. В исследовании приняли участие дети 10–11 лет с ОНР (III, III–IV уровнями речевого развития) (n=10) и без речевых нарушений (n=10).

Изучение состояния ритмоинтонационной стороны речи проводилось с применением модифицированной методики Г. В. Бабиной, Т. В. Волосовец, Ю. Ф. Гаркуша, Р. Е. Идес [1]. Обследование включало 3 блока заданий, направленных на изучение способности узнавать ритмоинтонационный рисунок слов и фраз, составлять графические схемы текстов с последующим выразительным прочтением и передавать ритмоинтонационный рисунок слов и фраз. В рамках блока 1 исследовалось соотнесение предложенного ритма со словом из групп слов, различающихся количеством слогов и/или местом ударения, узнавание интонационного рисунка фраз-сообщений, фраз-вопросов, фраз-приказов и фраз-просьб, определение места логического ударения в предъявляемой фразе. Блок 2 включал в себя обследование возможности составлять после объяснения графическую схему стихотворного и прозаического текстов с последующим выразительным прочтением. В блоке 3 изучались возможности подбора к предъявляемой схеме и произнесения соответствующего слова из групп слов с разным количеством слогов и/или местом ударения, произнесения предъявляемой фразы с различными интонациями, формулирования и интонационного оформления ответов на предъявляемую фразу-вопрос различными конструкциями и фраз различных конструкций в заданной ситуации, передачи во фразе интонации перечисления, смены логического ударения при многократном проговаривании заданной фразы, преобразования фразы-

сообщения во фразу-вопрос и наоборот, изображения голосом особенностей голосов героев сказок. Оценивание результатов обследования проводилось в соответствии с различными критериями в зависимости от типа задания и осуществлялась по балльной системе.

Результаты изучения восприятия ритмоинтонационного рисунка слов и фраз показали, что младшие школьники с ТНР в целом хуже справлялись с выполнением заданий по сравнению с нормотипичными детьми. Они достаточно хорошо узнавали интонационные рисунки фраз (80 %); хуже удавалось определение места логического ударения во фразе (72 %). Наибольшее количество ошибок выявлено при соотнесении предъявляемого ритма с конкретным словом (48 %). Младшие школьники без нарушений речи лучше справлялись с этими заданиями, однако испытывали затруднения при соотнесении отстукиваемого ритма со словом (49 %). Качественный анализ выполнения заданий блока 1 показал, что учащиеся с ТНР неверно воспринимали количество слогов и место ударения в слове, демонстрировали трудности узнавания фраз-сообщений и фраз-приказов, неверно определяли место логического ударения.

Младшие школьники с ТНР справлялись с выполнением заданий блока 2 по составлению графической схемы текстов и выразительному прочтению хуже нормотипичных учеников: если более половины детей без нарушений речи смогли достаточно успешно составить схему стихотворного (63 %) и прозаического (58 %) текстов, то у младших школьников с ТНР результаты были ниже – 44 % и 49 % соответственно. Среди выявляемых ошибок при составлении схем преобладали ошибки, связанные с неверным символьным обозначением высотных характеристик голоса, отмечались также пропуски пауз. В процессе чтения часто отражалось ошибочное составление схем.

В большинстве заданий 3 блока, направленного на изучение способности воспроизведения ритмоинтонационных рисунков слов и фраз, младшие школьники с ТНР демонстрировали более низкий уровень успешности, чем ученики без речевых нарушений, за исключением задания на передачу интонации перечисления, с которым справились все дети. Большинство учеников с ТНР верно передавали особенности голосов персонажей (88 %). Достаточно верной являлась передача в заданной фразе различных интонаций (72 %). Подбор слов к ритмическим рисункам успешно выполнили больше половины детей с ТНР (62 %). С наибольшими затруднениями передавалось в устной речи логическое ударение (43 %), несколько лучше давались ответы на заданную фразу различными конструкциями (48 %), преобразовывались фразы с интонацией сообщения в вопрос и наоборот (50 %), формулировались и произносились фразы с различными интонациями (61 %). Младшие школьники без речевых нарушений успешнее справлялись с выполнением заданий данного блока, однако они также несколько затруднялись с предъявлением ответов на заданную фразу различными конструкциями (70 % правильных ответов) и передачей логического ударения (79 % правильных ответов). Качественный анализ результатов выполнения заданий на воспроизведение ритмоинтонационных рисунков слов и фраз показал, что наиболее частыми являлись ошибки в формулировании и произнесении фраз

с интонациями требования и удивления; выявлена неспособность учеников с ТНР предъявить встречный вопрос и переспрос в ответ на заданный вопрос.

Таким образом, у младших школьников с ТНР выявлены значительные трудности восприятия и воспроизведения ритмоинтонационных структур, а также составления схем к текстам и их выразительном прочтении.

Список использованных источников

1. Белякова Л. И. Практикум по логопедии. Заикание : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова. − М. : Прометей, 2007. − 76 с.

2. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. зав. / под ред. Л. С. Волковой. − 5-е изд., перераб. и доп. − М. : Владос, 2006. − 703 с.

3. Содержание и методика проведения коррекционной работы по формированию интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие по логопедии и олигофренопедагогике для специальности «Логопедия» / сост. Е. А. Ларина. – Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2007. − 65 с.

4. Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи (пути специального обучения) / Под ред. Р. Е. Левиной. − М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. − 225 с.

УДК 159.9

А.С. Никандрова

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Науч. рук. –Э.Ю. Сарсембаева, доктор философии PhD
по специальности психология
*Павлодарский педагогический университет
имени Әлкей Марғұлана (Павлодар)*

В последнее время в Казахстане растет число детей с нарушениями речи. По данным Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Казахстана, за 2021 год выявлено 10376 детей с нарушениями речи и количество детей с нарушениями речи растет [1]. В данной статье рассматривается нейропсихологический подход, как наиболее эффективный, в коррекции нарушений звукопроизношения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: нейропсихологический подход; дети дошкольного возраста с нарушением звукопроизношения; высшие психические функции; коррекционно-развивающая работа.

A. Nikandrova

CORRECTION OF THE SOUND-PRODUCING SIDE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH A NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH

Recently, the number of children with speech disorders has been growing in Kazakhstan. According to the National Scientific and Practical Center of Correctional Pedagogy of Kazakhstan, 10376 children with speech disorders were identified in 2021 and the number of children with speech disorders is growing. In this article, the neuropsychological approach is considered as the most effective in correcting violations of the sound pronunciation of preschool children.

Keywords: neuropsychological approach; preschool children with impaired sound reproduction; higher mental functions; correctional and developmental work.

Речь не является врожденной способностью, она формируется и развивается в процессе онтогенеза, одновременно с физическим и умственным развитием ребенка, является показателем его общего развития.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом усвоения систем родного языка, становления и развития всех сторон речи.

Формирование звукопроизношения в онтогенезе человека осуществляется последовательно, со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. И для нормального формирования речи необходима определенная зрелость структур головного мозга и правильная работа анализаторов (зрения, слуха, осязания). Частые болезни, травмы, инфекции,

аденоиды, в раннем возрасте – ослабляют организм ребенка, снижают его психическую деятельность (активность), оказывают негативное влияние на формирование речи.

Задержка в своевременном появлении звуков говорит о том, что существуют особые причины, мешающие ребенку самостоятельно овладеть звуками. В онтогенезе звукопроизношения могут, встречаться замены, смешения, исключением являются искажение, пропуски. Нарушения, недостатки, дефекты произношения требуют специальной логопедической помощи.

Одной из важнейших задач работы логопеда является коррекция звукопроизношения.

В настоящее время редко встречаются неосложненные нарушения речи, например, как функциональная дислалия. Как правило, нарушениям речи сопутствуют и другие заболевания психической деятельности, сочетаются с:

1) неврологической симптоматикой (гипертонос, гипотонус, мышечная дистония, в зависимости от локализации повреждения ЦНС);

2) поведенческими особенностями (например, СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности);

3) нарушениями в строении и функционировании артикуляционного аппарата (неправильный прикус, короткая подъязычная связка, артикуляторная диспраксия/апраксией, как вследствие выше перечисленных нарушений, так и без них).

В коррекционной работе с такими детьми встречаются следующие трудности.

1. Сложности постановки звука. Ребенок не в состоянии уловить правильную артикуляционную позу, удержать органы артикуляции в нужном положении.

2. Затруднения при запоминании вызванной артикуляционной позы и поставленного звука (ребенок не может запомнить правильную артикуляцию). Схема правильного произнесения не остается в памяти ребенка и поэтому успешное произнесение звука не сохраняется до следующего занятия.

3. Трудности автоматизации поставленного звука в речи. Звук вызван, но ребенок не использует его в речи. Многократные повторения слов, стихов и скороговорок оказываются не эффективными.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что необходимо искать новые способы воздействия на формирование звукопроизносительной стороны речи у дошкольников, так как традиционных методов и приемов уже недостаточно. К таким методам относится нейропсихологический подход.

Нейропсихология относительно новая наука, но, несмотря на то, что как отдельная наука нейропсихология сформировалась относительно недавно, ее вопросами занимались еще А. Р. Лурия, Л. С. Выготский и др.

Нейропсихология изучает психологическую структуру, мозговую организацию: неречевых ВПФ (различные виды неречевого гнозиса и праксиса) и речевой функции. В современной детской нейропсихологии, основания которой заложены Л. С. Выготским и А. Р. Лурия, накоплен значительный теоретический

потенциал и существенное эмпирические данные, внедрение которых в практику во многом позволяют преодолеть многие проблемы в обучении и развитии.

Нейрокоррекция – это коррекция ВПФ, к числу которых относится и речь (через движения). Речь и движения тесно связны между собой. Сформированность двигательных навыков ребенка создает основу для развития речи. Поэтому при коррекции звукопроизношения, речь необходимо сочетать с двигательными упражнениями.

Целью нашей работы является комплексное воздействие на проблемы звукопроизношения детей дошкольного возраста, в основе которого лежит нейропсихологический аспект развития головного мозга. Комплексный подход при коррекции звукопроизношения включает в себя различные компоненты коррекционно-развивающего обучения: дыхательная, артикуляционная и пальчиковая гимнастика, развитие фонематического слуха, использование логоритмики, нейрокоррекция.

Межполушарное взаимодействие необходимо для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Чем лучше будут развиты межполушарные связи, тем выше у ребенка будет интеллектуальное развитие, память, внимание, речь, воображение, мышление и восприятие. При формировании и развитии правильного звукопроизношения важна подготовка психофизической основы речи, активизация энергетического заряда ребенка за счет активизации функционирования всех отделов головного мозга, синхронизации работы правого и левого полушарий. В связи с этим логопедические *занятия дополняются следующими элементами*.

1. *Пальчиковая гимнастика и игры* (развитие мелкой моторики). В. А. Сухомлинский говорил: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Значительную часть коры больших полушарий мозга человека занимают клетки, связанные с деятельностью кисти рук, в особенности ее большого пальца, который, у человека противопоставлен всем остальным пальцам. Учеными доказано положительное влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи, мышления, памяти, внимания, восприятия. Развивающая работа направлена от движения к мышлению, а не наоборот;

2. *Дыхательная гимнастика*. При постановке звуков важен подготовительный период. В этот период специалист проводит работу по формированию правильного речевого выдоха, силы голоса, и подвижности органов артикуляции. Дыхательные упражнения, являются основой не только для формирования правильного звукопроизношения, но и повышают энергетическое обеспечение деятельности мозга, способствуют устранению многих соматических нарушений, успокаивают, снимают стресс. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением, эмоциями, речью, движениями.

3. *Глазодвигательные упражнения; кинезиологические упражнения; упражнения на развитие межполушарного взаимодействия; элементы биоэнергопластики.*

Разнообразить артикуляционную гимнастику, сделать ее нескучной, можно благодаря подключению совместной работы кистей рук и артикуляционного аппарата. А если подключить музыку, которая не только помогает улучшить эмоциональное состояние, но также помогает раскрыться, положительный результат не заставит себя долго ждать.

Таблица 1

Упражнения на дыхание	- дыхание только через левую ноздрю активизирует работу правого полушария головного мозга, способствует успокоению и релаксации; - дыхание только через правую ноздрю активизирует работу левого полушария головного мозга, способствует решению рациональных задач. Например, если вам нужно успокоить детей после двигательной активности или сильного возбуждения выполните с ним дыхательное упражнение, через левую ноздрю, а перед занятием, которое потребует высокой концентрации внимания и умственной нагрузки – через правую; - подключение к дыхательным упражнениям аудиальную и визуальную сенсорные системы.
Упражнениями артикуляционной гимнастики, которые позволяют: - стимулировать действие речевых зон головного мозга, что положительно сказывается на исправлении речи детей; - совершенствовать внимание, память – все психические процессы, тесно связанные с речью; - развивать точность, чистоту, плавность, силу, темп, саморегуляцию и переключаемость; - развивать координацию движений рук, что облегчает будущим школьникам усвоение навыков письма	1. Упражнение «Толстяк». *И.п.* - кисти рук ладонями вниз. *Выполнение.* 1 – щеки надуваются, пальцы обеих рук сжимаются в кулаки. 2 – щеки одновременно сдуваются (следить, чтобы щеки не втягивались). Возвратиться в исходное положение. 2. Упражнение «Худышка». *И.п.* - руки опущены вниз. *Выполнение.* 1 – щеки одновременно втягиваются в ротовую полость, ладони соединяются на уровне груди, как при хлопке, но без звука, не хлопая. 2 – возвратиться в исходное положение, втягивание щек в ротовую полость между зубами. 3. Упражнение «Полощем рот». *И.п.* - кисти рук ладонями вниз. *Выполнение.* 1 – надувается правая щека, пальцы правой руки сжимаются в кулак. 2 – воздух перегоняется в левую щеку, пальцы правой руки распрямляются, а левой – сжимаются в кулак. Надувание щек попеременно (перегонка воздуха из одной щеки в другую). При выполнении упражнения нужно обращать внимание, чтобы голова не наклонялась.
Упражнения на развитие межполушарного взаимодействия	«Симметричные рисунки», «Лезгинка», «Ухо-нос», «Колечки», «Перекрестные шаги», «Зеркальное рисование», «Домик», «Совместные движения глаз и языка»

Упражнения гимнастики мозга можно проводить в виде физкультминуток или как самостоятельную часть занятий.

В ходе исследования были задействованы 5 детей с речевыми проблемами. После проведения коррекционно-развивающей работы с использованием нейропсихологического подхода была выявлена положительная динамика в развитии. У детей улучшилось внимание, память, саморегуляция, состояние

мелкой моторики, заметы изменения постановке правильного речевого дыхания, что в свою очередь влияет звукопроизношение, т.е. работа по коррекции звукопроизношения проходит наиболее успешно.

Таким образом, осложненные речевые нарушения требуют решения комплексного подхода при коррекции звукопроизносительной стороны речи. Использование традиционных методов и приемов в сочетании с инновационными, например, использование нейропсихологического подхода, позволяют повысить эффективность коррекционно-развивающей работы.

Список использованных источников

1. Августовская конференция 2022 г., презентация Ж. К. Куттыбаева ; Нацый науч.-практ. центр коррекционной педагогики Казахстана. – Режим доступа: https://special-edu.kz/news/28/single/368. – Дата доступа: 11.03.2023.

2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. – М. : Изд-во В. Секачев, 2019 – 276 с.

3. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.

4. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – 2-е изд. – Ростов-на-Д., 2003. – 143 с.

5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2018. – 215 с.

6. Сойко, К. В. Нейропсихологический подход к анализу проблемы готовности детей 6–7 лет к школьному обучению / К. В. Сойко // Молодежный сб. науч. ст. «Научные стремления». – 2016. – № 20. – С. 151–155.

УДК 376

Е.А. Новожилова

АДАПТАЦИЯ И МОДИФИКАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ В КЛАССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Науч. рук. – А.С. Брыкова, канд. психол. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассмотрены понятия адаптации и модификации дидактической игры в образовательном процессе, проанализированы требования, предъявляемые к подготовке и проведению дидактической игры в классе интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: дидактическая игра; адаптация; модификация; учащиеся с трудностями в обучении и тяжелыми нарушениями речи; нормотипичные учащиеся; урок.

E. Novozhilova

ADAPTATION AND MODIFICATION OF DIDACTIC GAMES IN LESSONS IN THE CLASSROOM OF INTEGRATED EDUCATION AND UPBRINGING

The article discusses the concepts of adaptation and modification of didactic play in the educational process, analyzes the requirements for the preparation and conduct of didactic play in the classroom of integrated education and upbringing.

Keywords: didactic game; adaptation; modification; students with learning difficulties and severe speech disorders; normotypic students; lesson.

Актуальность применения дидактических игр на первой ступени общего среднего образования состоит в том, что игровые технологии являются составной частью педагогической деятельности, одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными как будничные шаги по изучению учебных предметов, так и организовать работу учащихся на творческо-поисковом уровне. Игровые технологии вносят разнообразие и повышают заинтересованность учащихся в образовательном процессе, способствуют созданию благоприятного психологического климата на уроке.

Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде обучающих игр, отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [1, с. 263].

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.

В современной школе, делающей ставку на активизацию образовательного процесса, игровая технология используется в следующих случаях:

1) в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;

2) как элемент (иногда весьма существенный) более обширной технологии;

3) в качестве части занятия или его фрагмента (введения, объяснения нового материала, закрепления, упражнения, контроля);

4) как технология внеклассной работы (игры на свежем воздухе, внеклассные игры-мероприятия и т.д.). [4, с. 36]

При использовании дидактической игры на уроках необходимо соблюдение следующих условий: соответствие игры целям урока; доступность для учащихся данного возраста; умеренность в использовании игр на уроках.

Применение дидактической игры является удачным средством обучения на первой ступени общего среднего образования для всех групп учащихся: как нормотипичных, так и лиц с особенностями психофизического развития, физически и соматически ослабленных, неуспевающих и слабоуспевающих, отстающих.

На сегодняшний день можно выделить несколько основных проблем, которые препятствуют качественному использованию дидактической игры на учебном занятии:

1) учителя недостаточно методически подготовлены к внедрению нестандартных методов и приемов обучения в образовательный процесс;

2) многие учащиеся, приходящие в учреждения общего среднего образования, не имеют заключения психолого-педагогической комиссии, но нуждаются в коррекционно-педагогической помощи;

3) не все дети посещают дошкольные учреждения образования, что является причиной значительной разницы в подготовленности к обучению школе.

В связи с этим, учителю необходимо адаптировать учебный материал так, чтобы он был понятен и занимателен для всех групп детей.

Под адаптацией следует понимать изменение характера подачи материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи, а термин «модификация» в свою очередь обозначает изменение характера подачи материала посредством изменения содержания или концептуальной сложности учебной задачи.

Всю адаптацию и модификацию учебного материала для детей с особенностями психофизического развития можно соотнести с модально-неспецифическими закономерностями психического развития, которые были предложены В. И. Лубовским.

Модально-неспецифические закономерности – общие для всех детей с дизонтогенезом, независимо от характера основного нарушения (свойственны детям с интеллектуальной недостаточностью, с сенсорными нарушениями, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и т.д.) [2, с. 246].

Учитывая все условия, закономерности и проблемы, описанные ранее, которые возникают перед учителем в процессе внедрения дидактических игр в совместных образовательный процесс, можно выделить несколько основных принципов адаптации и модификации данных игр.

1. Инструкция дидактической игры, предлагаемой нормотипичным детям и детям с особенностями психофизического развития должна отличаться. Для детей с особенностями психофизического развития инструкцию следует упростить, разбить сложную инструкцию на составляющие. Например, для нормотипичных учащихся можно предложить следующую инструкцию. Учитель начинает игру, произнося предложение: «Я собрал на огороде…огурцы». Ребенок повторяет фразу целиком и добавляет наименование своего овоща: «Я собрал на огороде огурцы и помидоры». Следующий участник повторяет все сказанное предыдущим игроком и придумывает следующий овощ: «Я собрал на огороде огурцы, помидоры и лук». Игроки участвуют в игре до первой ошибки. Побеждает тот, кто останется в игре последним. В зависимости от лексической темы, предложение меняется по содержанию: «Я собрал в саду…», «Я положил в шкаф…», «Я видел на улице…», «В лесу живет…», «На кухне есть…» и т.д.». Для учащихся с особенностями психофизического развития упрощённый вариант инструкции может быть следующим: «На доске представлены картинки различных предметов и продуктов питания. Учитель начинает игру, произнося предложение: «Я собрал на огороде…огурцы». Выбирает из картинок изображение огурцов. Ребенок повторяет фразу за учителем и добавляет наименование своего овоща, который найдёт на доске: «Я собрал на огороде помидоры». Игроки участвуют в игре до тех пор, пока на доске есть необходимые для данной игры картинки. В зависимости от лексической темы, предложение меняется по содержанию: «Я собрал в саду…», «Я положил в шкаф…», «Я видел на улице…», «В лесу живет…», «На кухне есть…» и т.д.

Если дети не знакомы с каким-либо предметом или продуктом питания, учитель обязательно проводит лексическую работу.

2. Объем материала дидактической игры для разных групп детей должен варьироваться: для детей с особенностями психофизического развития следует уменьшить количество информации. Например, для нормотипичных учащихся можно предложить следующее задание: «Учитель раскладывает перед ребятами ряд различных предметов. После этого просит запомнить, что находится перед ними. Затем учащиеся закрывают глаза, а учитель прячет предмет или несколько предметов, пробуждая ребенка с помощью вопросов «Кто исчез? Что исчезло? Правильно воспроизвести его название». При этом может быть использовано 7–8 различных предметов. Для учащихся с особенностями психофизического развития следует сократить количество используемых предметов до 3–5, особенно в 1–2 классах. Прятать учитель будет только один предмет. Важным условием является то, чтобы предметы, предложенные учителем, были известны учащимся. Игру со временем усложняют.

3. Дидактическая игра для учащихся с особенностями психофизического развития обязательно должна сопровождаться использованием наглядного материала, подвижными фрагментами. Например, для нормотипичных учащихся можно предложить такой вариант дидактической игры. Ученики решают примеры, записанные на доске, решив которые каждый из них получает табличку с числом, которое получилось в ответе. Учитель дает команду: «Числа, встаньте

по порядку!». Участники игры становятся в шеренгу, лицом к классу и пересчитываются от 1 до 10 и обратно от 10 до 1. Для учащихся с особенностями психофизического развития можно предложить следующий вариант. Учитель загадывает загадку, ответ на которую является местом, в котором спрятана следующая загадка. Вместе с загадкой учащиеся решают примеры, после чего каждый из них получает табличку с числом–ответом. Учитель дает команду: «Числа, встаньте по порядку!». Участники игры становятся в шеренгу, лицом к классу и пересчитываются от 1 до 10 и обратно от 10 до 1.

4. Активизация словестного опосредствования, в том числе и учебной деятельности. Учителю следует использовать карточки для индивидуальной и групповой работы учащихся; обязательно проводить словарную работу с целью обогащения словаря и введения его в активную речь, необходимо стимулировать и активизировать устные высказывания детей, развивать связную речь, требовать ответа на вопрос полным предложением; постоянно вовлекать ребенка в беседу с классом.

5. У многих учащихся снижена функция планирования и программирования деятельности, поэтому учитель должен определять (устанавливать) учащемуся конечный результат, которого ему следует достичь, и время его достижения – например, неделя, месяц. Учащийся видит, к чему он идет, видит, как улучшаются его результаты. Это обеспечивает постоянное повторение изучаемого материала, использование различных форм предъявления учебного материала [3, с. 67].

6. Обеспечение практической направленности изучаемого материала: движение от практики к теории с опорой на жизненный опыт ребенка. Для учащихся важно создавать на уроке ситуацию успеха, предъявлять посильный материал с постоянным усложнением, обеспечивать путь выполнения заданий с помощью памяток, схем, опор и других средств наглядности. Отдельно важно формировать умение адекватно оценивать свою работу, показывать продвижение учащегося в учебной деятельности, для этого наглядно можно отражать успехи (например, графики, волшебные деревья, лестницы успеха).

Излагаемый материал для нормотипичных детей и для детей с особенностями психофизического развития по тематике и целеполаганию должен быть единым, но по содержанию и по форме изложения – различным.

В основе предлагаемых материалов лежит идея использования в обучении учащихся младшего школьного возраста дидактических игр. В игре появляется возможность добывать знания самостоятельно; учащийся ощущает радость успеха и уверенность в своих силах. Каждый педагог может найти несколько минут в учебном дне для реализации игровой деятельности. Использование игровых технологий несомненно даст заметный эффект в развитии учащихся, улучшит тонус, эмоциональное состояние, поддержит интерес к учебным предметам.

Список использованных источников

1. Головкина, О. И. Понятие о дидактической игре. Исследования ученых по проблеме использования дидактических игр [Электронный ресурс] / О. И. Головкина. – Режим доступа: https://www.maam.ru/detskijsad/ponjatie-o-didakticheskoi-igre-isledovanijauchenyh-po-probleme-ispolzovanija-didakticheskih-igr.html. – Дата доступа: 24.03.2023.

2. Кругликов, В. Н. Активное обучение в техническом вузе / В. Н. Кругликов. – СПб. : Санкт-Петерб. гос. ун-т, 2000. – 424 с.

3. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М. : РПА, 1996. – 80 с.

5. Харибутова, Ю. Н. Дидактическая игра как средство обучения младших школьников [Электронный ресурс] / Ю. Н. Харибутова. – Режим доступа: https://nshkola.ru/articles/view/130. – Дата доступа: 24.03.2023.

УДК 376.352

К.А. Огородник

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОРТОПТИЧЕСКОГО ЛЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье освещается проблема взаимосвязи лечебно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста на этапе ортоптического лечения. Представлено методическое обеспечение как один из вариантов решения проблемы в качестве упражнений по поддержке результатов лечебно-восстановительной работы на данном этапе.

Ключевые слова: ортоптическое лечение; лечебно-восстановительная работа; коррекционно-развивающая работа.

K. Ogorodnik

METHODOLOGICAL SUPPORT OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF ORTHOPTIC TREATMENT CHILDREN OF THE MIDDLE PRESCHOOL AGE

The article highlights the problem of the relationship between treatment and rehabilitation and correctional and developmental work with children with visual impairments of middle preschool age at the stage of orthooptic treatment. Methodological support is presented as one of the options for solving the problem as exercises to support the results of medical and rehabilitation work at this stage.

Keywords: orthooptic treatment; medical and rehabilitation work; correctional and developmental work.

Косоглазие и амблиопия являются наиболее распространенными патологиями органов зрения. Чаще всего они возникают в возрасте до трех лет, что обуславливает необходимость ранней коррекции зрения в условиях систематического медицинского и педагогического воздействия. В этой связи, приоритетным направлением деятельности специальных детских садов для детей с нарушениями зрения является проведение лечебно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение остроты зрения детей, страдающих амблиопией и косоглазием [2].

Одно из ведущих мест в лечении различных видов амблиопии и косоглазия занимает аппаратное лечение [2]. Первым этапом лечебно-восстановительной работы является плеоптический этап, цель которого заключается в нормализации фиксации взора, повышении остроты зрения и уровня цветовосприятия [3].

Следующим этапом лечебно-восстановительной работы по устранению амблиопии и косоглазия является ортоптический этап лечения.

Цель нашего исследования – научно обосновать и разработать методическое обеспечение педагогической поддержки ортоптического лечения детей с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста. Данная работа связана с усилением целенаправленной педагогической помощи при проведении лечебно-восстановительных мероприятий, повышением их эффективности.

Цель ортоптического этапа лечения – восстановление сенсорно-моторных механизмов, обеспечивающих объединенную деятельность обоих глаз. Основными задачами, которые ставит перед собой лечебно-восстановительная работа на данном этапе, являются [3]:

– развитие глазодвигательных мышц и прослеживающей функции глаза;

– побуждение глаз к совместной деятельности, обусловленное раздражением центральных ямок сетчатки;

– развитие фузионных резервов, обеспечивающих слияние двух изображений в единый образ.

Методика ортоптического лечения предполагает осознанное оперирование образами, осмысленное восприятие заданий врача-офтальмолога и медицинской сестры-ортоптистки, словесное оформление результата своей мыслительной деятельности. У детей с нарушения зрения из-за низкого уровня развития зрительного восприятия не сформирован весьма обширный набор зрительных образов-представлений и умений, который объективно необходим для эффективного лечения на специальных медицинских аппаратах. Также снижены полнота и точность отображения, что приводит к ограничению восприятия, слабой апперцепции и к затруднению в осмыслении задачи работы на аппаратах. Вследствие этого у них отстает скорость, точность и полнота восприятия как необходимая основа аппаратной работы [5].

Исходя из особенностей зрительного восприятия детей с нарушениями зрения, коррекционно-педагогическое взаимодействие с ребенком на данном этапе лечения в большей степени будет направлено на расширение запаса предметных представлений ребенка и развитие зрительных функций, необходимых для выполнения упражнений на специальном медицинском оборудовании.

Таким образом, по отношению к задачам лечебно-восстановительной работы, нами был выработан ряд задач и соответствующих им групп упражнений коррекционно-развивающей работы, направленных на поддержку результатов аппаратного лечения на ортоптическом этапе лечебно-восстановительной работы. Комплекс разработанных упражнений включает три группы. Первая группа направлена на развитие у ребенка умений зрительно находить и удерживать взор на заданном объекте, находящегося в состоянии покоя или в движении. В данную группу упражнений включены все разработанные упражнения т.к. решаемая задача является универсальной и реализуется в любом из упражнений, направленных на поддержку результатов лечебно-восстановительной работы на любом из этапов лечения. Вторая группа направлена на развитие умений выделять части из целого и объединять их в единый образ; развитие зрительного внимания и памяти. Данная

группа включает следующие упражнения: «Цветные домики», «Тени. Предметы», «Составь целое из частей», «Собери картинку». Суть заданий заключается в том, что ребенку на разном материале предлагается соединить несколько деталей одного объекта для получения целостного образа. Третья группа направлена на формирование навыка целостного восприятия посредством слияния двух изображений с недостающими элементами, а также при восприятии контурных и силуэтных изображений, в единый образ; формирование умения узнавать и называть объекты, представленных в разных модальностях. Включает следующие упражнения «Подбери пару», «Контур», «Где чьё место», «Тени. Движение». Суть упражнений заключается в наложении ребенком одних объектов на другие, например, наложение контура изображения на его силуэт или цветную картинку.

Значимой частью разработки является специальный иллюстративный материал, который позволяет выполнять упражнения в наглядно-действенном и наглядно-образном плане. Он выполнен в соответствии с дидактическими требованиями к наглядным пособиям для детей с нарушениями зрения [4]. При создании использовались простые предметные изображения в соответствии с требованиями учебной программы дошкольного образования [5]. Преимуществом данных иллюстраций является то, что они выполнены в двух вариантах: как раздаточное пособие и как материал для интерактивной доски, что позволяет упражнять ребенка в умении самостоятельно прослеживать линии передвигаемых им объектов.

Таким образом, соотнесение лечебно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы на данном этапе лечения с детьми среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения показало следующее:

1) на ортоптическом этапе лечения врач-офтальмолог решает три значимые задачи: развитие глазодвигательных мышц и прослеживающей функции глаза, побуждение глаз к совместной деятельности, обусловленное раздражением центральных ямок сетчатки, развитие фузионных резервов, обеспечивающих слияние двух изображений в единый образ;

2) успех ортоптического лечения связан с педагогической поддержкой лечебно-восстановительной работы, которая направлена на формирование у детей с нарушениями зрения умений, позволяющих осознавать и выполнять упражнения на аппаратах и обеспечивающих поддержку функции бинокулярного зрения;

3) обобщение выделенных групп умений позволило выделить 3 группы коррекционно-развивающих упражнений, которые могут быть использованы педагогами на этапе ортоптического лечения: упражнения, направленные на развитие прослеживающей функции глаза, умений выделять части из целого и объединять части в единый образ, бинокулярного зрения.

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. Кащенко, Т. П. Комплексное лечение косоглазия и амблиопии в сочетании с медико-педагогическими мероприятиями в специализированных дошкольных учреждениях / Т. П. Кащенко, Л. А. Григорян. – М. : Прсвещение. – 1994.

3. Малева, З. П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению / З. П. Малева. – М. : ПАРАДИГМА, 2009. – 127 с.

4. Подколозина, Е. Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина. – М. : Дефектология. – 2005. – № 3. – 40 с.

5. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : Нац. ин-т образования, 2020. – 479 с.

УДК 376.42

А.К. Останин

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Науч. рук. – Д.Н.Забелич, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлена информация об особенностях развития навыков самообслуживания, их формировании у данной категории детей. Рассматривается содержание программы, в которой предусмотрены различные компоненты по этому разделу. Описываются особые трудности, с которыми сталкиваются дети с нарушениями интеллекта в процессе овладения навыками самообслуживания, а также предлагаются рекомендации по повышению эффективности развития этого навыка.

Ключевые слова: навыки самообслуживания; дошкольный возраст; дети с интеллектуальной недостаточностью; методические рекомендации; педагогические игры и ситуации.

A. Ostanin

PECULIARITIES OF FORMATION OF SELF-SERVICE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article provides information about the features of the development of self-service skills, their formation in this category of children. The content of the program is considered, which provides for various components in this section. The article describes the special difficulties that children with intellectual disabilities face in the process of mastering self-care skills, and also offers recommendations for improving the effectiveness of developing this skill.

Keywords: self-care skills; preschool age; children with intellectual disabilities; guidelines.

Способность заботиться о себе формируется в раннем возрасте под влиянием требований окружающей среды. Это, безусловно, трудный процесс, учитывая уровень развития целенаправленной деятельности. Поэтому родители часто выбирают метод наименьшего сопротивления, например, выполняют одевание или прием пищи сами. Однако некоторые семьи пытаются создать для своих детей особые условия и добиться конкретных результатов. В результате дети с нарушениями интеллекта имеют разные уровни овладения навыками самообслуживания. Однако характер этих навыков требует более детального изучения. Движения детей при выполнении действий, которые связаны с самообслуживанием, часто нечеткие, медленные, нервные и бесцельные. В частности, наблюдается отсутствие последовательности в движениях обеих рук.

Даже дети старшего дошкольного возраста часто не понимают последовательности и логики всех движений, связанных с определенным навыком. Например, при умывании они берут сухое мыло, не смачивая руки, кладут его обратно, а затем включают кран. Характер отдельных движений, связанных с навыком, также может быть проблемой. Например, дети держат ложки в кулаке и берут непропорционально большое количество еды.

С точки зрения компонента трудовой деятельности дети старшего дошкольного возраста представляют собой гораздо более разнородную группу, чем нормотипичные дети. Однако тот факт, что дети, которым давалась последовательность действий, осваивали навыки самообслуживания говорит о том, что существует большой потенциал для развития навыков самообслуживания для детей с нарушениями интеллекта. [1, с. 42–43]

При анализе литературы выяснилось, что навыки самообслуживания можно разделить на четыре компонента.

1. Уход за собой (физическая гигиена): мытье рук, вытирание рук полотенцем, расчесывание волос, использование носового платка, чистка зубов.

2. Прием пищи: действия с ложкой, чашкой, полотенцем, разворачивание пищи. Одевание и раздевание: надевание и снимание одежды, открывание и закрывание молний и липучек, надевание и снимание обуви.

3. Туалет: сообщать о своих потребностях, расстегивать одежду, раздеваться, одеваться, мыть рук после туалета.

Процесс развития навыков самообслуживания включает использование различных средств гигиены, таких как специальные щетки для мытья рук, твердое мыло и жидкое мыло в специальных пакетах. Для детей с тяжелыми психомоторными нарушениями можно использовать специальное оборудование, позволяющее им выполнять эти навыки с минимальной помощью взрослого.

Развитие навыков культуры, гигиены и самообслуживания не происходит изолированно, оно тесно связано с дополнительными образовательными и коррекционно-развивающими моментами в других областях.

Процесс развития этих навыков может начинаться с игр: «Моем руки после игр с песком, после занятий красками, лепкой, аппликациями; умывание рук после туалета и т.п.», «Помогаем друг другу раздеваться после прогулки, наводим порядок в шкафчиках», «Рассматриваем себя в зеркало: умытый, причесанный, красиво одетый и т.п.», «Учим обезьянку Читу правильно мыть руки», «Помогает мишке вытирать лапы полотенцем», «Моем свои личики и ручки и показываем, как это делать, кукле Ане» (с использованием потешки), «Выбираем все, что нужно для умывания», «Помогаем раздеваться после прогулки куклам».

В дошкольных учреждениях этим навыкам обучают в подгруппах (3–4 ребенка) или индивидуально. Первое слово принадлежит воспитателю и его помощникам, но учителя-дефектологи, психологи и логопеды, также могут принимать непосредственное участие.

Необходимо учитывать неспособность к когнитивной обработке, длительный и почти незаметный промежуток времени между подачей информации и реакцией ребенка, а также часто тяжелые двигательные дисфункции. Поэтому навыки

следует отрабатывать медленнее, повторяя одни и те же действия снова и снова. Также важно найти правильную позу, например, при одевании или приеме пищи. Дети с нарушениями интеллекта отрабатывают навыки в течение более длительного времени, «рука в руке» со взрослым и с максимальным пониманием происходящего. Например, когда ребенок учится есть ложкой, взрослый держит его за руку и направляет, чтобы он выполнил правильное действие. Постепенно физическая помощь уменьшается.

Когда вы учите ребенка переодеваться и убирать за собой, важно использовать один и тот же метод и в одном и том же порядке. Таким образом, ребенок будет получать одинаковые требования при выполнении аналогичных задач по уходу за собой и быстро выработает прочные навыки. Воспитатели не должны бояться многократно демонстрировать или объяснять, что требуется. Навыки самообслуживания, как и другие навыки, не формируются быстро.

Чтобы развить навыки самообслуживания, им нужно обучать опосредованно, через игру, создавая обучающую среду и окружая ребенка повседневными предметами и игрушками, которые подражают им. Ухаживать за собой нужно учить через игру. Поскольку занятия по уходу за собой часто бывают скучными и однообразными, использование игровых элементов в занятиях и создание игровых ситуаций в учебных целях может значительно улучшить занятия и повысить их воспитательное воздействие.

Уровни поддержки детей в развитии навыков самообслуживания:

а) работа «рука об руку» с ребенком с пошаговыми инструкциями;

б) частичная помощь (ребенок выполняет последнее действие самостоятельно);

в) взрослый помогает в начале действия, а ребенок продолжает и завершает действие самостоятельно, пока взрослый наблюдает за ним;

г) ребенок следует пошаговым словесным инструкциям и выполняет поведение самостоятельно от начала до конца;

д) когда поведение достигает целевого уровня, ребенок выполняет его самостоятельно (например, снимает одежду, кладет одежду на стул в правильном порядке и т.д.).

Список использованных источников

1. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений // А. А. Катаева, Е. А. Стребелева – М. : ВЛАДОС, 2005. – 208 с.

2. Мыслюк, В. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Мыслюк, Ю. Н. Кислякова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 200 с.

3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е. А. Стребелева [и др.]. – М. : Просвещение, 2019. – 430 с.

4. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО; Аверсв, 2022. – 416 с.

УДК 376.91

А.А. Плакса

РАЗВИТИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГО И ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Науч. рук. – А.В. Киселева, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье охарактеризованы результаты экспериментального исследования, направленного на диагностику состояния воссоздающего и творческого воображения учащихся с нарушением слуха, представлены игровые упражнения, способствующие развитию данного познавательного процесса.

Ключевые слова: воссоздающее и творческое воображение; учащиеся с нарушением слуха.

A. Plaksa

DEVELOPMENT OF THE RECREATIVE AND CREATIVE IMAGINATION OF SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The article describes the results of an experimental study on the diagnosis of the state of the recreative and creative imagination of schoolchildren with hearing impairment, presents game exercises aimed at the development of this cognitive process.

Keywords: recreative and creative imagination; schoolchildren with hearing impairment.

Как известно, воображение формируется в процессе жизни ребенка, в его деятельности под определяющим влиянием условий жизни, обучения и воспитания, а развивается воображение в возрасте от 5 до 15 лет [1; 3]. И если в это время воображение специально не развивать, в последующем наступает быстрое снижение активности его функции [3, с. 4]. Вместе с уменьшением способности фантазировать обедняется личность, снижаются возможности творческого мышления, гаснет интерес к искусству и науке (Л. С. Выготский, А. Я. Дудецкий, Л. Ю. Субботина и др.).

У детей с нарушением слуха специфика воображения обусловлена замедленным формированием речи, в частности, своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Уже на ранних этапах онтогенеза дети данной категории начинают отставать от слышащих сверстников в развитии воображения (А. В. Киселева, М. М. Нудельман, Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина и др.).

В целях диагностики состояния воссоздающего и творческого воображения учащихся с нарушением слуха нами проведен констатирующий эксперимент с учениками второго и шестого классов на базе двух специальных школ г. Минска.

Для исследования состояния творческого воображения детей использовались методики, предусматривающие рисование на темы «Красивый дом»

и «Некрасивый дом». Рисунки учащихся анализировались по следующим параметрам: целенаправленность, оригинальность, плодотворность, количественная и качественная продуктивность творческого воображения, эмоциональная насыщенность его образов [2]. Показатели целенаправленности воображения – принятие цели, поставленной взрослым; устойчивость принятия темы; выполнение поставленной задачи. При анализе продуктивности воображения учитывались количественный показатель (число действий композиции, т.е. число графических образов в рисунке) и качественный показатель (содержание графических образов, их разнообразие) [1, с. 77]. Были выделены уровни продуктивности, где низкому уровню соответствовало изображение от 1 до 4 объектов, среднему – от 5 до 7, высокому – 8 и более объектов. Для выявления плодотворности воображения анализировалась композиция рисунка в соответствии с типологией, разработанной Г. Д. Кирилловой: 1 тип – «Рассыпчатая» композиция, 2 тип – «Простой фриз», 3 тип – «Двойной фриз», 4 тип – «Широкая полоса земли», 5 тип – «Центрированное расположение» [1, с. 77–78]. Эмоциональность воображения отмечалась в рисунках с выразительными изображениями, предусматривающими одухотворение неживых объектов, передачу чувств животных или людей (например, звери «улыбаются», дети «радуются»), явно выраженную экспрессию изображения и т.п.

Для исследования воссоздающего воображения учащихся с нарушением слуха использовалась рисуночная методика «Лес зимой» [2]. Анализ рисунков осуществлялся на основе параметров: целенаправленность, плодотворность, количественная и качественная продуктивность, эмоциональность воссоздающего воображения.

Представим результаты экспериментального исследования. Все учащиеся продемонстрировали целенаправленность воображения в процессе рисования красивого и некрасивого домов. Однако в рисунках некоторых детей красивый и некрасивый дома практически не отличались друг от друга. Неслышащие учащиеся чаще всего рисовали в некрасивом доме разбитые окна, грязные стены, иногда изображали кривые и бесцветные дома. Изображения красивого дома обычно содержали большое количество окон с занавесками. Часто изображения дома дополнялись только единичными объектами: солнцем, облаком, деревом, машиной и т.п. Многие дети использовали шаблоны рисования (дом и дерево «вообще»).

Оригинальность при изображении красивого дома была свойственна 60 % рисунков второклассников и учеников 6 класса, некрасивого дома – 50 % работ учащихся 2 класса и 70 % рисунков шестиклассников. Эмоциональность изображений выявлена у 10 % учащихся каждого класса при рисовании красивого дома, 30 % второклассников и 10 % шестиклассников при изображении некрасивого дома.

Охарактеризуем плодотворность творческого воображения детей при изображении красивого дома. 2 класс: 2 тип композиции – 50 % рисунков, 3 тип – 20 %, 4 тип – 20 %, 5 тип – 10 %. 6 класс: 1 тип – 10 %, 2 тип – 30 %, 3 тип – 30 %, 4 тип – 20 %, 5 тип – 10 %. В процессе рисования некрасивого дома дети

продемонстрировали следующие результаты: 1 тип композиции – 30 %, 2 тип – 60 %, 3 тип – 10 % (2 класс); 2 тип – 80 %, 3 тип – 20 % (6 класс). Некоторые ученики второго класса использовали в своих рисунках одинаковые цвета (красивый дом – радужный; некрасивый дом – бесформенный, нарисован только контур, дом не раскрашен). У учащихся 6 класса многие изображения находились на нижнем краю листа бумаги или в воздухе (чаще всего, это касалось рисунков некрасивого дома).

Количественная продуктивность творческого воображения при изображении красивого и некрасивого домов у второклассников соответствовала низкому уровню в 50 % случаев, высокому – 50 %. Результаты шестиклассников: низкий уровень – 70 %, средний – 30 % (тема «Красивый дом»), низкий уровень – 90 %, средний – 10 % (тема «Некрасивый дом»).

Качественная продуктивность творческого воображения при изображении красивого дома: низкий уровень – 50 %, средний – 40 %, высокий – 10 % (2 класс); низкий – 80 %, средний – 20 % (6 класс). При изображении некрасивого дома все шестиклассники продемонстрировали низкий уровень продуктивности, у учеников второго класса отмечен низкий уровень в 70 % случаев, средний – 20 %, высокий – 10 %.

В процессе выполнения работ на тему «Лес зимой» многие учащиеся рисовали просто несколько деревьев и снегопад, некоторые дети изображали кроны деревьев зеленого цвета, небольшое количество детей нарисовало животных или людей в лесу.

Целенаправленность воссоздающего воображения продемонстрировало по 60 % учащихся каждого класса, эмоциональность – 30 % второклассников и 10 % шестиклассников. Плодотворность воображения: 3 тип композиции – 90 % и 4 тип – 10 % работ учеников 2 класса; 1 тип – 10 %, 3 тип – 80 %, 4 тип – 10 % рисунков шестиклассников.

Количественная продуктивность воссоздающего воображения у второклассников соответствовала высокому уровню в 100 % случаев, у шестиклассников – 40 % рисунков со средним уровнем, 60 % – высоким уровнем. Качественная продуктивность воссоздающего воображения: низкий уровень – 50 %, средний – 40 %, высокий – 10 % (2 класс); низкий – 70 %, средний – 20 %, высокий – 10 % (6 класс).

Исходя из результатов изобразительной деятельности детей с нарушением слуха, можно отметить, что рисунки на тему «Лес зимой» у учащихся шестого и второго классов были примерно на одном уровне, однако работы второклассников были более эмоциональны и продуктивны. Ученики второго класса пытались в большей мере заполнить пустое пространство, разместить изображаемое в центре листа, чаще рисовали людей и животных, чем шестиклассники.

Можно сделать вывод: уровень развития воссоздающего и творческого воображения некоторых шестиклассников был ниже, чем у учеников второго класса, что свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной целенаправленности

коррекционно-развивающей работы на развитие рассматриваемого нами познавательного процесса.

Для развития воссоздающего и творческого воображения у учащихся с нарушением слуха можно использовать разные упражнения в игровой форме.

Например, упражнение «Множество идей» заключается в том, что обучающимся предлагается представить: школу закрывают на ремонт и им не придется ходить в нее целый год. Но все это время нужно чем-то заниматься, поэтому нужно составить список идей, что дети будут делать (это можно и нарисовать). Как альтернативный вариант предлагается задание «Интересные дела на лето», где учащимся нужно составить список того, чем бы они хотели заняться летом, и попробовать его выполнить.

По нашему мнению, интересным для обучающихся с нарушением слуха будет упражнение «Архитектор без границ». Идея упражнения заключается в том, что учащимся нужно придумать список из 5 предметов. Города, фамилии, названия и нематериальные объекты использовать нельзя. К примеру, можно составить такой перечень: колесо, слон, планшет, кровать, коляска. Затем детям нужно нарисовать здание, которое будет содержать в себе все перечисленные объекты.

Заданию «Дорисуй» свойственна уникальность, связанная с групповой работой, при этом никто не говорит, что нужно нарисовать, дети рисуют то, что хочется вне зависимости от того, что запланировали другие учащиеся. Задание заключается в том, что обучающимся дается тема и 30 секунд (при необходимости – минута или более) для того, чтобы изобразить хоть что-то (можно на листе бумаги уже сделать какие-то заготовки из геометрических фигур, которые в дальнейшем дети будут дорисовывать). По истечении 30 секунд учащимся нужно передать рисунок по кругу, дорисовать чужой рисунок и так действовать, пока рисунки не пройдут весь круг, чтобы каждый ребенок получил свой рисунок. В конце учащийся может рассказать, каким он представлял свой рисунок, когда только начинал его рисовать и сравнить с тем рисунком, что в итоге получился.

В заключение подчеркнем, что важно осуществлять коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие воображения учащихся с нарушением слуха.

Список использованных источников

1. Кириллова, Г. Д. Развитие воображения в детстве: ранний и дошк. возраст : учеб. пособие / Г. Д. Кириллова. – Орел : Простор, 1992. – 119 с.

2. Киселева, А. В. Формирование воображения младших школьников с нарушением слуха в процессе обучения изобразительной деятельности / А. В. Киселева // Дэфекталогія. – 2007. – № 6. – С. 50–57.

3. Субботина, Л. Ю. Развитие воображения детей : попул. пособие для родителей и педагогов / Л. Ю. Субботина. – Ярославль : Акад. развития, 1996. – 235 с.

УДК 376

В.И. Платонова

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИСЕНСОНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – В.Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье раскрывается сущность полисенсорного восприятия и его значение для развития детей, в том числе, имеющих нарушения зрения. Представлена система игр и упражнений, направленных на развитие полисенсорного восприятия в условиях зрительного восприятия.

Ключевые слова: полисенсорное восприятие; сенсорные системы; анализаторные цепочки; дети с нарушениями зрения младшего школьного возраста.

V. Platonova

METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF FORMATION OF POLYSENSIONAL PERCEPTION IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article reveals the essence of polysensory perception and its significance for the development of children, including those with visual impairments. A system of games and exercises aimed at developing polysensory perception in conditions of visual perception is presented.

Keywords: polysensory perception; sensory systems; analyzer chains; primary school age children with visual impairments

Познание окружающего мира начинается с восприятия предметов и явлений, его наполняющих. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – «строятся» на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. В этой связи «нормальное» развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие разнообразной информации, которая поступает из разных органов чувств. Комплексное отражения предметов и явлений действительности с участием разных сенсорных систем – это полисенсорное восприятие. Важность полисенсорного восприятия состоит в том, что, обеспечивая приток все новых впечатлений, оно становится необходимым не только для развития деятельности органов чувств, но и для нормального общего физического и психического развития ребенка [2].

Сензитивным периодом развития полисенсорного восприятия является ранний и дошкольный возраст, когда восприятие является одной из ведущих психических функций в развитии ребенка. В старшем дошкольном возрасте

перцептивные действия под влиянием разнообразных видов деятельности (игра, продуктивные виды) развиваются и совершенствуются. В онтогенетическом развитии происходит овладение обследованием предмета, способами ориентирования, выделения определенных свойств, а также усвоение систем сенсорных эталонов, через которые индивид усваивает общественный сенсорный опыт [1].

В условиях зрительной депривации, значительное сокращение или полное отсутствие зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного познания ограничиваются возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их структур, связей, функций и отношений внутри этих систем. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в формировании образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентации и мобильности в пространстве. Важность развития полисенсорного восприятия для детей с нарушениями зрения определяется тем, что чем больше органов чувств задействовано в этом процессе, тем успешнее идет процесс формирования адекватного восприятия окружающего мира [3].

Изучение опыта деятельности педагогических работников показало, что они весьма активно работают в направлении сенсорного развития детей с нарушениями зрения в период их дошкольного детства. Вместе с этим, следует отметить, что сосредотачиваются учителя-дефектологи и воспитатели на развитии каждого анализатора в отдельности. В образовательном процессе обучающихся с нарушениями зрения на I ступени общего среднего образования работа по сенсорному развитию осуществляется с гораздо меньшей целенаправленностью и систематичностью.

Оценивая потенциал полисенсорного восприятия, мы в своей работе предлагаем осуществлять развитие одновременному нескольких анализаторов. С этой целью, мы составили «анализиторные цепочки» и в соответствии с ними разработали комплекс игр и упражнений, использование которых будет способствовать компенсации зрительной недостаточности в процессе познания окружающего мира, стимулировать исследовательское поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации, создавать положительную мотивацию у ребенка к выполнению разных видов деятельности. Мы выделили ряд «анализаторных цепочек», в соответствии с которыми разработали комплекс упражнений, применение которых способно обеспечить развитие и активизацию полисенсорного восприятия у детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста: 1) тактильная–проприоцептивная–вестибулярная–зрительная; 2) тактильная–слуховая–зрительная; 3) тактильная–вкусовая–обонятельная–зрительная.

Упражнения, направленные на развитие и интеграцию тактильной–проприоцептивной–вестибулярной–зрительной сенсорных систем способствуют развитию координации движений с помощью зрительного контроля, способности удерживать тело в вертикальном положении, «объединению» двух сторон тела

при изменении направления и скорости движения, а также «предъявлению» детям ощущений собственного тела.

Упражнение «Пройди по тропинке»

Цель: развивать крупную моторику тела, координацию движений, ощущения собственного тела с помощью зрительного контроля.

Материал: тактильные мешочки.

Ход упражнения. Ребенку необходимо пройти по прямой линии (имитирующей тропинку), удерживая тело в вертикальном положении и контролируя собственные движения с помощью зрения, исключая повороты головы. Во время движения ребенку нужно в вытянутых вперед руках удерживать и тактильные мешочки.

Упражнение «Перевозчик»

Цель: развивать крупную моторику тела, координацию движений, ощущения собственного тела с помощью зрительного контроля.

Материал: тактильные мешочки, наполненные семенами бобовых растений (бобами, фасолью, горохом, чечевицей).

Ход упражнения. Ребенку предлагается выбрать тактильный мешочек, наполненный самыми крупными семенами (бобами), положить его себе на голову и начать движение в определенном направлении по обозначенной траектории (натянутым шнуром), контролируя свое движение с помощью зрения. Двигаться необходимо так, чтобы тактильный мешочек не упал, а для этого нужно удерживать тело в вертикальном положении, голову держать прямо–чуть вверх. Дойдя до окончания маршрута, ребенку предлагается найти мешочек, например, с самыми мелкими семенами и еще раз пройти по маршруту.

Упражнения, направленные на интеграцию тактильной–слуховой–зрительной сенсорных систем способствуют «созданию» образов внешнего предметного мира, «предъявлению» детям ощущений собственного тела.

Упражнение «Природные явления»

Цель: обогащать представления об объектах окружающего мира с помощью слухового восприятия, ручного обследования и остаточного зрения природных объектов.

Материал: емкости с водой, снегом; листья деревьев; аудиотреки: шум дождя, вьюги; шелест листвы; схематические изображения природных объектов.

Ход упражнения. Ребенку завязывают глаза и просят определить предлагаемый объект. После того, как объект определен, ребенку предлагают прослушать звуки природы и соотнести, какому объекту относится тот или иной звук. Затем, открыв глаза, ребенку нужно найти изображение соответствующее его тактильным и слуховым.

Упражнение «Волшебные буквы» (для слабовидящих)

Цель: формировать умение наощупь определять объекты, соотносить их со зрительным образом и со звуками, их обозначающими.

Материал: набор объемных букв алфавита, плоскопечатный алфавит.

Ход упражнения. Педагогический работник произносит звук, обозначающий букву. Ребенку предлагают, послушав звук, найти в мешочке букву, соответствующую услышанному звуку, назвать ее и найти на изображении.

Упражнения, направленные на интеграцию тактильной–обонятельной–вкусовой–зрительной сенсорных систем способствуют развитию вкусовой и обонятельной чувствительности для создания целостного образа объекта, на основе выделения его существенных признаков и свойств с помощью ручного и зрительного обследования.

Упражнение «Попробуй и назови»

Цель: развивать умение дифференцировать объекты одного вида на основе существенных признаков и свойств.

Материал: цитрусовые плоды: мандарин, апельсин, лимон, грейпфрут.

Ход упражнения. Ребенку предлагают закрыть глаза и наощупь определить плод. После того, как ребенок назвал плод, ему предлагают по запаху выбрать из нескольких кусочков цитрусовых названный из им и попробовать его. А затем, открыв глаза, убедиться в правильности своего ответа.

Упражнение «Угадай, что это?»

Цель: развивать умение дифференцировать объекты на съедобные и несъедобные на основе запаха, вкуса, внешних признаков.

Материал: части растений (ветка ели, цветок герани); плоды, элементы плодов (огурца, банана, яблока, зерна кофе), средства по уходу за телом (зубная паста, мыло) и их изображения;

Ход упражнения. Ребенку предлагают закрыть глаза, наощупь взять предмет, обследовать его, назвать и отнести к съедобным/несъедобным. Затем, ребенку (с закрытыми глазами) дают понюхать/попробовать объект, запомнить последовательность определенных объектов и открыв глаза, найти узнанный объект им изображении.

Апробация разработанной нами системы упражнений продемонстрировала ее состоятельность для формирования полисенсорного восприятия у детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста. Вместе с этим, мы предполагаем, что данные упражнений могут успешно использоваться в работе с обучающимися разных нозологических групп и нормативно развивающимися.

Список использованных источников

1. Пилюгина, Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста / Э. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение,1983. – 89 с.

2. Сенсорное воспитание детей и особенности их развития / Т. В. Володина // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2011. – № 7. – С. 120–122.

3. Григорьева, Л. П. Развитие восприятия у ребенка : пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе / Л. П. Григорьева, М. Э. Вернадская и др. – М . : Школа-Пресс, 2001. – 96 с.

УДК 373.2-316.614

А.Н. Поварень

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлены формы общения ребенка дошкольного возраста в диадах ребенок–взрослый и ребенок–ребенок. Рассматриваются мотивы и основные характеристика каждого этапа. Раскрывается понятие «речь» и ее связь с общением.

Ключевые слова: речь; речевое общение; диады; функция общения.

A. Povaren

FORMATION OF THE FUNCTION OF COMMUNICATION IN PRESCHOOL CHILDREN

The article presents the forms of communication of a preschool child in the dyads child-adult and child-child. The motives and main characteristics of each stage are considered. The concept of "speech" and its connection with communication are revealed.

Keywords: speech; verbal communication; dyads; function of communication.

Речь – это одно из средств коммуникативной деятельности человека, общения, опосредованное языком; процесс материализации мысли [1, с. 67]. Это сообщение другим людям своих внутренних чувств, мотивов и потребностей. Данный психический процесс зародился в деятельности и является одним из важнейших условий существования человека. Речь –это важная часть социального бытия человека, общества. Речь, как и любой сложный, многофункциональный процесс имеет свои функции, подразделяется на несколько видов, которые складываются в классификации.

Тесную связь речь имеет с понятием «общение». Ведь само по себе общение служит деятельностью по передаче информации с помощью различных видов речи. Общение – это вид совместной деятельности людей, реализующий их связи и отношения, заключающийся в обмене информацией, обеспечении взаимодействия и взаимного восприятия субъектов [3, с. 38]. Оно является одним из видов жизнедеятельности человека, играет огромную роль в развитии личности. В процессе его реализуются социальные отношения людей, человек развивает свои индивидуальные особенности, а также выполняет одну из главных потребностей-включение в социум и культуру. Таким образом, такое понятие как речевое общение, является одним из отличительных черт человека перед всем остальным животным миром, отражающие закономерности его физиологического, социального и психического развития.

Речевое общение – процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного контакта между людьми при помощи языка [3, с. 37-38]**.** Оно, в свою очередь, также имеет подразделения на виды, такие как например: официальное и неофициальное, публичное и непубличное. Использование того или иного вида общения, зависит от ситуации, индивидуальных особенностей всех участников речевого взаимодействия. С. Л. Рубинштейн говорил: «В речи человека выявляется весь психологический облик личности. Такая существенная сторона, как степень и особенность общительности, которая лежит в основе многих классификаций характеров, непосредственно проявляется в речи. Показательно обычно бывает уже то, как человек завязывает разговор и как он его заканчивает; в темпах речи более или менее отчетливо выступает его темперамент, в ее интонационном, ритмическом, вообще экспрессивном рисунке – его эмоциональность, а в ее содержании просвечиваются его духовный мир, его интересы, их направленность» [4, с. 99]. Поэтому стоит еще раз отметить важность общения. Данный процесс как осознанная деятельность начинается с рождения и на разных возрастных этапах приобретает определённую значимость.

У ребенка дошкольного возраста развитие речи начинается с первых дней жизни. В начале речь имеет ситуативный характер, ребенок повторяет слова взрослых, соотносит их со свойствами и действиями по отношению к этому предмету. Далее новой ступенькой, становится контекстный характер речи, она становится связной. На третьем году жизни в развитии ребенка происходят важнейшие изменения. Они в своем большинстве определяют дальнейшее становление речевых уровней языка, таких как фонетический, лексический и грамматический. Нельзя не сказать о том, что общение играет очень важную роль в жизни дошкольника, выполняет различные функции: передача общественного опыта, коммуникация, регулирующая деятельность. Данные функции формируются у ребенка в дошкольном возрасте и имеют между собой тесную связь. Одним из важнейших условий развития речи ребёнка, является его общение со взрослым и сверстниками.

Рассмотреть общение дошкольника можно с помощью диад ребенок–взрослый и ребенок–ребенок. Где при рассмотрении первого, можно говорить о следующем. Становление общения у ребенка происходит именно с началом общения со взрослым. Речь взрослого он слышит с первых дней и все общение построено на «комплексе оживления». Далее, уже в младшем дошкольном возрасте функция речи взрослого – направляющая и организующая. На протяжении дошкольного периода общение между взрослым и ребенком претерпевает некоторые изменения. Так, например, изменяются средства, мотивы, потребности и содержание. Существует несколько форм общения между рассматриваемыми субъектами. Они были выделены исследованиями М. И. Лисиной, Н. И. Галигузовой и О. Е. Смирновой. Данные формы представлены с учетом таких параметров как время возникновения, занимаемым местом в системе общения, содержанием потребностей, ведущих мотивов и средств общения. К таким формам относятся:

– ситуативно-личностная;
– ситуативно-деловая;
– внеситуативно-познавательная;
– внеситуативно-личностная.

При рассмотрении дошкольников, стоит обратить особое внимание на внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную, в качестве форм, затрагивающих дошкольный возраст.

Внеситуативно-личностная форма общения ребенка со взрослым затрагивает возраст 3–5 лет. Общение на данном этапе проходит в совместной деятельности со взрослым, имея при этом познавательный характер. Основным коммуникативным средством этапа является речь. Период характеризуется большим увлечением ребёнка окружающим миром. Он задает вопросы, которые касаются предметов и отношений между ними. Для дошкольников данный этап общения наиболее важен, позволяя удовлетворить нужду в познании окружающего мира, предметов окружающей действительности. Важной особенностью этапа так же является подражание ребенка взрослому, попытки добиться взаимопонимания и сопереживания. Дошкольник оказывается довольно чувствителен не только к похвалам, но и критике со стороны взрослых, где второе может привести к отказу от выполнения деятельности. Поэтому важным в данной форме становится налаживание отношений с ребенком, правильная реакция на действия и слова.

Внеситуативно-познавательная форма общения сменяется внеситуативно-личностной, протекая от 6 до 7 лет. На данном этапе происходит перенос интереса ребёнка с окружающей действительности на людей и их взаимоотношения. Происходит познание не только предметного, но и социального мира. Главным мотивом данного этапа становится-личностный. Ребенку становится более необходимо сотрудничество со взрослым. Общение является включенным в познавательную деятельность, имея абстрактный характер. На этапе внеситуативно-познавательного общения ребенком усваиваются социальные правила и нормы, роли, способность понимания себя, умение построения диалога со взрослым. При правильном достижении данного уровня общения ребенком достигается уровень готовности к школе.

Рассмотрев некоторые формы общения ребенка в диаде ребенок–взрослый, следует отметить важность вклада взрослого в это общение. Это как установление контакта, так и его поддержание, инициатива. Такая работа обогащает и преобразует их коммуникативные потребности.

При рассмотрении становления функций общения у дошкольников важное место занимают мотивы, но их рассмотрение происходит под иной призмой. Так, например, М. И. Лисиной были выделены деловой и личностный мотивы. Где личностный, позволяет ребенку видеть в поведении сверстника отношении к себе и практически не рассматривает в нем остального, а деловой подразумевает испытывание удовлетворения от процесса совместной деятельности. На основе изложенного выше, были выделены следующие формы общения дошкольника в диаде ребенок–ребенок:

– эмоционально-практическое;

– ситуативно-деловое;
– внеситуативно-деловое.

Затрагивающей дошкольный период является ситуативно-деловая форма общения. Происходит в период с 4 до 6 лет. Период, когда в общение включается игровая деятельность, а именно ролевые игры. Данный вид игры становится коллективным. Сверстники самостоятельность договариваются о правилах и ролях в игре. Сама игра строится на ситуациях, взятых из повседневной жизни. Ребенку становится более привлекательным общение со сверстником, нежели взрослым. Речевые средства, в качестве средств общения, начинают доминировать. И главным здесь становится появление общей деятельности, в которой детям необходимо согласовывать действия и учитывать желания своего партнера.

Внеситуативно-деловое общение протекает в период 6–7 лет. Оно характеризуется несвязанностью с предметами или действиями с ними. В процессе взаимодействия со сверстником ребенок начинает видеть его желания и потребности. На фоне данного общения появляются первые предпосылки к дружеским отношениям. [2, с. 4]

Таким образом, нами были рассмотрены некоторые формы общения дошкольника в диадах ребенок–взрослый и ребенок–ребенок. Важно подкреплять такое общение и способствовать его возникновению. Ведь как отмечалось, общение является важным залогом в развитии личности ребенка.

Список использованных источников

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеренбург : ГОУ ВПО УГТИ-УПИ, 2006. – 135 с.

2. Любина, Г. А. Развитие речи дошкольников в общении / Г. А. Любина. – Минск : Народная асвета, 1999. – 223 с.

3. Конюхова, Е. Ю. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе: словарь терминов / Е. Ю. Конюхова. – Екатеренбург : Ажур, 2014. – 64 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2002. – 720 с.

УДК 376.3

В.Д. Полещук

ВЛИЯНИЕ ГАДЖЕТОВ И СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ

Науч. рук. – И.А. Денисова, канд. пед. наук, доцент
Казахский Национальный женский педагогический университет (Алматы)

В статье описывается характер влияния гаджетов и современных мультипликационных фильмов на развитие речевых навыков у детей. Выдвинуты аргументы против массового увлечения электронными устройствами в связи с отрицательным их влияния на появление и развитие речи. В ходе исследования было выявлено недостаточно внимательное отношении родителей к проблеме. Разработаны методические рекомендации родителям по развитию речи детей с задержкой речевого развития (далее – ЗРР) традиционными средствами, без привлечения электронных устройств.

Ключевые слова: задержка речевого развития; гаджеты и мультипликационные фильмы; развитие речевых навыков.

V. Poleshchuk

THE INFLUENCE OF GADGETS AND MODERN ANIMATED FILMS ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SPEECH SKILLS

The article describes the nature of the influence of gadgets and modern animated films on the development of speech skills in children. Arguments have been put forward against the mass enthusiasm for electronic devices due to their negative impact on the emergence and development of speech. In the course of the study, insufficiently attentive attitude of parents to the problem was revealed. Guidelines have been developed for parents on the development of the speech of children with DSDs by traditional means, without the involvement of electronic devices.

Keywords: delayed speech development; gadgets and animated films; development of speech skills.

Цель: определение качества влияния гаджетов и современных мультипликационных фильмов на развитие речевых навыков у детей.

Задачи: провести анализ гаджетов и современных мультфильмов как факторов, негативно влияющих на речевое развитие ребенка, а также выявить отношение родителей к данной проблеме.

В настоящее время увеличилось число детей с задержкой речевого развития. Статистика утверждает, что с начала XXI века количество детей, имеющих подобное отклонение, выросло в десятки раз. Суммарная распространенность задержки психического и речевого развития в общей структуре заболеваний у детей составляет 8–10 % [1]. На определенных этапах жизни ребенок должен овладеть соответствующим уровнем речевого развития.

Задержка характеризуется отсутствием у ребенка фразовой речи к двум годам и связной речи к трем годам, скудным словарным запасом, несформированностью экспрессивной речи. Патология также включает в себя комплекс нарушений речи, мышления, памяти, внимания, эмоций, обычных поведенческих навыков, двигательных функций.

Так как диагноз общее недоразвитие речи ставится уже после трех лет, необходимо рассмотреть развитие ребенка до этого возраста и определить: что в действительности является триггером возникновения данного нарушения. Одной из таких причин, по мнению педагогов Вальдорфской школы, может быть чрезмерное увлечение детей гаджетами и современными мультипликациями.

Раннее детство охватывает возраст от 1 до 3 лет. В этот период в организме ребенка происходит множество изменений и новообразований: ведущей деятельностью становится предметно-манипулятивная, ускоряется процесс психологического развития, у ребенка начинают проявляться коммуникативные свойства, интерес к людям, общительность, подражание, формируются первичные формы самосознания. А также, этот возраст является сензитивным периодом для формирования и развития всех структурных компонентов речи (произношение, грамматический строй, словарь).

В детстве закладываются основы и происходит наиболее быстрое развитие психики человека. Гаджеты способствуют интеллектуальному развитию, но негативно влияют на развитие мышления и восприятия. Яркие картинки вызывают у ребенка сильные эмоции, зрение и слух его перенасыщаются, а в тактильных и осязательных ощущениях испытывается дефицит. Воображение и фантазия ребенка также не развиваются, поскольку ему предоставляются уже готовые формы. Это связано с тем, что, как указывала в своих работах Е.Н.Винарская [2], у ребенка в возрастном периоде от 3 до 5 лет дозревают клетки коры первого, – «манипулятивного», слоя больших полушарий, «отвечающие» за ручные действия и обеспечивающие наглядно-практическое мышление. Это значит, что ребенок трех-пяти лет может эффективно мыслить лишь о предметах, которые находятся в его руке и имеют трехмерную структуру. Он еще физиологически не готов к мыслительным действиям с абстрактными и виртуальными объектами, представленными через гаджет, – дозревание «абстрактного» слоя коры происходит, согласно учению Ж. Пиаже [2], лишь к 11-ти годам. Если же активно задействовать еще не сформированные нервные клетки, навязывая ребенку игры с гаджетом, то это, в лучшем случае, никак не повлияет на развитие психических функций ребенка, а в худшем, – нанесет вред. Игры с гаджетами и мультфильмы с картонными персонажами могут навредить формирующемуся мозгу, «сбить его природные настройки». могут привести к перегрузке нервной системы, так как физиологически ребенок еще не готов воспринимать такого рода информацию. Вот почему специалисты рекомендуют отказаться от показа мультиков для детей младше 3–4 лет, ведь в этот период все развитие ребенка строится лишь на основе предметной деятельности и манипуляций, а внедрение «мультиков» не только не несет за собой никакого смысла, но и представляет опасность для детей раннего возраста. Частое

и длительное взаимодействие с гаджетами может притормозить развитие психических функций ребенка и привести к задержке развития всех высших психических функций, включая речь.

По данным ЮНЕСКО, 93 % современных детей в возрасте от 3 до 5 лет ежедневно проводят у экрана около 4–4,5 часов. Суммарно это время превышает время общения с родителями. При этом из исследований известно, что каждые 30 минут, проведенные в виртуальном мире, увеличивают отставание в развитии речи до 49 % [3]. А также после многолетних наблюдений и проведения специальных тестов выяснилось: у детей, которые с раннего возраста проводят много времени перед экраном, менее развиты мыслительные способности, нежели у их ровесников, не так увлечённых гаджетами.

Конечно же, многие родители обеспокоены подобной ситуацией, но, при этом статистика по зависимостям детей от гаджетов с каждым годом становится все более не утешительной. То есть, родители как бы тревожатся за будущее детей, но активных действий по переключению ребенка с виртуальной деятельности на реальную не предпринимают. Дети склонны к подражанию, поэтому родитель на своем примере должен показывать, что использование гаджетов не должно превышать больше 20–30 минут в день, но, к сожалению, родители дошкольников и младших школьников из самых разных стран мира, по данным международной организации Common Sense, проводят в интернете в среднем в 1,5 раза больше времени, чем подростки, и в 2 раза больше, чем младшие школьники. Таким образом, если говорить об отношении родителей к этой проблеме, то становится очевидным недостаточное осознание важности родительского контроля в отношении использования гаджетов. Только при условии дозированного употреблении различных информационных технологий в процессе обучения ребенка можно извлечь из них максимальную пользу.

В ходе нашего научного исследования было решено провести опрос родителей детей, имеющих диагноз «Задержка речевого развития», с целью выявления уровня знаний родителей о влиянии гаджетов и современных мультипликационных фильмов на развитие речевых навыков у детей. Также, важной задачей эксперимента являлось установление факта зависимости детей с задержкой речевого развития от гаджетов и мультипликационных фильмов. В диагностическом эксперименте приняло участие 50 родителей детей от 3 до 6 лет. По результатам данного опроса можно было заметить, что большинство детей проводят в интернете более 60-ти минут ежедневно. Причем в ходе исследования также выяснилось, что почти 20 % детей чаще всего пользуются гаджетами бесконтрольно и неограниченно. Этот факт и знания, полученные нами из научно-литературных источников, формируют предположение, что нарушения речи детей могут быть напрямую связаны с чрезмерным использованием цифровых устройств в повседневной жизни. Бесконтрольное использование гаджетов ребенком не только «не приведет к хорошему» но и может стать деструктивным фактором. Да, развитие информационно-коммуникационных технологий и внедрение их в нашу жизнь уже не остановить, и гаджеты, в любом случае, будут одним

из развлечений наших детей, но использоваться электронные устройства детьми должны дозировано и только под родительским контролем. Ведь по санитарным нормам и правилам, разработанным на основе многочисленных исследований врачей, психологов, логопедов и других специалистов, «экранное время» для детей от 2 до 5 лет не должно превышать 60 минут в сутки, каждые 20 минут нужно делать перерыв, для того, чтобы отдохнули глаза. Ребенку более старшего возраста время «общения» с гаджетами можно увеличить, но также необходимо совершать перерывы после 20–30 минут занятий или игр.

Относительно мультипликационных фильмов есть немало исследований, доказывающих: Да! «Мультики» могут стать одной из причин возникновения задержки речевого развития. Главная проблема состоит в том, что при постоянно включенном телевизор – «фоном» – создается лишний шум, который мешает усвоению «живой» речи от родителей. Если с самого раннего возраста в жизни ребенка слишком много телевидения и мультиков, у него нет необходимости отвечать персонажу, развивать воображение, а это очень важно для становления речи. В возрасте от полутора до трех лет главным видом речевой деятельности у ребенка становится диалог со взрослыми или детьми постарше. Телевизор таким собеседником стать не может.

Значит ли все сказанное, что гаджеты и мультфильмы надо исключить из жизни ребенка раз и навсегда? Конечно же, нет. Но родителям безусловно надо контролировать игры с электронными игрушками, дозировать время, которое проводит ребенок перед телевизором и знать, что ребенок смотрит. Родители должны занять активную позицию в этом вопросе и знать, что всегда можно найти, чем и как занять ребенка без помощи телевизора и гаджетов, лишь была бы проявлена фантазия и интерес со стороны самих родителей. По итогам изучения литературы и проведения опроса нами был составлен список рекомендаций по развитию речи детей с ЗРР дошкольного возраста: Чем и как заменить гаджет?

Список использованных источников

1. Бобылова, М. Ю. Задержка речевого развития у детей: введение в терминологию / М. Ю. Бобылова, Т. Е. Браудо, М. В. Казакова, И. В. Винярская // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т. 12. – № 1. – С. 56–62.

2. https://cyberleninka.ru/article/n/zaderzhka-rechevogo-razvitiya-u-detey-vvedenie-v-terminologiyu/viewer

3. Пиаже, Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение / Ж. Пиаже // Семиотика / сост. и общ. ред. Ю. С. Степанова. – М., 2001. – С. 98–110.

4. Королёва, М. А: Как гаджеты влияют на развитие речи у детей [Электронный ресурс]. 2021. / М. А. Королёва. – Режим доступа: https://tsn.ua/ru/lady/dom_i_deti/deti/kak-gadzhety-vliyayut-na-razvitie-rechi-u-detey-1868272.html. – Дата доступа: 25.03.2023.

УДК 159.9.07

И.Г. Прокопьева

СВОЕОБРАЗИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – Е.И. Викторова
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (Чебоксары)

В статье рассмотрены особенности развития навыков сотрудничества у младших школьников с нарушениями речи.

Ключевые слова: навык; сотрудничество; младшие школьники; нарушения речи.

I. Prokopeva

THE DIVERSITY OF COOPERATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article discusses the features of the development of cooperation skills in younger schoolchildren with speech disorders.

Keywords: skill; cooperation; elementary school students; speech disorders.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования в качестве результатов начального общего образования, наравне с успешным решением учебно-познавательных и учебно-практических задач, выделяет достижение учеником прогресса в эмоциональной сфере, личностного роста, развитие способностей к самоорганизации, саморегуляции и коммуникации [4].

Интерес к учебному сотрудничеству проявляли выдающиеся педагоги и психологи такие как: И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев. По мнению И. А. Зимней [2], сотрудничество понимается как совместная деятельность и характеризуется: пространственным и временным соприсутствием; единством цели; организацией и управлением деятельностью; разделением функций, действий, операций, наличием позитивных межличностных отношений.

Развитие навыков сотрудничества младших школьников очень важно, но мало исследовано в литературе. С поступлением ребёнка в школу резко меняется весь его образ жизни, его социальное положение, положение в коллективе, в семье. Основным видом деятельности становится учеба, а важнейшей обязанностью – учиться и приобретать знания. К сожалению, навыки сотрудничества у детей с нарушениями речи мало изучены.

Таким образом, относительно навыков сотрудничества детей младшего школьного возраста с нарушениями речи в психологии сложилось противоречие: с одной стороны, необходимость развития навыков сотрудничества у детей с нарушениями речи, чтобы в дальнейшем правильно организовать их деятельность, с другой стороны недостаточностью сведений о развитии навыков сотрудничества у младших школьников с нарушениями речи.

Исходя из противоречия, была проведена экспериментальная работа. Исследование было проведено на базе БОУ ЧОШ для обучающихся с ОВЗ № 2, г. Чебоксары. Были использованы диагностические методики, такие как: «Тест. Уровень сотрудничества в детском коллективе» (Д. Б. Эльконин) [1], «Картинки» (Е. О. Смирнова) [1], «Кто прав?» (Г. А. Цукерман) [1]. Методики были направлены на изучение уровня сформированности навыков сотрудничества, изучение умения вступать в контакт с взрослыми и сверстниками, и умения выражать свое мнение.

Результаты по методике Д. Б. Эльконин «Тест. Уровень сотрудничества в детском коллективе», показали следующее. Половина детей (50%) находится на среднем уровне, на высоком уровне – 30 %, а на низком уровне – 20 %. На среднем уровне, дети отвечали не всегда положительно, однако аргументировали свои ответы.

По результатам методики Е. О. Смирнова «Картинки» данные свидетельствуют о том, что больше половины (70 %) детей находятся на низком уровне, на среднем уровне – 20 %, и лишь 10 % находятся на высоком уровне. Дети на низком уровне не видели конфликтной ситуации, либо избегали ее, уходя от места конфликта. Они перекладывали ответственность на взрослых, прибегая к их помощи. Были и моменты, когда дети начинали переходить в составлении рассказа вместе с диалогами

По данным полученным по методике Г. А. Цукерман «Кто прав?» можно сделать следующие выводы. Преобладающее большинство (70 %) находится на среднем уровне, а на низком уровне – 30 %. На среднем уровне придерживались одного мнения, но могли привести в пример и свое мнение, как бы они поступили на месте другого.

Исходя из данных, можно сделать следующие выводы: 1) дети с нарушениями речи находятся в большинстве на среднем уровне сформированности навыков сотрудничества; 2) в большинстве случаев дети выбирают более легкие варианты ответов, а не задумываются о других путях решений; 3) младшие школьники не обдумывают свой вариант, а делают то, что им скажут.

Список использованных источников

1. Братчикова, Ю. В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций / Ю. В. Братчикова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 132–137.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

3. Косикова, Л. В. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Психология обучения / Л. В. Косикова, А. Е. Климв. – М. : Флинта, 2014. – 176 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 ноября 2009 г. № 375. URL : https://fgos.ru.

УДК 376.352

О.С. Райчук

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СОЧЕТАННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 6–8 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Науч. рук. – С.Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматривается двигательная активность как один из способов освоения грамматического строя речи детьми с сочетанными нарушениями. Предлагаются авторские подвижные игры, направленные на согласование прилагательного и числительного с существительным.

Ключевые слова: грамматический строй речи; подвижная игра; дети с сочетанными нарушениями; согласование прилагательного с существительным; согласование числительного с существительным.

V. Raichuk

FORMATION OF THE GRAMMATIC STRUCTURE OF CHILDREN'S SPEECH WITH COMBINED DISORDERS 6–8 YEARS BY MEANS OF GAMES

The article considers physical activity as one of the ways of mastering the grammatical structure of children's speech with combined disorders. Author's games are aimed at adjectives and numerals agreement with nouns.

Keywords: grammatical structure of speech; outdoor game; children with combined disorders; adjectives and numerals agreement with nouns.

В последние годы, к сожалению, растет количество детей с сочетанными нарушениями развития. У всех детей данной категории наблюдаются речевые проблемы в усвоении правил грамматики, а нарушение речи приводит к недостатку коммуникации со сверстниками и неумению выразить свою мысль, просьбу. Когда эти дети переступают порог школы, эта проблема выходит на первый план, у них наблюдается замкнутость, нестойкость памяти, быстрое утомление, невозможность быстрого переключения на другую деятельность, робость, вялость, суетливость и в некоторых случаях агрессия. Учебная деятельность в этом случае сводится просто к посещению школы и поэтому одним из средств заинтересованности получения учебных навыков и знаний могут быть подвижные игры.

У детей с сочетанными нарушениями «чувство языковой нормы» [1, с. 9], находится на низком уровне, овладение грамматикой осуществляется очень медленно, наблюдается недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения. При этом «чувство языка» [1, с. 9] играет

важную роль в усвоении правил грамматики, с его помощью формируется грамматический строй речи.

В последнее время много работ посвящено воздействию двигательной активности на интеллектуальное развитие. Профессор Будапештского медицинского университета Йозеф Хамори писал: «Занятия спортом важны уже с раннего возраста не только для физического, но и для интеллектуального развития. Кто хорошо координирует свои движения, тот и мыслит более дисциплинировано, поскольку выработка моторных автоматизмов и управление сложными движениями сопровождается развитием в мозге механизмов обратной связи» [2, с. 5]. Физиологи считают движение врожденной потребностью человека. Врачи утверждают, что движение – это преграда любой болезни.

Установлено, что каждый отдел мозга, отвечает за определенные функции. Например, лобная доля отвечает за программирование, затылочная – за обработку зрительной информации, височная – за речь. Но в височной зоне находится два центра, один речевой, а другой моторный. Когда мы стимулируем моторную зону, мы тем самым даём косвенную активность речевой зоне. Движение помогает речи. Возникают нейронные связи между отделами головного мозга, чем больше этих связей, тем более интеллектуален мозг.

Все подвижные игры работают на активизацию нервной системы в целом. Детям проще выучить стихотворение, прыгая на кровати, водя хороводы, играя в классики. Посылая сигнал в мозг при помощи движений, мы тем самым активизируем работу головного мозга, в результате чего процесс обучения становится не только легким и доступным, но еще радостным и приятным.

Нами проведено исследование, направленное на выявление особенностей освоения грамматического строя речи детьми с сочетанными нарушениями. В констатирующем эксперименте принимали участие четыре школьника 1 класса с комплексными нарушениями: четверо с функциональными нарушениями зрения и слуха, двое из них – с интеллектуальной недостаточностью. В результате исследования у всех школьников выявлены трудности согласования прилагательных и количественных числительных с существительными.

С целью преодоления проблемы нами были разработаны подвижные игры малой и средней активности. Вначале мы предлагали учащимся игры малой подвижности с простыми правилами, а затем постепенно переходили к играм средней подвижности, усложняя правила. Были использованы следующие группы подвижных игр: бессюжетные подвижные игры (ловушки, перебежки), бессюжетные игры с использованием определенных предметов, сюжетные подвижные игры (движения носят имитационный характер). При выборе игры учитывали медицинские противопоказания (запрет на прыжки, резкие наклоны, быстрый бег), задержку психического развития ребенка (сложность игры). Суммарная продолжительность игр составила 20–25 минут. Попытка проводить игры во время учебных занятий с данной группой детей не оправдали ожидания, т.к. чрезмерная возбужденность после игр делала невозможным дальнейшее сосредоточение на учебном процессе. Проводили занятия во время часа

подвижных игр в группе продленного дня. При проявлении чрезмерного возбуждения или усталости – заканчивали игру.

Коррекционно-развивающая работа состояла из двух этапов.

Первый этап – подготовительный. Необходимые грамматические знания дети получают на уроках и коррекционных занятиях. Цель данного этапа – подготовить детей к подвижным играм, научить в них играть, а именно понимать правила игры, действовать по свистку, не заходить за линию, запоминать свою роль в игре, справедливо принимать победу или поражение. В отличие от здоровых детей, дети с сочетанными нарушениями намного дольше осваивают простые на наш взгляд движения, испытывая трудности в точности и согласованности действий.

Второй этап – формирующий. Цель этапа – сформировать грамматический строй речи (согласование прилагательного и числительного с существительным).

Перед игрой детям напоминали правила грамматики. В рамках работы на этапе предлагались следующие игры.

Подвижная игра «Большой мяч».

Цель – сформировать умение правильно согласовывать существительное с прилагательным мужского рода с ударным слогом в конце слова; развивать быстроту реакции, ловкость.

Ход игры. Дети выстраиваются в одну линию, расстояние между педагогом и детьми не менее трех метров. У педагога в руках два легких мяча, большой и маленький. Педагог бросает мяч, называя имя ребенка, с вопросом: «КакОй мяч, большОй или маленький?», выделяя голосом окончание. Большой мяч ребенок должен поймать и произнести: «Мяч большОй», пропевая окончание ой. Маленький мяч ребенку ловить не надо. В дальнейшем игра усложняется, педагог бросает мяч, не называя имени ребенка, и меняя прилагательные с ударным окончанием (голубой).

Подвижная игра «Разноцветные рыбки»

Цель: сформировать умение правильно согласовывать существительное с прилагательным женского рода с безударным слогом в конце слова; развивать слуховое восприятие и меткость.

Ход игры. Дети выстраиваются друг за другом на расстоянии трех метров от линии. Каждому ребенку дают по 5 разноцветных рыбок. На линии стоит ведро с водой (аквариум). Ребенок бросает рыбку в ведро, называя ее цвет. При попадании в ведро с водой, ребенок получает 1 жетон. Побеждает тот, кто правильно назовет цвет рыбки и быстрее всех наберет 5 жетонов.

Подвижная игра «Окно».

Цель: сформировать умение правильно согласовывать существительное с прилагательным среднего рода; развивать быстроту реакции.

Ход игры. Играют две команды. В 15 метрах от стартовой линии разложены домики с окошками разной формы. Каждому ребенку дают по одной фигуре, проговаривая: «Окно овальное, окно треугольное и т.д». Задача ребенка – прибежать к домику, назвать форму окна, вставить в нужную форму и вернуться

обратно. Побеждает та команда, которая первая вставит все окна в дом, правильно назвав форму окон.

Подвижная игра «У медведя во бору».

Цель: сформировать умение правильно согласовывать существительное с числительным в мужском, женском, среднем родах; формировать быстроту реакции, мелкую моторику рук, слуховое восприятие.

Ход игры. На полу раскладывают шишки, яблоки, грибы, ягоды. Детям дают ведерки для сбора. Задача ребенка – собрать в ведерко только определённый предмет (например, грибы). Педагог в роли медведя имитирует сон. Дети собирают шишки, яблоки, грибы и ягоды и поют («У медведя во бору…»). Медведь просыпается и рычит, пугает детей. Они прячутся от медведя в доме и считают поочередно собранные предметы каждым ребенком коллективно (одна шишка, две шишки и т.д.). Побеждает тот, кто соберет больше предметов. Для усложнения игры даётся задание ребенку, собирать дары леса, считая их самостоятельно (один гриб, два гриба и т.д.).

По результатам формирующего исследования выявлено следующее:

– выполнение заданий в процессе подвижных игр получается только с третьего, четвертого раза;

– для закрепления грамматического материала требуется многократное повторение игр в одинаковой интерпретации;

– желательно исключить соревновательный момент в быстрых играх, из-за чрезмерного возбуждения;

– использование подвижных игр помогает не просто заинтересовать ребёнка, но и ускорить понимание, а значит и формирование грамматического строя.

Таким образом, разработанные подвижные игры помогли детям в доступной форме понять грамматику речи. Дети с сочетанными нарушениями имеют много ограничений и запретов, а подвижная игра, в том числе коллективная, раскрепощает их, что в дальнейшем позволит повысить их самооценку и обеспечить более успешное социальное взаимодействие.

Список использованных источников

1. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студентов высш.учеб.заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 303 с.

2. Скворцов, И. А. Детство нервной системы / И. А. Скворцов. – М. :Тривола, 1995. – 96 с.

УДК 376.42

М.В. Рамзаева

ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматриваются нормативный правовой и организационно-педагогический аспекты реализации принципа инклюзии в образовании применительно к трудовому обучению учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Особое внимание уделяется вопросу подготовки данной категории учащихся к освоению образовательной программы профессионально-технического образования, обеспечивающей получение квалификации рабочего (служащего).

Ключевые слова: трудовое обучение; организация; учащиеся; легкая интеллектуальная недостаточность; принцип инклюзии в образовании.

M. Ramzaeva

ORGANIZATION OF LABOR TRAINING FOR STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF INCLUSION IN EDUCATION

The article deals with the normative legal and organizational-pedagogical aspects of the implementation of the principle of inclusion in education in relation to the labor training of students with mild intellectual disabilities. Particular attention is paid to the issue of preparing this category of students for the development of an educational program of vocational education, which ensures the qualification of a worker (employee).

Keywords: labor training; organization; students; mild intellectual disabilities; principle of inclusion in education.

В действующей редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании в качестве одного из принципов государственной политики в сфере образования определен принцип инклюзии в образовании [1, ст. 2, п. 1.4], а его реализация является одним из основных направлений государственной политики в сфере образования [1, ст. 2, п. 2.6].

Изучение современных публикаций показывает, что в контексте данного принципа рассматривается обучение и учащихся с интеллектуальной недостаточностью, равно как и других категорий учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), в классах интегрированного обучения и воспитания. В рамках завершенного экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР» были апробированы различные модели реализации этих программ

в указанных условиях. Одной из них является модель В, согласно которой организуется совместное обучение и воспитание учащихся без ОПФР, осваивающих содержание образовательных программ общего среднего образования, и учащихся с ОПФР, которые осваивают содержание программы специального образования на уровне общего среднего образования или образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью [3, с. 105–107].

Реализация принципа инклюзии в образовании должна осуществляться на разных уровнях образования. В этой связи наше внимание привлек опыт организации учебных групп совместного обучения в учреждениях образования Минской области, реализующих образовательные программы профессионально-технического образования. Речь идет не просто о совместном обучении учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и иных лиц, но и об общности содержания обучения, обеспечивающего получение профессии. Накоплен опыт обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в таких группах по квалификациям «Маляр (строительный)», «Монтажник санитарно-технических систем и оборудования», «Овощевод», «Слесарь по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования», «Столяр», «Швея», «Штукатур» [2].

Однако необходимо учитывать, что подготовка учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью к совместному обучению при овладении образовательной программой профессионально-технического образования, обеспечивающей получение квалификации рабочего (служащего), является достаточно сложной задачей. Она должна решаться, начиная с I класса, и имеет свою специфику на разных этапах трудового обучения и в разных условиях его организации.

Специфика организации учебных занятий по трудовому обучению с данной категорией учащихся в классах интегрированного обучения и воспитания состоит не только в выделении на них существенно большего объема учебного времени (от 2 до 6 часов в неделю в зависимости от класса), но и в том, что часть их проводится в составе класса (общей группы трудового обучения), а часть раздельно [4; 5]. Это позволяет, с одной стороны, решать в соответствии с учебными программами задачи формирования знаний, обучения выполнению технологических операций, формирования общетрудовых умений, воспитания положительных качеств личности, с другой стороны, – включать учащихся в совместную учебно-трудовую деятельность.

В этой связи подготовка учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью к совместным занятиям по трудовому обучению заслуживает особого внимания. Анализ научно-методической литературы показал, что в настоящее время нуждаются в конкретизации вопросы взаимосвязанного планирования учебных занятий по трудовому обучению в классах интегрированного обучения и воспитания, которые проводятся раздельно и совместно (в т.ч. учителем-дефектологом и учителем начальных классов). Так, уже в начальных классах учителю-дефектологу рекомендуется обеспечивать подготовку учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью к учебным

занятиям по трудовому обучению по общим темам [4], однако образцы взаимосвязанного планирования этих занятий в имеющихся публикациях нам обнаружить не удалось. В самом общем виде в научно-методической литературе представлены и вопросы формирования у учащихся умения взаимодействовать на различных этапах выполнения учебно-трудового задания, в т.ч. при выполнении коллективных работ с пооперационным разделением труда (понимать и принимать ответственность за общий результат, принимать помощь товарища, обращаться за помощью, оказывать ее, адекватно относиться к замечаниям и т.д.).

Разработка указанных выше вопросов определяет задачи продолжения нашего исследования. Мы полагаем, что положительный опыт участия в совместных учебных занятиях по трудовому обучению является важнейшим условием успешности последующего приобретения квалификации по определенной профессии учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью в условиях созданных в колледжах групп совместного обучения.

Список использованных источников

1. 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 14.01.2022 г., № 154-З : по сост. на 1 сент. 2022 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. – 511 с.

2. Страпко, Т. П. Профессиональное образование лиц с интеллектуальной недостаточностью в Минской области / Т. П. Страпко, Е. Н. Коноплева // Интеграция в рынок труда выпускников вспомогательных школ-интернатов : пособие / Г. Схраверус [и др.] ; пер. с голландского В. Хейстеркам ; под общ. ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 31–34.

3. Хруль, О. С. Научно-методическая система социально-образовательной интеграции учащихся с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : дис…. докт. пед. наук : 13.00.03 / О. С. Хруль. – Минск, 2022. – 470 л.

4. 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 : Изд. центр БГУ, 2013. – 103 с.

6. Шинкаренко, В. А. Организация трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью (6–10 классы) : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014. – 96 с.

УДК 376.4

А.С. Ровинская

ФОРМИРОВАНИЕ ДОЧИСЛОВЫХ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье описывается специфика формирования дочисловых количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста: особенности и трудности формирования дочисловых количественных представлений, условия формирования.

Ключевые слова: дочисловые представления; дидактические игры; интеллектуальная недостаточность.

A. Ravinskaya

THE FORMATION OF DAILY QUANTITATIVE REPLACEMENTS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL FAILURE OF PRESCHOOL AGE

The article describes the specifics of the formation of pre-numerical quantitative representations in children with intellectual disabilities of preschool age: the features and difficulties of the formation of pre-numerical quantitative representations, the conditions for formation.

Keywords: pre-numeric representations; didactic games; intellectual deficiency.

Дочисловые количественные представления представляют собой совокупность представлений: о величине (длинный-короткий, высокий-низкий и т.д.), пространственные предлоги и наречия вертикального, горизонтального и сагиттального направления. В литературе по специальной педагогике проблема формирования математических, в частности дочисловых количественных, представлений нашла отражение в исследованиях Т. И. Ерофеева, А. М. Леушина, Л. Павлова, Л. Г. Петерсон, В. Чумаковой и др. Авторами изучались особенности развития математических представлений, велся поиск наиболее эффективных путей их формирования у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью невозможно без специально организованной коррекционно-педагогической помощи. В норме дочисловые количественные представления формируются в раннем возрасте, в процессе предметно-практической действий и накопления сенсорно-перцептивного опыта. У детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста формирование элементарных математических представлений имеет такие же этапы как у норматипичных детей. Однако оно имеет свои особенности, это

обусловлено тем, что наблюдается более замедленный темп развития математических представлений. Что в свою очередь обуславливает необходимость индивидуального и дифференцированного подхода, более медленный темп обучения, структурная простота знаний и умений [2, с. 2–5]. Если ребенок начинает получать коррекционную помощь в младшем дошкольном возрасте, в этом случае обучение проходит по этапам обучения (младший, средний, старший) и годам. Но в ряде случаев в учреждение специального образования дошкольники поступают в возрасте 5–6 лет, в данном случае обучение будет строиться по результатам диагностики сформированности тех или иных академических знаний и построения по ее результатам индивидуальной коррекционно-развивающей программе.

В повседневной жизни математические представления самостоятельно не формируются, но при специально-организованной деятельности дошкольники способны усвоить содержание программы воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. В тоже время исследования показывают, что дошкольники не способны к переносу имеющихся знаний в новую ситуацию. В исключительных случаях способны к оперированию математическими понятиями в свободной и игровой деятельности.

Ведущим видом деятельности дошкольников является игра, следовательно, формирование дочисловых количественных представлений происходит в процессе дидактических игр. При формировании дочисовых представлений немаловажное значение имеет применение комплексного подхода, так формирование и последующее закрепление дочисловых количесвенных представлений должно осуществляться на смежных образовательных областях, таких как «игра», «развитие речи», «формированание пространственно-временных представлений», «трудовое обучение», «ознакомление с окружающим», «изобразительная деятельность и конструирование», а так же в свободной деятельности [3, с.15–19]. Для достижения наибольшего результата работа должна осуществляться в неразрывной взаимосвязи воспитателя группы и учителя-дефектолога. Так на занятиях у дефектолога целесообразно использование подделок и работ, что позволит детям устанавливать преемственность в занятиях и работать, как фактор мотивации в дальнейшем.

Формирование дочисловых количественных представлений осуществляется в процессе проведения подгрупповых и индивидуальных занятий, которые проводятся в игровой форме, учитывая ведущий вид деятельности, целесообразно использование комплекса дидактических игр, игровых упражнений, а начиная со старшего дошкольного возраста – информационно-коммуникационных технологий.

Так, например, дидактическая игра «Контур человека» может использоваться на первом этапе, когда происходит формирование умение составлять группы предметов по определенному признаку. [1, с.30–36]

Дидактическая задача: закреплять умение соотносить геометрические фигуры с учетом цвета и формы. *Игровая задача*. Выложить человека из геометрических фигур.

Игровые действия. Соотнесения геометрической фигуры с ее контуром учитывая форму и величину. *Игровые правила*. Каждому ребенку раздается карточка с контурным изображением человека из геометрических фигур. По сигналу «Начали» дети должны начать выкладывать «человека».

Оборудование: карточки с изображением контура человека, набор соответствующих геометрических фигур.

Ход игры:

Учитель-дефектолог (воспитатель) раздает детям карточки, уточняет из каких геометрических фигур состоит «тело человека», если ребенок затрудняется ответить, педагог предлагает показать названую им геометрическую фигуру.

Варианты усложнения: 1) ребенку предлагается рассмотреть изображение и методом наложения выполнить задание; 2) вариант усложнения: после того как ребенок, под руководством педагога, рассмотрел карточку предлагается выложить узор на столе.

На этапе – Составление дискретных и непрерывных множеств. Формирование навыка количественного сравнения совокупности путем взаимно однозначного соотнесения элементов.

Дидактическая игра: «Чаепитие»

Дидактическая задача: формировать умение устанавливать количественные отношения между множествами путем приема наложения, упражнять в назывании «больше-меньше».

Игровые действия: соотнести чашку и блюдце. *Игровые правила*: каждому блюдцу только одна чашка.

Оборудование: чашки и блюдца.

Ход игры:

Пред детьми ставится проблемная ситуация, скоро придет гости, а стол не готов к их приходу. Педагог выставляет стол блюдца в количестве от 3 до 5, затем выставляет чашки, но на одну меньше. Спрашивает «Чего больше чашек или блюдец?». Педагог предлагает детям найти выход из сложившейся ситуации, если же у них это не удается, предлагает решение сам.

Дидактическая игра плавно может затем переходить в сюжетно-ролевую, где дошкольники закрепляют формируемое умение.

Список использованных источников

1. Мыслюк, В. В. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов / В. В. Мыслюк. – Минск : Народная асвета, 2007. – с.36.

2. Чумакова, И. В. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с нарушением интеллекта : кн. для педагога-дефектолога / И. В. Чумакова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 202 с.

3. Бурмистрова И. В. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с нарушением интеллекта посредством дидактических игр // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1. – С. 30–36.

УДК 376.37

М.А. Романова

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – Г.Н. Градова, канд. пед. наук
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Архангельск)

В статье проанализировано понятие «языковая готовность» в контексте овладения английским языком; представлена методика выявления языковой готовности к овладению английским языком у обучающихся первого класса с тяжелыми нарушениями речи; определены особенности языковой готовности к овладению английским языком у обучающихся первого класса компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: языковая готовность; особые образовательные потребности; младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи; английский язык.

M. Romanova

THE FEATURES OF LANGUAGE READINESS FOR LEARNING ENGLISH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article analyzes the concept of "language readiness" in the context of learning the English language; the diagnostic technique for identifying the language readiness for learning English of first grade students with severe speech disorders is presented. The features of the language readiness for learning the English language of first grade students with severe speech disorders in compensatory classes are determined.

Keywords: language readiness; special educational needs; primary school students with severe speech disorders; the English language.

Современная система начального общего образования в России, в соответствии с законодательными актами в сфере образования Российской Федерации, должна обеспечить оптимальные условия для освоения основной образовательной программы каждым обучающимся, независимо от его стартовых возможностей, в том числе и обучающимся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья указывает, что образование детей с ТНР должно максимально отвечать их психофизиологическим особенностям и особым образовательным потребностям, одними из которых определены следующие: получение начального общего образования, адекватного образовательным потребностям обучающегося с ТНР и степени выраженности его речевого недоразвития; непрерывность

коррекционно-развивающего процесса, реализуемого через содержание предметных областей, в том числе и учебного предмета «Иностранный язык» [1; 4].

С целью создания специальных образовательных условий для удовлетворения перечисленных выше образовательных потребностей обучающихся с ТНР нами проведено исследование языковой готовности к обучению английскому языку у первоклассников с ТНР.

Установлено, что недостаточная сформированность основных компонентов языковой системы родного языка, может вызывать трудности с освоением новой языковой системы. Поэтому процесс формирования языковой готовности к обучению английскому языку первоклассников с ТНР должен предшествовать основному этапу обучения, со второго класса школьной ступени образования.

Языковая готовность подразумевает готовность ребенка к полноценному овладению языком, как инструментом общения и познания [5]. Близким к этому термину понятием является «речевая готовность»: полная сформированность звуковой стороны речи, словарного запаса, монологической речи и грамматическая правильность [3, с. 78].

При изучении английского языка процесс освоения новых языковых форм не сопровождается параллельной формулировкой понятий, происходит лишь установка связей между новым словом (фразой и т.д.) и эквивалентом в родном языке [2].

В исследовании выделены следующие составляющие понятия «языковая готовность» в контексте овладения английским языком: сформированность артикуляционной моторики, фонетики русского языка, фонематического слуха, лексических средств (для дальнейшей установки между новыми словами на английском языке и эквивалентами в родном языке), грамматических средств (освоение предлогов), связной речи на родном языке (монологической, диалогической) и коммуникативных умений.

На основе перечисленных компонентов языковой готовности, значимых для освоения английского языка, была разработана методика, направленная на выявление особенностей языковой готовности к овладению английским языком у младших школьников с ТНР. Нами выделены три серии экспериментальных заданий: «произносительный компонент», «лексико-грамматический компонент», «коммуникативный компонент». Каждая серия имеет определенное количество заданий, всего восемь заданий.

Экспериментальное исследование проведено в первых классах компенсирующей направленности для обучающихся с ТНР МБОУ СШ № 26, г. Архангельска.

В результате проведения констатирующего эксперимента были выявлены особенности языковой готовности к овладению английским языком у младших школьников с ТНР.

В серии «Произносительный компонент»: анализ данных показывает, что обучающиеся с ТНР намного хуже справляются с заданием распознавания и удержания артикуляционной позиции и повторением отдельных звуков английского языка. Так, высокий уровень выявлен лишь у 5 % обучающихся с ТНР,

в то время как для 70 % нормотипичных обучающихся характерен высокий уровень. Большинство обследованных детей с ТНР обладают средним уровнем (55 %) – поиск и удержание позиции несколько замедлен, однако точен. Имитационное повторение звуков близко к норме. Значительная часть детей с ТНР продемонстрировала низкий уровень по данной пробе (40 %); обучающиеся сравнительно долго искали необходимую артикуляционную позицию, прилагали усилия с удерживанием позиции, имитационно неправильно повторяли звуки английского языка. Половина обучающихся с ТНР обладают низким уровнем умения повторить слова фонетически правильно – они допускают ошибки в произношении большинства слов либо вовсе отказываются от выполнения задания. 60% обследованных детей с ТНР показали низкий уровень сформированности фонематического слуха, способности распознать загаданное слово в цепочке слов («pig-big-tag»).

В серии «Лексико-грамматический компонент»: многие дети с ТНР обладают необходимым лексическим запасом для дальнейшего освоения лексического материала уроков английского языка, однако у значительной части (45 %) имеются сложности с дополнением ряда слов по тематикам. У них недостаточно лексических средств для дополнения тематических рядов слов, присутствовали повторы уже данных слов для дополнения ряда. Некоторые обследуемые затруднялись назвать хоть одно слово в тематической категории. Понимание и умение самостоятельно называть предлоги также находятся на низком уровне у большинства обследуемых – дети с ТНР выполняют задание неверно, путают значение таких предлогов, как «над» и «под». Данные показывают средний уровень развития связной монологической речи у детей с ТНР (45 %), обучающиеся могут составить рассказ-описание согласно поставленной задаче, однако присутствуют неточности и повторы, рассказы были менее эмоциональны. Некоторые обучающиеся стремились показать, а не рассказать о своей любимой игрушке. Подобно обучающимся с нормальным развитием речи, связная диалогическая речь младших школьников с ТНР сводилась к кратким, неразвернутым ответам, однако к этому добавлялись смысловые неточности и даже фактические ошибки. Чуть меньше половины детей с ТНР (45 %) имеют средний уровень развития связной диалогической речи, ответы в целом соответствуют ситуации, однако зачастую даются одним словом или словосочетанием, без дополнений.

В серии «Коммуникативный компонент»: 35 % обучающихся с ТНР имеют средний уровень сформированности коммуникативных умений; они стремятся занять нейтральные позиции при общении, при этом их узоры схожи в целом, имеются некоторые неточности. Большой процент тех детей с ТНР, кто обладает низким уровнем сформированности коммуникативных умений (45 %). Коммуникация во время выполнения задания часто была непродуктивна, хотя многие ребята с удовольствием выполняли задание индивидуально, что не отвечало цели, поставленной в инструкции. Однако, некоторые дети умеют договариваться, согласовывать свои действия для выполнения поставленной задачи.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что обучающиеся первого класса с ТНР имеют более низкий уровень языковой

готовности к овладению английским языком, чем обучающиеся с нормальным речевым развитием. Эти тенденции наблюдаются по всем выделенным нами компонентам языковой готовности к овладению английским языком: произносительному, лексико-грамматическому и коммуникативному компонентам.

Таким образом, результаты исследования показали необходимость создания специальных образовательных условий, позволяющих проводить качественную подготовку первоклассников с ТНР к овладению английским языком.

Список использованных источников

1. Градова Г.Н., Морозова Н.А. К проблеме изучения освоения иностранного языка младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи / Г. Н. Градова, Н. А. Морозова // Специальное образование XXI века : материалы междунар. науч. форума. – СПб, 2021. – С. 83–87.

2. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2000. – 416 с.

4. Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/. – Дата доступа: 10.02.2023).

5. Роль языка в выражении и передачи мысли. Психолингвистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sites.google.com/site/yazyk13/podgotovka-k-ekzamenu/rol-azyka-v-vyrazenii-i-peredace-mysli-psiholingvistika. – Дата доступа: 01.02.2023.

УДК 373.6

Д.А. Сараева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Науч. рук. – Е.В. Шебуняева Е.В., канд. психол. наук
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (Архенгельсск)

В статье представлен теоретический анализ проблемы становления навыков самоконтроль у детей с задержкой психического развития; рассмотрены различные авторские позиции по исследуемому вопросу.

Ключевые слова: задержка психического развития; самоконтроль; навык.

D. Sarajeva

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF STUDYING SELF-CONTROL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN MENTALLY RELATED

The article presents a theoretical analysis of the problem of the formation of self-control skills in children with mental retardation; various author's positions on the issue under study are considered.

Keywords: mental retardation; self-control; skill.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации говорится, что государство обязано создать необходимые условия, способствующие получению качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья [3]. В данную категорию входят и лица с задержкой психического развития, которые нуждаются в педагогическом сопровождении в целях коррекции нарушений развития и социальной адаптации, в том числе и в рамках инклюзивного образования [3].

Одним из важнейших факторов, который оказывает значительное влияние на самостоятельную деятельность детей дошкольного возраста, является сформированность навыков самоконтроля. В широком смысле под самоконтролем понимается «осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний» [5]. Они направлены на выполнение такой задачи, как своевременное устранение и нахождение ранеесовершенных ошибок. Благодаря навыкам самоконтроля дети способны каждый раз осознавать правильность собственных действий, в том числе в игре, учебе, труде.

Изучением процессов формирования и развития навыковсамоконтроля, его влияния на другие высшие психические процессы,занимались такие исследователи в области педагогики и психологии, как К. Д. Ушинский, который выявил механизмы самоконтроля; П. Ф. Каптерев, ставший продолжателем идеи К. Д. Ушинского; П. П. Блонский, который определил сущность самоконтроля через взаимосвязь памяти и мышления; В. А. Сухомлинский, который создал свою

педагогическую систему. Вданной системе В. А. Сухомлинским был разработан ряд правил, соблюдение которых обеспечивает эффективное формирование самоконтроля и учебной деятельности обучающихся; К. Рождерс и А. Маслоу, которые трактовали развитие человека как процесс свободного раскрытия им своих способностей, а воспитание ими было определено как создание возможностей для самореализации и самоконтроля; Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, которые разработали педагогическую систему развивающего обучения. В процессе разработки данной системы ими было сформулировано понятие самоконтроля; Ю. К. Бабанский, который также смог дать свое определение самоконтроля; А. Р. Лурия, доказавший социальную обусловленность регулирующей функции мозга, которая формируется в онтогенезе, с развитием регулирующей функции речи. Позднее развитие и медленное созревание лобных долей обусловливает большую длительность процесса формирования у ребенка произвольных форм управления психическими функциями и поведением; В. А. Сластенин внес важнейший вклад в изучение самоконтроля, выделив методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании. При этом В. А. Сластенин утверждает, что контролирующие устройства психики «используются не всегда эффективно, в частности из-за того, что учащимся не доверяют работать самостоятельно. Этим ограничиваются возможности самоконтроля». Следовательно, самоконтроль возможен только в процессе самостоятельной деятельности человека, однако процесс воспитания заключается в том, чтобы направить обучающегося на выполнение этой деятельности.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил определить содержание терминов «самоконтроль», «навыки самоконтроля», «дети с задержкой психического развития». Понятие «самоконтроль» достаточно многогранное, рассматривается многими дисциплинами. В данном исследовании понятие «самоконтроль» определено какпсихологическая способность человека, способствующая формированию самостоятельной познавательной деятельности и регуляции данной деятельности. Понятие «навык» достаточно информативно определено в психологическом словаре. Под самоконтролем понимается психологическая способность человека, способствующая формированию самостоятельной познавательной деятельности и регуляции данной деятельности. Навыки самоконтроля понимаются как автоматизированнные действия, регулирующие самостоятельную познавательную деятельность человека посредством сознательной регуляции. Навыки самоконтроля играют неоценимую роль в психическом развитии детей дошкольного возраста. Полноценное развитие двигательной, эмоциональной, коммуникативной и поведенческой сферы невозможно без овладения навыками самоконтроля.

Изучение онтогенетических аспектов самоконтроля позволило определить процессы, оказывающие влияние на развитие самоконтроля у детей, а также периоды, в которые происходят наиболее яркие изменения в развитии самоконтроля. Процесс формирования навыков самоконтроля берет свое начало в младенческом возрасте. Значительное влияние на формирование и развитие навыков самоконтроля до периода младшего дошкольного возраста становятся

сенсорные системы. В периоде трех лет овладение ходьбой и речью становятся основополагающими компонентами в развитии навыков самоконтроля. В дошкольном возрасте игра как ведущий вид деятельности создает предпосылки для развития у детей навыков самоконтроля. Одним из важнейших моментов является постоянное участие взрослого в совместной деятельности с детьми как главный компонент успешного процесса формирования и развития навыков самоконтроля у детей.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) имеют следующие особенности развития психических процессов: внимание кратковременное и поверхностное, ребенок часто отвлекается, ему бывает сложно сконцентрироваться на конкретной задаче; изучаемый материал детьми с ЗПР усваивается избирательно, а ребенок лучше запоминает наглядные образы, нежели слуховые; для дошкольников с ЗПР характерны трудности в процессе формирования зрительных образов; для детей данной категории характерно речевое недоразвитие, характеризующееся ограниченным словарным запасом, трудностями употребления грамматических конструкций, в некоторых случаях нарушенной произносительной стороной речи; дети с ЗПР инфантильны, склонны к резкой смене настроения. Для дошкольников задержкой психическогоразвития как следствие нарушения темпа психического развития характерны дизонтогенетические особенности овладения навыками самоконтроля, что проявляется в трудностях усвоения цели задания, выполнении задания без учета специальных правил, некритичности к самостоятельно выполненной работе.

Поиск психолого-педагогической литературы продемонстрировал недостаточную изученность проблемы овладения детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития навыками самоконтроля, что подтверждает гипотезу данного исследования.

Список использованных источников

1. Горина, В. А. Функциональные проявления контроля в обучении иностранному языку (педагогический контроль и самоконтроль) /В. А. Горина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки : науч. журнал. – 2016. – С. 9–21.

2. Лубовский, В. И. Специальная психология. Мир психологии / В. И.Лубовский. – М. : Просвещение, 2005. – 484 с.

3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] Федеральный закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2012.

4. Психология : учебник / А. А. Крылов [и др.] ; М. : Проспект, 2005. – 474 с.

5. Савинова, А. В. Влияние различных видов игр на развитие навыков самоконтроля у младших дошкольников / А. В. Савинова, С. Ю. Шалова // Науковедение : интернет-журнал. – Мир науки, 2015. – С. 1–13.

6. Чернокова, Т. Е. Типы самоконтроля в познавательной деятельности / Т. Е. Чернокова // Science Time : электронный журнал. – 2014. – С. 413–417.

УДК 159.9.07

Л.М. Сафьянова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДЕТЕЙ 8–9 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – Е.И. Викторова
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (Чебоксары)

В статье рассмотрены особенности развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; дети с нарушениями речи; младшие школьники.

L. Safianova

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF 8–9-YEAR-OLD CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article discusses the features of the development of emotional intelligence and interrogativeness of primary school children with speech disorders.

Keywords: emotional intelligence; children with speech disorders; questionability.

Постоянное изменение общества и быстрый темп его развития предъявляет огромные требования к личностным и умственным качествам человека. Личностное развитие невозможно без взаимодействия в социуме, а чтоб правильно и качественно адаптироваться в обществе и с ним взаимодействовать, человеку необходимо развивать свой эмоциональный интеллект. Тоже и касается детей младшего школьного возраста, для того чтобы адаптироваться в новой для ребенка среде, ему необходимо понимать свои эмоции и эмоции других людей. ФГОС НОО выделяет достижение учеником личностного роста, развитие способностей к самоорганизации, саморегуляции и коммуникации [3]. Достижение этих целей невозможно без развитого эмоционального интеллекта.

В своих работах Е. М. Листик и Н. В. Соловьева подчеркивают, что умение понимать эмоции другого человека связанна с общим уровнем речевого развития детей [1]. Из этого можно сделать вывод о том, что речь и понимание эмоций связанны между собой. Относительно младших школьников с нарушениями речи, у данных детей наблюдаются трудности в употреблении антонимов и синонимов, конкретные слова, заменяют более широкими и знакомыми. Дети с нарушениями речи пользуются лексикой довольно выборочно, они описывают эмоциональные состояния с трудом, как у других людей или героев сказок, так и свои. Таким детям трудно передать эмоциональные состояния, например, страх, удивление, гнев, мимическими средствами и адекватно выразить свое состояние.

Таким образом, относительно эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с нарушениями речи в науке сложилось определенное противоречие: с одной стороны, необходимость изучения эмоционального

интеллекта детей с нарушениями речи, для того, чтобы социализировать и адаптировать ребенка в обществе, с другой стороны имеет место недостаточность сведений об эмоциональном интеллекте как фактора повышения вопросительности младших школьников с нарушениями речи.

Исходя из этого противоречия, нами была проведена диагностическая работа. Исследование проводилось на базе БОУ «ЧОШ для обучающихся с ОВЗ № 2», города Чебоксары. К исследованию в эксперименте было привлечено 14 детей 8–9 лет с нарушениями речи. На констатирующем этапе исследования были предложены задания по следующим методикам: «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго) [2]; «Что – почему – как» (М. А. Нгуен) [2]; «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» (Е. И. Изотова) [2].

Результаты исследования по методике «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго) показали, что 11 (78,57 %) детей с нарушениями речи находятся на низком уровне адекватного опознания эмоционального состояния другого человека по лицу, 3 (21,43 %) ребенка находятся на среднем уровне.

После проведения методики «Что – почему – как» (М. А. Нгуен) мы получили следующие результаты: 13 (92,86%) младших школьников находятся на низком уровне понимания и определение эмоций другого человека и лишь один ребенок (7,14%) находится на среднем уровне.

На основе приведенного исследования можно сделать следующий вывод, что все дети 8–9 лет с нарушениями речи находятся на низком уровне специальной осведомленности когнитивного уровня эмоционального интеллекта.

Подводя итог можно сделать следующие выводы:

– большинство младших школьников с нарушениями речи находятся на низком уровне адекватного опознания эмоционального состояния другого человека по лицу;

– 92,56 % детей с нарушениями речи находятся на низком уровне в определении эмоций другого человека;

– дети с нарушениями речи находятся на низком уровне специальной осведомленности когнитивного уровня эмоционального интеллекта.

Все это указывает на необходимость проведения работы по развитию эмоционального интеллекта у младших школьников с нарушением речи.

Список использованных источников

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность / И. Н. Андреева. – Новополоцк : Полоцкий гос. ун-т, 2020. – С. 356.

2. Немов, Р. С. Психологическая диагностика / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Мин-ва образования и науки Росс. Федерации ; 6 нояб. 2009 г., № 375. – Режим доступа: https://fgos.ru. – Дата доступа: 12.04.2023.

УДК 376.37

Л.Ю. Свиткова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Науч. рук. – Л.Н. Лиходедова, канд. пед. наук, профессор
Костанайский региональный университет имени А. Байтурсынова (Костанай)

В статье затрагивается проблема развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи, в качестве одного из средств рассматривается работа с бумагой в технике оригами. Выбор техники «оригами» для развития речи учащегося определен учетом его особых образовательных потребностей, а также на основе психофизических возможностей детей младшего школьного возраста. В статье представлено описание методики использования оригами как продуктивного средства в развитии детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

Ключевые слова: младшие школьники; общее недоразвитие речи; работа с бумагой; техника оригами; развитие связной речи; коррекция речи.

L. Svitkova

USE OF ORIGAMI ELEMENTS IN READING AS A MEANS OF DEVELOPING CONNECTED ORAL SPEECH OF YONGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

The article deals with the problem of the development of coherent speech of younger schoolchildren with general underdevelopment of speech, as one of the means of working with paper in the origami technique. The choice of the "origami" technique for the development of a student's speech is determined by his special specification, as well as on the basis of the psychophysical capabilities of children of primary school age. The article presents a description of the methodology for using origami as a productive tool in the development of children of primary school age with General underdevelopment of speech.

Keywords: junior schoolchildren; general underdevelopment of speech; work with paper; origami technique; development of coherent speech; speech correction.

Согласно мнению А. В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» [3, с. 306].

По мнению О. С. Ахмановой, связная речь – это отрезок речи, обладающий значительной протяжностью и расчленяющийся на более или менее законченные самостоятельные части [1, с. 175].

Освоение связной устной речи является важнейшим условием эффективной подготовки к обучению в школе. Психологическая природа связной устной речи, ее механизмы, а также особенности развития у детей раскрываются в трудах В. П. Глухова «Формирование связной речи у детей с ОНР при обучении их пересказу», Л. В. Щерба «Языковая система и речевая деятельность» и многих других.

Младшие школьники с ОНР не усваивают в полном размере общеобразовательную программу детского сада, так как происходят отрицательные изменения в развитии не только речи, но и интеллектуальной, познавательной, социальной сфер личности младшего школьника и затрудняют в дальнейшем обучение в школе.

Ключевые трудности у данной группы младших школьников проявляются при развернутых ответах на сложные вопросы школьной программы, школьники не могут грамотно, последовательно и логично высказывать свои собственные мысли, воспроизводить содержание текстов.

В современной науке имеется большое количество разных средств для развития речи, в том числе и для детей с ОНР – это как традиционные приемы (игры, упражнения, художественные произведения и т. д.), так и нетрадиционные приемы. Одним из таких приемов развития связной речи детей младшего школьного возраста с ОНР является оригами – способ создания и конструирования из бумаги, который сегодня активно применяется в педагогике [2, с. 158].

Младшие школьники, осознав принцип составления сказок с помощью оригами начинают придумывать собственные. Они с удовольствием рассказывают их и показывают своим сверстникам. Поделка провоцирует школьников на ведение диалога, что служит стимулирующим фактором для развития связной устной речи [4].

В нашем эксперименте было проведено исследование, в котором участие приняли младшие школьники в количестве 20 человек в возрасте 8–10 лет, с диагнозом ОНР, у них исследовались навыки связной устной речи по таким методикам: «Определение понятий» (Р. С. Немов), методика обследования речи младших школьников (Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина), «Уровень развития связной речи» (В. П. Глухов).

В ходе эксперимента были получены следующие данные.

Методика «Определение понятий» (Р. С. Немов) у младших школьников выявлено: у 1-го ученика рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения. У 7-ми учащихся наблюдался пропуск отдельных смысловых звеньев, отсутствие связующих элементов, и неоднократные повторы однотипных элементов, 12 учеников не смогли самостоятельно построить связный текст.

С помощью методики обследования речи младших школьников (Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина) получены следующие данные: у 1-го ученика правильный и самостоятельный пересказ, верное понимание смысла происходящего. У 11-ти учеников – неточное описание ситуации с правильными ответами на вопросы, указывающими на понимание скрытого смысла. У 8-ми учащихся искажение ситуации при пересказе, неправильное толкование смысла текста даже с помощью наводящих вопросов и помощи ученику.

Методика «Уровень развития связной речи» (В. П. Глухова) – отмечалось что у 2-х учащихся рассказ был составлен самостоятельно, четко и правильно доносит содержание текста. Соблюдается связность и последовательность при изложении, применяются разные языковые средства, соблюдаются грамматические нормы. У 5-ти учеников рассказ составлен с помощью, наблюдались пропуски в описании животных, также были незначительные нарушения связности и структуры предложений. У 13-ти учеников рассказ был составлен только по наводящим вопросам. Количество глаголов значительно меньше, что разрушает описательный характер. Последовательность и связность изложения значительно нарушена.

Исходя из полученных данных была разработана программа коррекционно-развивающей работы. В ней планировалось проведение ряда уроков чтения с использованием оригами.

Оригами – японское искусство складывание бумаги, пользуется большой популярностью, благодаря своим развивающим и занимательным возможностям.

Были использованы такие приемы как складывание из оригами героя и рассказ по сюжетной картинке Я. и В. Гримм «Бременские музыканты», складка – молния из бумаги А. Кравченко «Здравствуй, лошадь», оригами паттерн В. Бианки «Музыкант» и т.д.

По завершению цикла уроков чтения с использованием оригами было проведено повторное исследование, которое показало, что улучшились такие параметры.

Методика «Определение понятий» (Р. С. Немов) – у учащихся повысился уровень развития связной устной речи, появились сложноподчиненные и сложносочиненные предложения, уменьшились повторы однотипных слов, словосочетаний.

Методика обследования речи младших школьников (Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина) – улучшилось произношение, обогатилась лексика, речь стала более связной и большинство учеников стало грамматически правильно выражать свои мысли.

Методика «Уровень развития связной речи» (В. П. Глухов) – у воспитанников повысилось развитие навыка связности и последовательности изложения, в речи увеличилось количество глаголов, что дало возможность лучше выразить описательный характер текста.

Таким образом, обучение приемам складывания бумаги в технике оригами является эффективным средством речевого развития у младших школьников с общим недоразвитием речи, способствует эффективной работоспособности в школьном обучении.

Список использованных источников

1. Ахманова, О. О. Словарь лингвистических терминов / О. О. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966 – 175 с.

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. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Педагогика, 1986 – 306 с.

4. https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/12/14/rol-origami-v-razvitie-rebenka-s-onr.

УДК 376

Я.С. Семенова

ФИТНЕС ДЛЯ МОЗГА: БАЛАНСИР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИЕ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Науч. рук. – Т.Н. Семенова, канд. пед. наук, доцент
Чувашский государственный педантический университет имени И.Я. Яковлева (Чебоксары)

В статье излагаются особенности физкультурно-лого-коррекционной работы, приводятся некоторые примеры упражнений. Балансировочные комплексы дают возможность выполнять упражнения в игровой форме, способствующие развитию зрительно-моторной координации дошкольника с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), наиболее интенсивно интегрирую работу анализаторов.

Ключевые слова: балансировочная доска Бильгоу; дети с синдромом дефицитом внимания гиперактивностью (далее – СДВГ) и аутизмом; коррекционная работа.

Ya. Semenova

FITNESS FOR THE BRAIN: A BALANCER IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article describes the features of physical culture, logo and correctional work, provides some examples of exercises. Balancing complexes make it possible to perform exercises in a playful form, contributing to the development of visual-motor coordination of a preschooler with disabilities, most intensively integrating the work of analyzers.

Keywords: bilgou balancing board; children with ADHD and autism; correctional work.

В настоящее время выявляется большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно тревожит увеличение числа детей с СДВГ и аутизмом. При поздней коррекции или ее отсутствии особенности дошкольников с особыми образовательными потребностями делают невозможность обучаться в массовой школе (несмотря на приоритет инклюзии, тем самым ограничивая процесс социализации этих детей, говорят о сохранности интеллекта).

Одним из эффективных инновационных средств работы с детьми, имеющие эмоциально-волевые нарушениями является балансировочная доска для детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Балансировочные комплексы дают возможность выполнять упражнения с игровой формы, способствующие развитию зрительно-моторной координации дошкольника с ОВЗ, наиболее интенсивно интегрирую работу анализаторов.

Самое главное, чтобы ребенок освоил балансировочную доску, потом даже можно все игровые упражнение прописать в виде программы. Тогда все коррекционно-педагогические занятия проходят, исключительно стоя на ней. Если

дошкольник не может удерживать баланс тела, стоя на доске, осваиваем ее до тех пор, пока это не станет для него доступным. Развивается вестибулярный аппарат, координация движений, ориентировка в пространстве, чувства собственного тела,

Занятия рекомендуют с 4 лет, по 10–15 минут. Наибольший эффект, по словам специалистом, достигается при использовании детьми вплоть 10 лет [3].

Естественно, при первых попытках стоять на балансировочной доске обученному педагогу следует придерживать его за руку. Постепенно от пассивно-активных движений и поиска точки опоры переходим к активным, когда ребенок может самостоятельно встать на доску и удерживать на ней равновесие. Вокруг доски необходимо расположить маты, на случай падения ребенка на нее.

С опорой на исследования А. А. Ребровой, В. А. Акутиной мы опишем несколько упражнений на освоение балансировочной доски:

1) залезть и слезть с доски;

2) встать на доску и покачаться на ней;

3) встать на доску и покачаться под темпоритм медленной музыки вперед-назад;

4) встать на доску и покачаться на ней с закрытыми глазами;

5) покачиваться на ней, сидя, иногда с помощью педагога;

6) стоя на коленях на доске, выполнить наклоны головы влево, вправо, вперед, назад;

7) поднять обе руки, левую, правую вверх на доске.

Если мы говорим о балансировочном комплексе, то предлагался игры с сенсорными мешочками:

1) поднять с доски мешочек правой, левой рукой, попеременно, двумя руками одновременно, следить за ним глазами и носом;

2) стоя на досках, перекидывать один мешочек друг другу по называя любой речевой материал или вокализируя. На балансировочных досках можно перебрасывать мешочки друг дугу над головой, под коленями;

3) фокусировать взгляд на мешочке, стоя не доске, который подкидывает педагог;

4) удерживая мешочки на голове, плечах, выполнять определенные действия руками (круговые вращения, хлопки, подбрасывание и ловля мяча или мешочков, или других предметов).

С дошкольников, у которых имеется дисфункция мозжечка, рекомендуют начинать занятия с балансировочной доски Бильгоу с использованием балансировочного комплекса, для тренировки крупной моторики и равновесия, а не с артикуляционных упражнений и постановки звуков (название по имени автора создателя Фрэнка Белгау (Бильгоу).

Дети неловки в движениях, неуклюжести, расторможены, раскоординированы, что являются следствием нарушения мозжечка и стволового отдела мозга.

Дискоординация между мозжечком и лобными долями мозга приводит к отставанию в развитие и искажению психических процессов.

Действительно, развитие и обучение любого ребенка начинается с сенсомоторной коммуникации с окружающей действительностью. Анализаторы управляют мозгом, и напротив, двигательная система управляет сенсорной чувствительностью. На этом положении основывается функционирование и стимуляция развития ребенка балансировочные комплексы.

Практикующие педагоги отмечают положительные сдвиги в развитии межполушарного взаимодействия, в расширении резервных возможностей функционирования головного мозга ребенка.

Список использованных источников

1. Лосева, А. Е. Использование балансировочной доски Бильгоу в работе с детьми дошкольного возраста /А. Е. Лосева, М. Е. Будкова, О. Г. Ермолова // Коррекционная психология и педагогика в современном образовательном пространстве: актуальные вопросы, достижения, инновации : сб. науч. тр. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Воронеж, 2022. – С. 45–49.

2. Реброва, А. А. Использование балансировочной доски Бильгоу на коррекционных занятиях в дошкольной организации / А. А. Реброва, В. А. Акутина // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». – Тульское образовательное пространство. – 2021. – № 3. – С. 185–186.

3. Яценко, А. М. Балансировочная доска для мозжечковой стимуляции Бильгоу с использованием балансировочного комплекса в работе специалистов детского сада / А. М. Яценко, Н. Н. Брусенская // Молодой ученый. – 2022. – № 33. – С. 137–140.

УДК 376.112.4

В.В. Ситникова

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – В.С. Васильева, канд. пед. наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)

В статье проведен анализ результатов экспериментального исследования и раскрыты особенности готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения к сопровождению дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: готовность; дошкольное образовательное учреждение; готовность педагогов дошкольного образования; готовность педагогов дошкольного образовательного учреждения к сопровождению детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

V. Sitnikova

FORMATION OF TEACHERS' READINESS TO ACCOMPANY PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article analyzes the results of an experimental study and reveals the features of the readiness of teachers of a preschool educational institution to accompany children of senior preschool age with severe speech disorders.

Keywords: readiness; preschool educational institution; readiness of teachers of preschool education; readiness of teachers of a preschool educational institution to accompany children of senior preschool age with severe speech disorders.

Противоречия между постоянно расширяющимися требованиями к организации и содержанию коррекционной работы с детьми с нарушениями речи дошкольного возраста и недостаточной готовностью педагогов с этой категорией актуализирует оптимизацию методической работы в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ) обеспечивающей повышение профессиональной компетенции педагогов работающей с данной категорией детей.

Значительная часть педагогов дошкольного образования не готовы к сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), а именно: испытывают острую необходимость в психолого-педагогических знаниях основ коррекционного обучения, возрастных, половых, индивидуальных особенностей детей с ТНР, психологии общения и межличностных отношений детей данной категории, что, в свою очередь, является неотъемлемыми компонентами успешного сопровождения детей данной категории в условиях ДОУ [1–3].

Готовность педагогов дошкольного образования к сопровождению детей с ТНР – это строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями,

стойкая убежденность человека, социально-значимая направленность личности [6, с. 45].

С целью изучения особенностей готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ТНР нами было проведено экспериментальное исследование, которое проводилосьна базе в МБДОУ «ДС № 367 г. Челябинска» в период май–июнь 2022 г. В нем приняли участие педагоги ДОУ, осуществляющие воспитательно-образовательный и коррекционно-образовательный процесс с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР, в количестве 11 человек (4 воспитателя, 2 музыкальных руководителя, 2 педагога-психолога, 1 учитель-логопед, 2 инструктора по физической культуре). Целью экспериментального исследования было определение уровня готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей дошкольного возраста с ТНР.

Для достижения цели поставленной цели нами было разработано онлайн-тестирование с помощью онлайн-конструктора «OnlineTestPad». Педагогам предлагалось перейти по ссылке и пройти соответствующее тестирование.

Тестирование включало в себя 35 вопросов закрытого типа с выбором необходимого варианта ответа в соответствии с следующими блоками: «Общие вопросы», «Коррекционная педагогика», «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования», «Психология», «Педагогика», «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность) в сфере дошкольного образования».

По итогам проведения тестирования в разработанной электронной системе формировалось определенное количество баллов, которое характеризовало уровень готовности педагогов ДОУ к работе с детьми с ТНР.

Педагогам предлагалось сделать выбор «Да» или «Нет» для того, чтобы в дальнейшем определить готовность педагога к профессиональной деятельности, также педагогам предлагались вопросы закрытого типа с выбором необходимого варианта ответа позволяющее определить комплекс знаний, включающих основные моменты работы с детьми с ТНР.

С помощью диаграммы представим результаты проведенного тестирования педагогов ДОУ (рисунок 1).

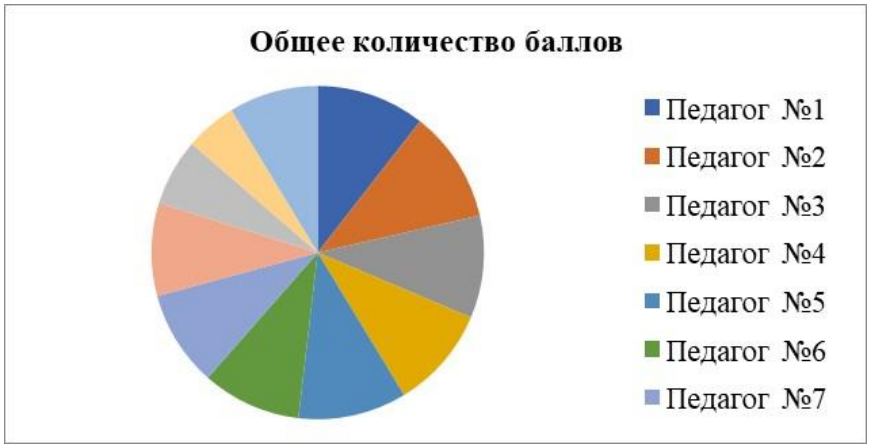


Рис. 1. Диаграмма диагностики готовности педагогов ДОУ

к сопровождению детей дошкольного возраста с ТНР

По результатам проведенного экспериментального исследования мы выяснили, что у обследуемых педагогов ДОУ отмечается недостаточный уровень готовности к сопровождению детей дошкольного возраста с ТНР, а именно:

1) педагоги недостаточно владеют основами коррекционной педагогики, не знают основные понятия данного блока, нуждаются в повышении своей профессиональной компетентности по данному блоку;

2) педагоги имеют достаточно фрагментарные, узкие представления о том, кто такой ребенок с ТНР;

3) педагоги отмечают необходимость в методической помощи для оптимизации работы с детьми с ТНР в форме проведения семинаров, мастер-классов, консультаций, вебинаров, а также прохождения профессиональной переподготовке;

4) часть педагогов ДОУ не имеют достаточно полных знаний о детской психологии и педагогике и нуждаются в их углублении.

5) часть педагогов не знают и не используют специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс детей с ТНР, не знают закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности.

Полученные данные экспериментального исследования говорят нам о необходимости в дальнейшем разработки и внедрения на базе МБДОУ «ДС № 367 г. Челябинска» модели формирования готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к сопровождению детей дошкольного возраста с ТНР.

При разработке модели мы опирались, на основные методологические принципы эффективной работы по формированию готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Организационная модель по формированию готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ТНР и включает в себя три последовательных блока: организационно-диагностический блок (определение уровня готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ТНР), формирующий блок (разработка и проведение методических мероприятий по формированию готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ТНР), результативно-диагностический блок (проверка эффективности разработанной и апробированной модели формирования готовности педагогов ДОУ к сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ТНР).

Результаты проводимой работы позволяют говорить, о положительной динамике формирования готовности педагогов к сопровождению детей старшего дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Васильева, В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. Челябинск : ЮУрГГПУ, 2020. – 95 с.

2. Васильева, В. С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения / В. С. Васильева, О. Н. Дягилева // Фундаментальная и прикладная наука : сб. науч. ст. – Челябинск : Челябинский гос. пед. ун-т, 2015. С. 79–81.

3. Васильева, В. С. Сопровождение обучающихся в группах комбинированной направленности для детей с нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / В. С. Васильева, В. В. Желобкова, М. В. Костарева. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2021. – 205 с.

4. Воробьева, Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике / Д. В. Воробьева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам X Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2011. – Ч. 1. – С. 87–92.

5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2010. – 384 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : Перспектива, 2014.

7. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2009. – 223 с.

8. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева // Вестник МГУ. – 2005. – № 4. – С. 140–143.

УДК 371.78

Е.И. Скадорва

ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Науч. рук. – Н.Л. Жмачинская
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

Рассматриваются различные аспекты информационной безопасности детей: определение, структура, риски. Актуализируется проблема необходимости формирования информационной культуры детей, их способности осмысленного восприятия и критической оценки информации, выбора адекватных моделей поведения во время выхода в интернет-пространство, позволяющих преодолеть негативное влияние.

Ключевые слова: информационная культура; информационная безопасность; информационные риски; дети с особыми образовательными потребностями.

E. Skadorva

THE PROBLEM OF INFORMATION SECURITY OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Various aspects of children's information security are considered: definition, structure, risks. The problem of the need to form the information culture of children, their ability to meaningful perception and critical evaluation of information, the choice of adequate models of behavior during access to the Internet space, which allow to overcome the negative impact, is being updated.

Keywords: information culture; information safety; information risks; children with special educational needs.

На современном этапе увеличивается роль информационного пространства. Безусловно, данная среда наполнена полезной информацией, является инструментом познания и социализации, но в тоже время выступает каналом трансляции определенных рисков. Согласно классификации N. Giant, существуют три основных категории рисков: контент, контакты и коммерция [2]. Наиболее распространенными их формами являются: доступность в социальных сетях нежелательного контента, риск вовлечения в деятельность различных кибер-сообществ, пропагандирующих антивитальные ценности («группы смерти», группы по достижению анорексии и др.); риск агрессии в Интернет-среде (пропаганда экстремизма и насилия, физические угрозы, вымогательство денег, обман, платные смс-сообщения, троллинг и кибербуллинг); игромания; риск информационной перегрузки или навязчивого «web-серфинга» (бесцельных и практически бесконтрольных путешествий по Сети, бесцельного или сознательно неуправляемого поиска информации); противозаконное поведение (кража личных

данных, нарушение авторских прав, вирусы и спам). Очевидна проблема отбора качественной и достоверной информации при большом ее объеме, столкновения с виртуальной реальностью, в которой трудноразличимы иллюзия и действительность [1; 2; 5; 7].

Информационная безопасность – состояние защищенности сбалансированных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз в информационной сфере [6]. Понятие «информационная безопасность» определяет способность обеспечить достаточные и защищенные информационные ресурсы и информационные потоки, противостоять информационным опасностям и угрозам, негативным информационным воздействиям, вырабатывать личностные и групповые навыки и умения безопасного поведения, поддерживать постоянную готовность к адекватным мерам в информационном противоборстве, кем бы оно ни было навязано [7]. Перед педагогом стоит важная задача: обеспечивать информационную социализацию в Интернет-среде, помочь адаптироваться в новых условиях информационного социума.

Дерендяева Н. С. выделяет такие компоненты структуры культуры информационной безопасности школьников как:

– когнитивный (наличие знания по культуре информационной безопасности);

– компонент информационной культуры личности (умение ориентироваться в потоках информации, оперативно оценить полезность информации и в дальнейшем целенаправленно и сознательно использовать ее при решении поставленных задач, для удовлетворения своей информационной потребности);

– коммуникативный (реальное и виртуальное общение, культуру общения);

– компонент информационной защиты (с одной стороны, защита личности от информации, от негативного информационного воздействия, с другой – защита информации;

– компонент профилактики аддиктивного поведения (предупреждение игровой и интернет-зависимости);

– деятельностный компонент (применение культуры информационной безопасности в любом роде деятельности, будь то учебная, профессиональная или любая другая) [4].

Богдановской И. М., Волковой И. П., Иконниковой Г. Ю., Королевой Н. Н., Машковой А. В. установлены общие и специфические особенности поведения подростков с особыми образовательными потребностями в сети Интернет, выявлены качества личности, служащие предпосылками формирования интернет-зависимости у данной категории учащихся. Утверждается, что виртуальная коммуникация для подростков с особенностями в развитии выступает своего рода адаптационнокомпенсаторным ресурсом, помогающим преодолевать коммуникативные сложности. В то же время недостаточная саморегуляция поведения затрудняет самоконтроль в периоды пребывания в сети, что увеличивает риски негативного влияния взаимодействий с Интернетом на физическое

и психическое состояние. Индивидуальные предпосылки проблемного использования виртуального пространства обусловлены характером психофизических нарушений у подростка с особыми образовательными потребностями [3]. В сложившейся ситуации важно найти продуктивные подходы для обеспечения благоприятной социализации детей и по возможности нивелировать риски информационной среды, угрожающие развитию личности.

Попытки решать возникшие проблемы информационной безопасности личности лишь запретительно-ограничительными мерами представляются недостаточными. Следовательно, обучение рациональным способам и приемам работы с информацией, формирование у учащихся общеучебных умений безопасной работы с различными источниками информации, готовности и способности регулировать информационные угрозы в настоящий момент становится одной из ведущих содержательных направлений в образовании.

В русле решения проблемы формирования информационно-личностной безопасности наиболее эффективными рассматриваются следующие направления:

– развитие умения критически осмысливать получаемую информацию и конструктивно ее преобразовывать;

– формирование нравственно устойчивой личности, выражающееся в способности человека сохранять и реализовывать в различных условиях личностные позиции, обладать определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личностным установкам, взглядам и убеждениям.

– обучение защите от манипулятивных воздействий в различных коммуникативных ситуациях.

Задача минимизации Интернет-рисков обучающихся решается за счет реализации специально разработанных профилактических программ по информационной безопасности в сети Интернет, в которые обязательно должна включаться работа с родителями (законными представителями): классификация интернет-угроз; законодательные инициативы, регламентирующие безопасность в сети Интернет; системы контент-фильтрации [5]. Важнейшим условием эффективности работы по указанным направлениям выступает опора на имеющийся у детей с особыми образовательными потребностями жизненный опыт. В педагогике его принято называть витагенным обучением, сущность которого состоит в актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях [7].

Эффективное формирование базовой информационной культуры учащихся с особыми образовательными потребностями может проходить в условиях взаимодействия педагогов и родителей. Важно проводить профилактику Интернет зависимости учащихся, ограничивая их времяпровождения в Сети. Чтобы обезопасить детей от опасного контента родители могут применять программы Родительского контроля, которые ограничивают доступ к потенциально опасным сайтам и интернет-сервисам. В помощь родителям созданы следующие источники: сайты, посвященные вопросам безопасной работы в Интернете mir.pravo.by – Детский правовой сайт (раздел «Десять правил безопасности для детей в Интернете»); onlandia.by – Онляндия – безопасная веб-страна (Онляндия –

интерактивный курс по интернет-безопасности, предлагаемый офисом Microsoft для детей, родителей и педагогов по безопасности в Интернете); nonviolence.iatp.by – сайт государственного общественного объединения «Дети не для насилия» (раздел «Безопасность ребёнка в Интернете»).

Список использованных источников

1. Аникеева, Л. А. Здоровье и безопасность детей в мире компьютерных технологий и Интернет : учеб.-метод. комплект / Л. А. Аникеева, Л. Н. Горбунов, А. М. Семибратов и др. – М. : СОЛОН-ПРЕСС, 2010. – 176 с.
2. Белякова, Е. Г. Информационная культура и информационная безопасность школьников / Е. Г. Белякова, Э. В. Загвязинская, А. И. Березенцева // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 8. – С. 147–162.
3. Волкова, И. П. Проблемное использование Интернета подростками с ограниченными возможностями здоровья / И. П. Волкова, Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, Г. Ю. Иконникова, А. В. Машкова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 9. – С. 98–121.
4. Дерендяева, Н. С. Структура, критерии, уровни и показатели сформированности культуры информационной безопасности школьников / Н. С. Дерендяева // Наука и школа. – 2016. – № 5. – С. 190–195.
5. Малиновская, М. А. Информационно-психологическая безопасность детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в интернет-среде в условиях инклюзивного образования / М. А. Малиновская, О. А. Савельева // Информатика и образование. – 2017. – № 6. – С. 35–38.
6. О Концепции информационной безопасности Республики Беларусь [Электронный ресурс] : постановление Совета Безопасности Респ. Беларусь, 18 марта 2019 г., № 1. – Режим доступа: https://pravo.by/document/. – Дата доступа: 22.03.2023.
7. Серебряник, Е. Э. Формирование информационно-личностной безопасности школьника / Е. Э. Серебряник // Вестник Российского гос. ун-та им. И. Канта. – 2010. – Вып. 11. – С. 140–143.

УДК 376.3(045)

М.С. Смородинова

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Науч. рук. – С. В. Архипова, канд. пед. наук, доцент
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (Саранск)

В статье рассматриваются особенности пространственных представлений дошкольников с нарушениями зрениями, раскрываются теоретические аспекты изучения проблемы, описываются результаты проведенной диагностики.

Ключевые слова: пространственные представления; дошкольники с нарушениями зрения.

M. Smorodinova

FEATURES OF SPATIAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The article discusses the features of spatial representations of preschoolers with visual impairments, reveals the theoretical aspects of studying the problem, describes the results of the diagnosis.

Keywords: spatial representations; preschoolers with visual impairments.

В настоящее время отмечается рост числа детей дошкольного возраста, имеющих функциональные нарушения зрения. Это подтверждают и исследования, проводимые М. Э. Бернадской, Е. С. Либман, О. В. Парамей, Л. И. Фильчаковой и др. Увеличение количества таких детей связано с различными заболеваниями зрительного аппарата, высокой нагрузкой на орган зрения в детском саду и дома, несоблюдением гигиенических требований к мебели и освещённости, режиму зрительной работы и т. д.

Дети с нарушениями зрения представляют собой весьма неоднородную группу по характеру зрительной патологии и её этиологии. Выделяют три основных категории детей дошкольного возраста с нарушениями зрения: дети с пониженным зрением или с пограничным зрением между слабовидением и нормой с остротой зрения от 0,5 до 0,8 на лучше видящем глазу с коррекцией очками; слабовидящие дети с остротой зрения от 0,05 до 0,09 с коррекцией очками на лучше видящем глазу; слепые дети с остротой зрения от 0 до 0,04. Однако все группы детей объединяют проблемы, связанные с восприятием пространства и пространственных отношений. Развитие восприятия окружающего пространства у данной категории детей осуществляется на патологической основе. Под воздействием возникших в раннем детстве зрительных нарушений у дошкольников нарушается развитие пространственного восприятия,

пространственных представлений, что приводит к низкому уровню их социальной адаптации.

Пространственное восприятие рассматривается как один из сложных видов психических процессов, который предполагает зрительное восприятие таких пространственных свойств предметов, как форма, величина, местоположение в пространстве.

Е. Н. Подколзина, опираясь на исследования, проводимые А. Р. Лурия, определяют пространственные представления, как деятельность, направленную на определение формы, размера, расположения и перемещения объектов и предметов относительно друг друга, собственному телу, к другим объектам или предметам пространства [3].

Пространственная ориентировка дошкольников включает представления о размере, форме предметов или объектов, способность точно и самостоятельно определять местоположение предметов в окружающем мире и понимание пространственных отношений между объектами и предметами.

В. П. Ермаков, Л. И. Солнцева, Г. А. Якунин и др., отмечают, что у детей с нарушениями зрения затруднено формирование пространственных представлений, и они не способны самостоятельно овладеть умением ориентироваться в пространства [2; 5]. Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина, К. А. Саунина и др. характеризуют пространственную ориентировку слабовидящих детей дошкольного возраста следующими особенностями: низкая скорость, недостаточная полнота и точность восприятия, трудности узнавания знакомых предметов и выделение их сенсорных признаков. Они отмечают, что у детей данной категории значительно снижена скорость усвоения информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и других пространственных признаках [1; 4].

С целью выявления первоначального уровня сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с нарушением зрения мы провели диагностическое исследование. Диагностика проходила на базе МБУ детский сад № 56 «Красная гвоздика» г. Тольятти Самарской области. Репрезентативная выборка составила 20 дошкольников, имеющих нарушения зрения такие, как амблиопия (с остротой зрения 0,3–0,4), косоглазие, входящих в возрастную группу от 5 до 6 лет. Нами был подобран комплекс методик, позволяющих наиболее точно определить особенности восприятия пространства у старших дошкольников, имеющих зрительные нарушения: «Словесная ориентировка» (Л. И. Плаксина), «Практическая ориентировка» (Л. И. Плаксина), «Положение в пространстве» (М. Безруких, Л. Морозова»), «Копирование» (М. Безруких, Л. Морозова»), «Игра со счетными палочками» (З. А. Михайлова). Все диагностические задания предлагались детям в процессе игровой деятельности в знакомой им обстановке.

При выполнении всех диагностических заданий дошкольники в той или иной степени испытывали трудности при самостоятельном употреблении слов, отражающих пространственные характеристики. Ответы детей чаще носили автоматизированный характер, многим из них требовалась стимулирующая

помощь со стороны взрослого в виде дополнительной словесной инструкции. Анализ выполнения заданий методики «Словесная ориентировка», направленной на выявление особенностей усвоения словесных обозначений пространства и пространственных отношений, показал, что 25,0 % дошкольников испытывали трудности при вербализации направления в пространстве. Они в недостаточной степени ориентировались в пространстве с опорой на наречия «вперед–назад», «слева–справа» и предлоги «за», «под», «над»; 50,0 % дошкольников давали приблизительные обозначения, опираясь на предметы, которые находились рядом. 25,0 % обследуемых использовали точные формулировки при обозначении расположения объектов в пространстве, могли самостоятельно и точно соотнести их с предметами, находящимися рядом. В ходе выполнения заданий методики «Практическая ориентировка» у 40,0 % дошкольников возникали трудности, касающиеся выполнения инструкций взрослого; у 45,0 % дошкольников с нарушениями зрения возникали сложности с описанием пространственного расположения объектов. Вместо вербального обозначения пространства, дети указывали на предметы пальцем, лишь в редких случаях употребляя «здесь», «там», «тут». Некоторые обследуемые указывали на объекты только с помощью жестов. У 15,0 % обследуемых не возникло трудностей при соотнесении практических действий со словом и схемой. Эти дети правильно использовали словесные обозначения при описании пространственного расположения объектов, ориентируясь на точку отсчета и объекты рядом. В процессе выполнения методики «Положение в пространстве», направленной на выявление умения узнавать повернутые и перевернутые в пространстве геометрические фигуры и буквы, 15,0 % дошкольников верно выполнили задания. При возникновении ошибки дети самостоятельно исправляли ее; 30,0 % дошкольников допускали незначительные ошибки при воспроизведении рисунка фигур по образцу; 55,0 % дошкольников испытывали значительные трудности в процессе воспроизведения образца при рисовании фигуры, в том числе пропускали какую-либо точку. При выполнении заданий на выбор фигуры дети не дали правильных ответов, так как не видели разницы между перевернутыми фигурами. Анализ выполнения заданий методики «Копирование», нацеленной на оценку сформированности умения копировать несложные формы на плоскости, показал, что 30,0 % дошкольников смогли самостоятельно и правильно скопировать предложенные им картинки с опорой на образец. 70,0 % детей при изображении линий допускали значительные ошибки, т.е. линии, нарисованные детьми, не совпадали с тем расположением, которое было представлено на образце. Нами были выделены такие типичные ошибки, как нарушение параллельности линий, сильно выраженный наклон рисунка, диспропорциональность. С целью оценки умения выполнять пространственный анализ была проведена методика «Игра со счётными палочками». В процессе ее выполнения 20,0 % дошкольников самостоятельно выполняли задания, они смогли правильно показать смену направления; 30,0 % обследуемых смогли самостоятельно выложить картинки по образцу, однако при смене направления испытывали затруднения и выполняли задания только при дополнительной словесной инструкции и подсказках; 50,0 % детей не смогли самостоятельно

выполнить задания, только после размещения счётных палочек на карточке с образцом фигур.

Руководствуясь результатами обследования, мы сделали вывод о наличии у дошкольников с нарушениями зрения высокого, среднего и низкого уровней сформированности пространственных представлений. Детей, продемонстрировавших высокий уровень сформированности пространственных представлений, оказалось 20,0 %. К данному уровню мы отнесли дошкольников, которые продемонстрировали безошибочную ориентацию на собственном теле, в микро- и макропространстве. При описании расположения объектов в пространстве они употребляли точные пространственные характеристики, демонстрировали понимание удаленности объектов в пространстве, самостоятельно воссоздавали силуэты по образцу и выполняли несложные задания на копирование предметов. Средний уровень был обнаружен у 30,0 % дошкольников. Несмотря на хорошую ориентировку в собственном теле, многие из них испытывали значительные трудности в ориентировке макропространства комнаты с точкой отсчёта «от себя». Старшие дошкольники демонстрировали недостаточное понимание удаленности объектов, приблизительно указывая на расположение объектов. Детям было трудно ориентироваться на листе бумаге. Низкий уровень был выявлен у 50,0 % дошкольников с нарушениями зрения. У них было нарушено понимание и отражение в устной речи пространственных категорий и отношений. Дети допускали ошибки ориентировки в собственном теле, обозначении направления, не понимали удаленность объектов, часто указывая на расположение предметов с помощью жестов. Умение ориентироваться на плоскости листа не сформировано.

Таким образом, полученные в ходе диагностики данные свидетельствуют о преобладании числа дошкольников с нарушениями зрения, имеющих низкий уровень сформированности пространственных представлений, и необходимости совершенствования имеющейся методики их формирования.

Список использованных источников

1. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое изучение развития ребенка дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск : «Библиотека А. Миллера», 2022. – 170 с.

2. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : Владос, 2000. – 240 с.

3. Подколзина, Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 64–68.

4. Саунина, К. А. Формирование пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушением зрения / К. А. Саунина // Молодой ученый. – 2021. – № 24. – С. 354–356.

5. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – Москва : Полиграф сервис, 2000. – 126 с.

УДК 376.37

Т.Д. Соколова

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Науч. рук. – В.В. Заболтина, канд. пед. наук, доцент
Череповецкий государственный университет (Череповец)

Авторы рассматривают особенности физического развития обучающихся старших классов с сенсорными нарушениями. Результаты проведенной экспериментальной работы доказали, что у глухих обучающихся старших классов отмечается низкий уровень ориентации в пространстве, что влияет на формирование координационных способностей и порождает мышечную слабость, отставание в развитии силовых способностей. Положительная динамика развития физических качеств обучающихся старших классов с сенсорными нарушениями подтвердила эффективность проведенной системы работы по методике А. В. Карасева.

Ключевые слова: развитие; физические качества; обучающиеся; нарушения слуха.

T. Sokolova

THE SYSTEM OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SENSORY IMPAIRMENTS

The authors consider the features of the physical development of high school students with sensory impairments. The results of the experimental work carried out proved that deaf students of the senior classes have a low level of orientation in space, which affects the formation of coordination abilities and causes muscle weakness, a lag in the development of strength abilities. The positive dynamics of the development of the physical qualities of senior students with sensory impairments confirmed the effectiveness of the system of work carried out according to the method of A. V. Karasev.

Keywords: development; physical qualities; students; hearing impairment.

В настоящее время недостаточно специальных методик обучения технике основных двигательных действий, которые учитывают сенсомоторные особенности глухих и слабослышащих обучающихся.

По мнению А. А. Коренковой, при характеристике физического развития глухих и слабослышащих детей отмечается, что потеря или нарушение слуха в детском возрасте замедляют естественный ход физического развития.

Лебедев Ю. отмечал, что в теории физического воспитания выделяют 5 основных физических качеств:

– сила;
– быстрота;

– гибкость;
– выносливость;
– ловкость.

Физическое воспитание детей с нарушенным слухом – это одно из самых важных направлений коррекционно-педагогической работы и находится в тесной связи с другими сторонами воспитания и обучения.

Констатирующий эксперимент был проведен с сентября 2020 г. по май 2021 г. Изучаемая группа состояла из 8 обучающихся 17–18 лет. Все обучающиеся имеют нарушения слуха и учатся по адаптированной образовательной программе. В повседневной жизни наблюдается трудность сохранения равновесия, низкий уровень развития пространственной ориентировки, замедленная реагирующая способность.

В течение учебного года, по 3 часа в неделю обучающиеся занимались по предмету «Физическая культура». На занятиях были внедрены специальные комплексы упражнений для развития координационных и скоростных способностей, гибкости и выносливости.

Исследование состояло в определении уровня развития физических качеств обучающихся старших классов с нарушениями слуха.

В качестве показателей развития были отобраны контрольные упражнения, характеризующие уровень развития координации, силы, выносливости, гибкости и быстроты.

С целью выявления особенностей развития физических качеств обучающихся старшего школьного возраста, был проведен констатирующий эксперимент в сентябре–октябре 2020–2021 учебного года. Для определения уровня развития использовались нормативы из рабочей программы по физической культуре:

– контрольное упражнение «Челночный бег 3*10 м»;
– контрольное упражнение «Бег 1 000 м»;
– контрольное упражнение «Наклон вниз из положения «стоя» на гимнастической скамье»;
– контрольное упражнение «Отжимания»;
– контрольное упражнение «Бег 30 м».

Результаты выполнения контрольных упражнений констатирующего эксперимента представлены в таблице 1. У всех испытуемых отмечался низкий уровень развития силы, быстроты и координации. 50 % – имели высокий уровень развития гибкости и 50 % – низкий. 88 % испытуемых имели низкий уровень развития выносливости и 12 % – средний.

Все обучающиеся имели низкий уровень развития силы, быстроты и координации. 50 % – имели высокий уровень развития гибкости и 50 % – низкий. 88% испытуемых имели низкий уровень развития выносливости и 12 % – средний.

Таблица 1 – Индивидуальные показатели развития физических качеств обучающихся в констатирующем эксперименте

Норматив	Показатели							
	1	2 (д)	3 (д)	4	5	6	7 (д)	8 (д)
Наклон вниз из положения стоя (см)	15	20	24	3	5	6	10	3
Отжимания	6	8	10	1	8	5	5	0
Челночный бег (3*10 м) (сек)	11,1	12,1	11,7	11	11	10	12	14
Бег 30 м (сек)	5,1	6,1	5,7	5	5	5	6	8
Бег 1 000 м (мин)	4,4	6,35	6,1	5	4,3	5,15	6,05	6,3

Был проведен качественный анализ техники выполняемых контрольных упражнений обучающимися. Результаты представлены в количестве ошибок, допущенных школьниками при тестировании (таблица 2).

Таблица 2 – Индивидуальные показатели техники выполнения контрольных упражнений обучающимися в констатирующем эксперименте

Распространенные ошибки и затруднения	Количество ошибок							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Сгибание ног в коленных суставах при выполнении наклона	0	0	+	+	+	0	+	0
Некасание о конус при челночном беге	0	0	0	+	+	+	0	0
Начало торможения перед финишем при беге на короткие дистанции	0	+	0	0	0	0	0	+
Прогиб и изгиб в спине при отжиманиях	+	0	+	+	0	0	0	0

Из представленных данных следует вывод, что основные ошибки обучающихся были: сгибание ног в коленных суставах при выполнении наклона – 50 % учащихся, невыполнение касания о конус при челночном беге – 37 %, начало торможения перед финишем при беге на короткие дистанции – 25 %.

Формирующий эксперимент проходил с сентября 2021 г. по май 2022 г. При создании системы работы по развитию физических качеств обучающихся старших классов с нарушениями слуха мы опирались на методику А. В. Карасева. В систему работы включено 5 специальных комплексов в каждом по 5–7 упражнений, которые направлены на развитие быстроты, выносливости, силы, гибкости и координации.

Анализ полученных в контрольно-оценочном эксперименте данных (рисунок 1) показал, что у обучающихся на 26 % повысился уровень развития выносливости, на 25 % – уровень развития гибкости и быстрота – на 10 % увеличился высокий уровень и на 25 % – средний. У юношей гибкость увеличилась в среднем на 2 см, количество отжиманий увеличилось на 50 %, челночный бег стали выполнять быстрее в среднем на 1 секунду, бег 30 м – на 0,5 сек, бег 1 000 м на 10 сек.

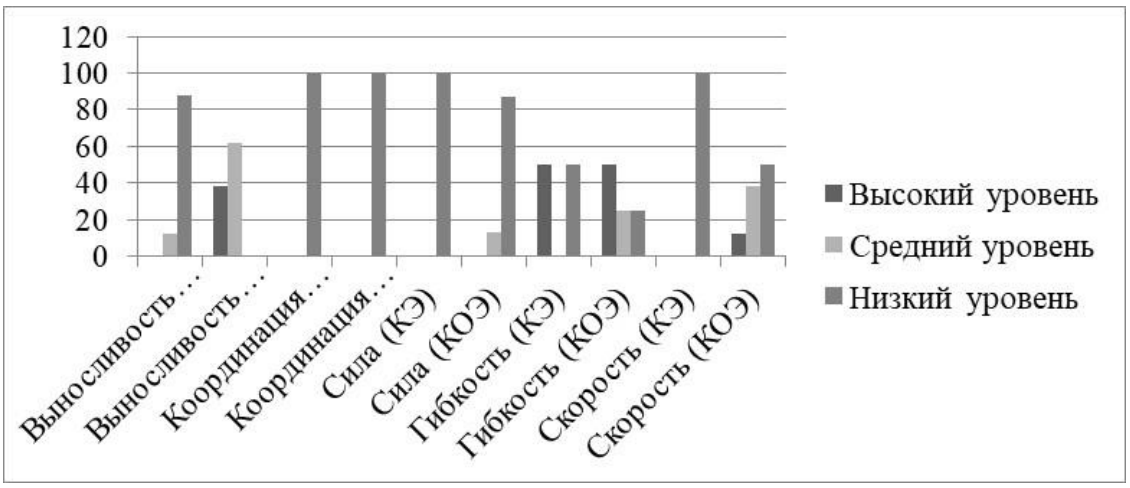


Рис.1. Сравнительный анализ данных
констатирующего и контрольного экспериментов

Уровень развития выносливости повысился с низкого уровня в констатирующем эксперименте до среднего в контрольно-оценочном эксперименте на 30 %. Следовательно, количество обучающихся, имеющих низкий уровень развития выносливости, уменьшилось в среднем на 30 %.

Уровень развития координационных способностей не изменился. В данном случае, это связано со стойкостью вестибулярных нарушений у обучающихся с нарушениями слуха.

Уровень развития силы остался без изменений в контрольно-оценочном эксперименте. Количество обучающихся, имеющих средний уровень, увеличилось на 10 %. Данный результат связан с отсутствием динамики развития координационных способностей в контрольно-оценочном эксперименте.

У двух обучающихся повысился уровень развития гибкости до среднего, уменьшилось количество обучающихся, имеющих низкий уровень. Количество обучающихся, имеющих низкий уровень развития гибкости, снизилось с 50 % в констатирующем эксперименте до 25 % в контрольно-оценочном. Также в контрольно-оценочном эксперименте 25 % обучающихся имели средний уровень развития по сравнению с отсутствием таковых в констатирующем. Количество обучающихся, имеющих высокий уровень развития гибкости, снизилось с 50 % до 40 %.

Уменьшилось количество обучающихся, имеющий низкий уровень развития быстроты (с 100 % до 50 %). 40 % обучающихся по сравнению с констатирующим экспериментом в контрольно-оценочном имели средний уровень развития, а 10 % – высокий.

Большинство испытуемых продемонстрировали высокий и средний уровень развития гибкости, что выше показателей контрольного эксперимента на 63 %, а также средний и высокий уровень быстроты, что выше показателей контрольного эксперимента на 50 %. Уровень развития силы у обучающихся старших классов с нарушениями слуха повысился на 13 %. Уровень развития выносливости повысился на 26 %.

Не изменились уровни развития координации. Это связано с тем, что, по данным исследователей, нарушение работы вестибулярного аппарата у детей с нарушениями слуха довольно стойкое и сохраняется на протяжении всего школьного возраста. Работа по развитию физических качеств имела систематический характер, но не постоянный, так как специальные комплексы упражнений соответствовали теме урока и разделу физической культуры.

Также был проведен качественный анализ техники выполняемых контрольных упражнений обучающимися. При выполнении упражнений контрольно-оценочного эксперимента обучающиеся допустили меньше ошибок в технике заданий. Сгибание ног в коленных суставах при выполнении наклона в контрольно-оценочном эксперименте не было отмечено у 3 человек по сравнению с констатирующим экспериментом, 1 человек исправил ошибку «Некасание о конус при челночном беге» и 1 человек выполнял торможение в беге на 30 м только после прохождения финиша.

При выполнении контрольных упражнений в контрольно-оценочном эксперименте обучающиеся старших классов с нарушениями слуха с низким уровнем развития физических качеств старались выполнить нормативы технически правильно. По данной причине результаты выполнения тестов не изменились в количественном отношении. Обучающиеся старших классов с нарушениями слуха со средней и высокой физической подготовленностью выполняли контрольные упражнения на результат с целью положительной динамики уровня развития физических качеств, но большинство из них не исправили технические ошибки, допущенные в констатирующем эксперименте (некасание о конус при челночном беге).

Таким образом, динамика развития физических качеств после проведения формирующего эксперимента у обучающихся стала положительной.

В качестве критерия расчета достоверности различий между результатами выполнения контрольных упражнений в констатирующем и контрольно-оценочном эксперименте был взят критерий Спирмена– это непараметрический метод, который используется с целью статистического изучения связи между явлениями. Полученное эмпирическое значение t (1) находится в зоне значимости, следовательно, между выборками есть существенные различия, и отвергается гипотеза об их отсутствии.

Исходя из выше приведенных данных можно сделать вывод, что спроектированная система работы по развитию физических качеств обучающихся старших классов с нарушениями слуха эффективна. Количество обучающихся, допустивших ошибки в технике выполнения контрольных упражнений в контрольно-оценочном эксперименте, снизилось.

По результатам констатирующего эксперимента выявлены особенности физического развития обучающихся старших классов с нарушениями слуха. Среди испытуемых на начало исследования большинство детей имеют низкий уровень физической подготовленности.

Для повышения уровня развития силы и гибкости необходимо использовать сопряженно-перекрестную методику, которая заключается в чередовании

упражнений по правилу «перекрестной нагрузки», направленной на одновременное развитие силы и гибкости глухих обучающихся старшего школьного возраста.

При проведении контрольно-оценочного эксперимента была выявлена положительная динамика развития физических качеств у обучающихся старших классов с нарушениями слуха. Таким образом, доказана эффективность спроектированной системы работы по развитию физических качеств обучающихся старших классов с нарушениями слуха.

Список использованных источников

1. Алехина, В. Е. Развитие двигательных качеств у глухих школьников на уроках физической культуры / В. Е. Алехина // Проблемы физ. воспитания аномальных детей : материалы конф. «Проблемы физического воспитания аномальных детей», г. Горький, 4–5 июня 1986 г. – М., 1987. – С. 23–26.

2. Бабенкова, Р. Д. Особенности координации движений у учащихся с дефектами развития (глухих, умственно-отсталых и с церебральным параличом) / Р. Д. Бабенкова // Дефектология. – 1983. – № 5. – С. 129–133.

3. Байкина, Н. Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушениями слуха / Н. Г. Байкина. – Запорожье : ЗГУ. – 2003. – 120 с.

4. Боскис, Р.М. Глухие и слабослыщаие дети / Р. М. Боскис. - М. : Советский спорт, 2004. – 304 с.

5. Голозубец, Т. С. Методика адаптивного физического воспитания глухих детей младшего школьного возраста с использованием креативных средств физического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. С. Голозубец ; Дальневосточная гос. академия физ. культуры. – Хабаровск, 2005. – 24 с.

6. Губарева, Н. В. Дифференцированный подход в процессе коррекции и развития координационных способностей у школьников с различной степенью нарушения слуха : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Губарева. – Омск, 2012. – 235 с.

УДК 376.4

Е.С. Сосонко

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1–2 КЛАССОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Науч. рук. – Д.Н. Забелич, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье представлены особенности формирования навыков безопасного поведения обучающихся 1–2 классов с трудностями в обучении в условиях обучения в классах интегрированного обучения и воспитания. Определены методики, которые направлены на выявление сформированности навыков безопасного поведения.

Ключевые слова: обучающиеся с трудностями в обучении; навыки безопасного поведения.

L. Sasonka

IDENTIFICATION OF PECULIARITIES OF SAFE BEHAVIOUR SKILLS FORMATION AMONG SCHOOL CHILDREN OF 1–2 GRADES WITH LEARNING DIFFICULTIES

This article presents the peculiarities of forming safe behaviour skills of school children of 1-2 grades with learning difficulties in the conditions of teaching in the classes of integrated teaching and education. The methods which are aimed at determination of the formation of safe behaviour skills are determined.

Keywords: school children with learning difficulties; safe behaviour skills.

Взаимодействие с окружающей действительностью является необходимым культурным процессом для подрастающего поколения. Процесс принятия на себя социальных правил необходим для осознанного включения в жизнедеятельность. Качественное принятие и выполнение социальных правил неразделимы с вопросами безопасности. Данный вопрос курируется государством, органами управления, а также учреждениями образования [5].

В процессе получения образования важно обеспечить не только качественное усвоение знаний, умений и навыков, но и достаточный уровень безопасности. Можно отметить, что в современном мире обучающиеся первой ступени общего среднего образования являются одной из наименее защищённых групп в учреждении образования среди объективно существующей опасности. Обучающиеся осуществляют переход из дошкольного учреждения образования, где осуществление безопасных действий находилась в основном под контролем воспитателей дошкольного образования, в учреждение общего среднего образования, где они становятся на другой уровень самостоятельного принятия решений и свободной деятельности в окружающем мире.

У обучающихся с трудностями в обучении можно предположить специфику усвоения информации, которая значительно влияет на овладение навыками безопасной жизнедеятельности, а также на применение этих навыков в процессе жизнедеятельности.

Наиболее полным источником усвоения обучающимися навыков безопасности на первой ступени общего среднего образования является учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности».

Учащиеся, которые получают образование в соответствии с образовательными программами общего среднего образования, начинают изучение учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» со 2 класса, обучающиеся с трудностями в обучении, которые получают образование в условиях класса интегрированного обучения и воспитания, с 3 класса, что совпадает по году начала обучения. Данная категория обучающихся изучает учебный предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» на учебных занятиях совместно с детьми, обучающимися по программе общего среднего образования, что требует необходимого уровня мыслительной и речевой деятельности обучающихся с трудностями в обучении [1].

Формирование навыков безопасного поведения у детей, получающих общее среднее образование, в педагогической практике реализуется не только в рамках конкретного учебного предмета, но и имеет связь с содержанием других учебных дисциплин, которую мы можем проследить при изучении учебных программ по учебным предметам специальных школ. Каждое направление имеет свои формы, методы, приемы и средства, их усвоение обучающимися с трудностями в обучении имеет специфику, которая связана со способами и качеством усвоения ими информации.

Задержка психического развития представляет собой комплексное обратимое нарушение, заключающееся в замедленном формировании и становлении всех процессов психической, личностной, эмоционально-волевой и других сфер развития ребенка [6].

Это утверждение дает нам понимание, что особенности детей с трудностями в обучении не могут не влиять на усвоение навыков безопасного поведения. В процессе ознакомления со специальной литературой можно выявить, что проблема усвоения навыков безопасного поведения обучающимися с трудностями в обучении является актуальной научной проблемой. Исследователи отмечают характерные особенности, которые приводят к более частому попаданию в опасные бытовые, социальные, дорожные, школьные ситуации детей данной категории. При этом мы понимаем, что характерные трудности у данной категории детей возникают не только при применении в процессе жизнедеятельности навыков безопасности, но затруднения возникают даже при их усвоении. В дальнейшем именно проблемы в усвоении навыков способствуют более частому попаданию обучающихся с трудностями в обучении в ситуации, которые являются источниками потенциальной опасности или опасными.

В исследованиях детей с трудностями в обучение основное внимание уделяется особенностям, которые связаны с интеллектуальной и речевой сферами.

Способность анализировать опасные ситуации, устанавливать причинно-следственные связи, а также возможность вступать в коммуникацию и использовать вербальные средства стала для нас объектом внимания при организации констатирующего исследования [4].

На первом этапе констатирующего эксперимента, с целью определения особенностей формирования навыков безопасного поведения обучающихся 1–2 классов мы выявили пути, которые будут способствовать достижению цели:

− выявить, понимает ли обучающийся, какие ситуации являются источниками потенциальной опасности или явной опасности;

− определить уровень коммуникативной готовности выразить свое отношение к ситуации, которая является источником потенциальной или явной опасности;

− выявить способы взаимодействия с окружающим миром при возникновении ситуаций, которые являются источниками потенциальной или явной опасности.

Констатирующий эксперимент представлен тремя заданиями.

Иллюстративный материал для заданий «Опасно или безопасно» и «Сюжетный ряд» был подобран в соответствии с требованиями учебных программ по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» для 2–5 классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования [2]. Предъявленные задания предполагали наличие вербальной коммуникации у опрашиваемых.

Задание 1: «Опасно или безопасно».

Цель: определить уровень понимания детьми источников потенциальной опасности.

Данное задание предполагает предъявление 6 картинок с различными ситуациями, которые имеют сезонный характер и знакомы обучающимся. Обучающимся 1-2 классов с трудностями в обучении предлагается разложить картинки на две группы. Одна группа – безопасные ситуации, вторая – опасные.

Были выбраны направления: соблюдение правил поведения в общественном транспорте, на улице и в природе.

Данная методика предполагает выяснение возможностей обучающихся самостоятельно определять ситуации, которые могут являться источниками потенциальной опасности или опасными.

Задание 2: «Сюжетный ряд».

Цель: выявить уровень коммуникативной готовности к выражению своего отношения к ситуации, которая является источником потенциальной или явной опасности.

Данное задание представляет 3 серии по 2 изображения [3]. Ребенку предлагают установить причинно-следственные связи между ситуациями, которые происходили до опасности и в момент возникновения опасности.

Все три ситуации происходят в домашних условиях. Нанесенные повреждения связаны с бытовыми сферами: порез, поджег, отравление лекарствами. Несколько картинок представляет момент непосредственно

до происшествия и последствия неверно выполненного действия, которое являлось причиной появившегося повреждения. Иллюстрации были взяты из пособия «Азбука безопасности» Л. Н. Воронецкой, Р. Э. Руцкой.

Задание 3: «Как бы ты поступил?»

Цель: выявить способы взаимодействия с окружающим миром при возникновении ситуаций, которые являются источниками потенциальной опасности или источниками опасности.

Задание включает предъявление трех рассказов, которые адаптированы с учетом возрастных и психических особенностей обучающихся с трудностями в обучении [2]. После прослушивания рассказа обучающемуся предлагают ответить на ряд вопросов. Данные вопросы направленны на выяснение способности обращаться к взрослым в случае опасности, а также выявить готовность действовать в направление предотвращения опасности.

Нами были выбраны направления диагностики, которые являются наиболее значимыми при усвоении навыков безопасного поведения у обучающихся 1–2 классов с трудностями в обучении. Диагностика данных умений поможет оценить уровень сформированности навыков безопасного поведения у обучающихся 1–2 классов с трудностями в обучении и выявить направления, влияние на которые является необходимым для обеспечения безопасности.

Список использованных источников

1. Аб тыпавых вучэбных планах агульнай сярэдняй адукацыі: пастанова Міністэрства Адукацыі Рэсп. Беларусь, 16 мая 2022 р., № 120 // ilex.by [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.

2. Василюк, Ю. А. Правила безопасности для детей / Ю. А. Василюк. – Москва : Эскмодетство, 2017. – 144 с.

3. Воронецкая, Л. Н. Азбука безопасности / Л. Н. Воронецкая, Р. Э. Руцкая. – Минск : Аверсэв, 2018. – 32 с.

4. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.

5. Киселева, Ю. А. Формирование у дошкольников с ЗПР основ безопасности жизнедеятельности / Ю. А. Киселева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями: теория и практика, Ялта, 17–19 сент. 2020 г. / ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». – Симферополь, 2020. – С. 262–265.

6. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С.15–27.

УДК 376.42

Д.С. Тарасевич

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТИМУЛЯЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Науч. рук. – Е.М.Ишмуратова, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье обосновывается актуальность физического и двигательного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Автором выделены, психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию двигательных навыков.

Ключевые слова: дети с интеллектуальной недостаточностью; двигательная активность; двигательные навыки; психолого-педагогические условия.

D. Tarasevich

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STIMULATION OF MOTOR ACTIVITY OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article confirms the importance of physical and motor development for preschoolers with intellectual disabilities. The author singled out psychological and pedagogical conditions contributing to the effective development of motor skills.

Keywords: children with intellectual disabilities; motor activity; motor skills; psychological and pedagogical conditions.

Тема полноценного физического и двигательного развития детей дошкольного возраста является актуальной в современном обществе, так как цифровизация современной жизни приводит к снижению двигательной активности, как взрослого населения, так и к нарушениям двигательной активности у детей дошкольного и школьного возраста. Все чаще встречаются жалобы родителей и педагогов на недостаточное моторное развитие детей дошкольного возраста, в том числе и среди детей с нейротипичным темпом развития.

Освоение двигательных навыков осложнено для детей с интеллектуальной недостаточностью особенностями их физического развития: нарушениями в развитии моторики (позднее начинают ползать, сидеть, стоять, ходить, чем нейротипично развивающиеся сверстники); трудностями координации движений (неуклюжая походка); ошибками в дифференцированности мышечных усилий и т.д. [1]. Своевременное развитие моторной сферы способствует формированию различных видов детской деятельности, так как дошкольники с интеллектуальной недостаточностью смогут тогда быть более успешными в освоении предметной, конструктивной, игровой деятельностью, что в свою очередь повысит их активность и самостоятельность. К тому же именно дошкольники

с интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные трудности в освоении навыков самообслуживания, при этом страдает не только программа освоения деятельности, но и исполнительская сторона.

Для корректного развития моторной сферы у ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, которая ведет за собой также и развитие познавательной сферы, необходимо соблюдать ряд психолого-педагогических условий.

1. Участие взрослого при формировании двигательной активности ребенка [1; 2].

Если при нейротипичном темпе развития дети дошкольного возраста могут выполнять действия по подражанию, так как у них хорошо сформирован перенос действия, они могут включать контролирующую функцию и произвольное внимание, хорошо запоминают программу выполнения действий при выполнении разных видов деятельности, то дети с ОПФР зачастую имеют двигательное отставание. Они не могут самостоятельно запомнить порядок выполнения действий в подвижной игре или в процессе выполнения упражнений во время занятия по физкультуре, могут быть моторно неловкими, что также влияет на их активность. Участие взрослого в данном случае необходимо для стимуляции и вовлечения ребенка в двигательную деятельность, повышения мотивации. Также роль взрослого важна для профилактики двигательной патологии, стереотипий в движениях, в том числе аутостимуляций (удары головой или туловищем об твердые поверхности, кружение вокруг своей оси, взмахи и сгибание-разгибание рук в локтевых и плечевых суставах).

Таким образом, взрослый выступает в роли организатора двигательной активности, постоянно поддерживает мотивацию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, является образцом для выполнения тех или иных движений, также выполняет и контролирующую функцию.

2. Включение семьи ребенка является важным условием, потому что именно близкие взрослые организуют двигательную активность детей ежедневно, он также являются значимыми людьми в жизни ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

В первую очередь важно проводить различные мероприятия, направленные на повышение грамотности родителей в вопросах физического воспитания дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Групповые и индивидуальные консультации семьи ребенка позволяет сформировать мотивационную составляющую совместной работы. Включение родителей в процесс коррекционной работы, выполнение рекомендаций специалистов в домашних условиях дает возможность закрепления результатов коррекционной работы, что повышает уровень эффективности педагогического воздействия.

3. Тренировка двигательной активности в повседневных домашних делах. Данное условие тесно связано с предыдущим, так как именно семья может обеспечить его выполнение.

Важным фактором тренировки двигательной активности дома является включение ребенка в те повседневные дела, которые вызывают у него интерес.

Стоит давать ребенку самостоятельную деятельность в этих домашних делах, но обязательно под контролем взрослого. Выполнение различных поручений (взрослый от лица мягкой игрушки просит посадить ее на полку; взрослый просит вынести мусор, чтобы «покормить» мусорный бак) можно проводить в игровой форме для удержания интереса ребенка к деятельности. Подобная практика также может положительно повлиять на взаимоотношения родителя с ребенком.

Важно научить семью планировать двигательную активность ребенка в течение дня в разных режимных моментах: зарядка с утра, подвижные игры на улице и на спортивной площадке, игры малой подвижности в домашних условиях, посещение кружков дополнительного образования спортивного профиля (бассейн, танцевальные кружки и т.п.).

Дети дошкольного возраста, в том числе и дети с интеллектуальной недостаточностью (далее – ИН), лучше включаются в такую повседневную двигательную активность, если в ней участвуют другие члены семьи (родители, братья и сестры, бабушки и дедушки).

Можно также предложить родителям продумать такую совместную деятельность с другими семьями, живущими по соседству, что будет способствовать более успешной инклюзии детей в общество сверстников,

4. Создание адекватной предметно-развивающей среды [3]. Данное психолого – педагогическое условие является дополнительным стимулом для развития подлинной самостоятельности ребенка, ведь средовой фактор влияет на развитие любознательности и на создание дополнительных возможностей у ребенка почувствовать себя успешным.

Среда, в которой находится ребенок дошкольного возраста с ИН, должна быть оснащена разнообразным спортивным инвентарем (кегли, обручи, веревочки, фактурные мячики разных форм и размеров, качели, спортивные уголки, фитболы, велосипеды), двигающимися и радиоуправляемыми игрушками для развития крупно-моторных и мелко-моторных движений. Немаловажным для закреплений двигательных умений является времяпрепровождение на улице. Занятия на свежем воздухе также способствует закаливанию, что позволяет укреплять здоровье соматически ослабленных детей.

5. Комплексная работа разных специалистов [1; 2].

Для получения максимально эффективной помощи в освоении двигательных навыков ребенку дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью необходима помощь не только учителя-дефектолога, но и других специалистов. В настоящее время медицина предоставляет множество процедур и занятий, которые направлены на укрепление здоровья и стимулирования физической активности. Также стоит включить в программу консультацию врача-невролога, врача-ортопеда, инструктора по ЛФК (или по АФК), педагога-психолога. Важно чтобы все специалисты могли поддерживать тесную связь в оказании коррекционной помощи по развитию двигательной активности ребенка. Наиболее эффективным в данном вопросе будет опять же включение семьи ребенка, кроме того, возможно проведение совместных занятий, взаимных консультаций, обмен литературой и видео с занятий.

6. Учет индивидуальных особенностей ребенка.

Для создания эффективной программы развития двигательной активности ребёнка дошкольного возраста с ИН необходимо учитывать его индивидуальные интересы и особенности. Важно принимать во внимание, насколько быстро ребенок утомляется, его режим дня и режим питания, возможности двигательной активности. Двигательные навыки, которыми ребенок уже овладел, стоит включать в повседневную бытовую активность и игровую деятельность, в частности в подвижные и сюжетные игры, для формирования непроизвольного интереса, так как у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью снижена мотивация к овладению новыми навыками и видами деятельности.

Таким образом можно сделать следующие выводы:

1) эффективная работа по развитию и совершенствованию двигательной активности дошкольника с интеллектуальной недостаточностью будет способствовать расширению жизненного опыта, в том числе сенсорного, развитию подлинной самостоятельности ребенка в различных видах деятельности;

2) соблюдение выше перечисленных психолого-педагогических условий будет способствовать своевременному двигательному развитию дошкольника с интеллектуальной недостаточностью, являться фактором поддержания его физического здоровья;

3) работа по физическому развитию и воспитанию должна строиться на принципе семейно-центрированного подхода.

Список использованных источников

1. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

2. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 183 с.

3. Тонконог, Л. М. Коррекционно-развивающая среда для детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата : метод. пособие для пед. и мед. работников ДОУ компенсирующего вида / Л. М. Тонконог. – М. : Школьная пресса, 2003. – 45 с.

УДК 159.9

Е.А. Терентьева

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – Е.И. Викторова
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева (Чебоксары)

В данной статье раскрываются особенности мотивационной готовности детей с нарушениями речи, сформированности внутренней позиции школьника. Так же анализируется наличие интереса к школе у детей 6–7 лет с нарушениями речи.

Ключевые слова: мотивационная готовность; нарушения речи; внутренняя позиция школьника; мотивы учения.

E. Terentyeva

MOTIVATIONAL READINESS OF 6–7-YEAR-OLDS WITH SPEECH DISORDERS

This article examines the level of formation of the inner position of the student, the predominance of the motives of teaching. The presence of interest in school in children aged 6-7 with speech disorders is also analyzed.

Keywords: motivational readiness; speech disorders; inner position of the student; motives of teaching.

Начало школьного обучения один из важнейших этапов в жизни каждого человека. К началу школьного обучения очень важно сформировать не только психические процессы, но и мотивационную сферу.

В последнее время требования к уровню развития дошкольника значительно выросли, об этом писали многие ученые, в том числе и Е. Е. Васюкова [1]. Родители стали больше времени уделять развитию детей: посещать кружки и секции, заниматься дома, посещать дополнительные занятия в детском саду. Из этого можно сделать вывод, что даже среднестатистический ребенок подготовительный группы устает от всех занятий и его уже не привлекает процесс обучения, как таковой.

Для обучения в школе необходимо, чтобы ребенок был мотивационно готов к обучению в школе, этот критерий стоит на равне с навыком чтения, счета и письма. Д. К. Вильсон писал, что сформированность мотивационной готовности к школе говорит о том, что ребенок готов принять учебную позицию [2].

В процессе развития детей с нарушениями речи мотивационная готовность к школе занимает особое место, ведь само нарушение негативно влияет на формирование психических процессов, основ учебной деятельности, затрудняет общение со взрослыми и сверстниками, что препятствует полноценному становлению личности [4].

Согласно исследованиям Р. И. Лалаевой, дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) входят в так называемую «группу риска», в связи с чем вопрос подготовленности таких воспитанников к обучению в школе является одним из самых актуальных как в педагогической, так и в психологической теории и практике [3].

С целью выявления сформированности мотивационной готовности к школе у детей 6–7 лет с нарушениями речи было проведено экспериментальное исследование.

В исследовании принимали участие 17 человек в возрасте 6–7 лет. Все испытуемые имеют нарушения речи, также у 2 детей наряду с речевыми нарушениями наблюдаются аутистические черты.

Исследование проводилось с помощью двух методик: «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т. А. Нежновой, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера), методика исследования мотивации учения у старших дошкольников (М. Р. Гинзбург).

После проведения методики «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т. А. Нежновой, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера) были получены следующие результаты:

– полностью сформированная внутренняя позиция школьника выявлена у 1 ребенка (5,9 %), это говорит о том, что ребенок сочетает в себе социальную ориентацию и непосредственно учебный аспект школьной жизни;

– второй уровень сформированности внутренней позиции школьника выявлен у 11 детей (64,7 %). Данный вид отличается от других тем, что ребенок ориентируется на содержательные моменты школьного обучения и образ «хорошего ученика», но при этом сохраняет приоритет социальной составляющей школьной жизни в сравнении с учебными аспектами;

– первым уровнем сформированности внутренней позиции школьника обладают 2 ребенка (11,8 %). Особенностью данного уровня является то, что ребенок положительно относится к школе, однако у него отсутствует ориентация на содержание школьно-учебной действительности;

– с нулевым уровнем сформированности внутренней позиции школьника выявлено 3 ребенка (17,6 %). Эти дети не любят школу и отказываются от роли школьника.

Данные методики исследования мотивации учения у старших дошкольников (М. Р. Гинзбург) позволили нам сформулировать следующие выводы:

– учебный мотив свойственен 3 детям (17,6 %) и характеризуется тем, что ребенку нравится сам процесс обучения;

– социальный мотив выявлен у 9 детей (53 %). Дети ходят в школу не ради образования или познания нового, а потому что это навязано обществом;

– оценочный мотив преобладает у 3 детей (17,6 %) и характеризуется тем, что ребенок ходит в школу ради оценок и одобрения близких;

– игровой мотив свойственен 2 детям (11,8 %) и характеризуется тем, что дети любят играть в школу, гулять, общаться с другими детьми, но не учиться;

– детей с внешней и позиционной мотивацией выявлено не было.

Данные результаты исследования показали, что:

1) внутренняя позиция школьника не сформирована у большинства испытуемых;

2) у половины испытуемых преобладает социальный мотив учения, учебный и оценочный мотив стоят на втором месте, игровой мотив свойственен меньшинству детей;

3) у большинства детей не сформирована мотивационная готовность к школе, что говорит о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы.

Список использованных источников

1. Васюкова, Е. Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении / Е. Е. Васюкова // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 91–104

2. Вильсон, Д. К. Нарушения речи у детей / Д. К. Вильсон. – М. : Медицина, 2009.– 448.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 2009. – 160.

4. Ушакова, О. С. Речевое развитие детей 3–7 лет : учеб.-метод. пособие / О. С. Ушакова. – М. : Вентана-Граф, 2018. – 480 с.

УДК [376.016:808.5] – 056.263

М.Д. Титовец

ГРАММАТИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ РАЗВИТИЯ ЖЕСТОВЫХ ФОРМ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ НЕСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Науч. рук. – И.К. Русакович, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье охарактеризованы особенности развития жестовых форм речи и мышления неслышащих детей на основе анализа современных научных данных психолого-педагогических исследований. Описан феномен грамматизации пространства, как пример проявления таких закономерностей, на лингвистическом уровне в национальном жестовом языке.

Ключевые слова: жестовый язык; речь и мышление; конситуативность; смысловая парадигма; грамматизация пространства.

M. Titavets

GRAMMATIZATION OF SPACE AS A SPECIFIC PATTERN OF THE DEVELOPMENT OF GESTURAL FORMS OF SPEECH AND THINKING OF DEAF CHILDREN

The article describes the features of the development of sign forms of speech and thinking of deaf children based on the analysis of modern scientific data of psychological and pedagogical research. The phenomenon of grammatization of space is described as an example of the manifestation of such patterns at the linguistic level in the national sign language.

Keywords: sign language; speech and thinking; consituativity; semantic paradigm; grammatization of space.

Как известно, базисом психического развития детей с нарушением слуха являются те же закономерности, что и в норме, но в то же время, имеется их специфика. Л. С. Выготский ввел понятие «структура дефекта» (в современной трактовке – структура нарушения), сформулировал ее логику: существует первичный дефект, вызванный биологическими факторами, и вторичный дефект, возникающий под влиянием первичного дефекта в ходе последующего нарушенного развития. В условиях слуховой депривации это проявляется во взаимосвязи и взамообусловленности нарушения слуха и развития речемыслительной деятельности.

Отечественные и зарубежные исследователи доказали, что развитие мышления и речи неслышащего ребенка формируется по тем же общим закономерностям, что и у слышащего. Оно может осуществляться посредством использования практических действий или на уровне оперирования образами, а также словами. Исходя из формы мыслительной деятельности, выделяют три

этапа его формирования: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое (абстрактно-понятийное, которое при овладении словесной речью формируется позже). В современной специальной психологии представлены многочисленные данные о том, что у детей со слуховой депривацией, развивающихся в семьях неслышащих родителей с рождения, жестово-логическое мышление формируется как специфическая форма, аналогичная словесно-логической (у слышащих детей) [1; 2, с. 30].

Одна из важных особенностей психического развития детей с нарушением слуха – параллельное усвоение разных видов речи: устной, письменной, дактильной и жестовой. Система жестового общения глухих также имеет сложную структуру. В трудах профессора Г. Л. Зайцевой описаны два вида жестовой речи: разговорная жестовая речь (строящаяся по законам национального жестового языка неслышащих, проживающих на определенной территории – белорусская, российская. украинская, казахская, китайская и т.д.) и калькирующая жестовая речь (отображающая полностью строй и грамматику национального словесного языка) [3, с. 79]. В Республике Беларусь большинство неслышащих владеют несколькими видами речи: белорусской жестовой, калькирующей жестовой, и словесной речью, наблюдается словесно-жестовое двуязычие, полиглоссия, в которых может обнаруживаться различный уровень владения каждым видом речи.

Характерной особенностью жестовых форм речи и мышления лиц с нарушением слуха, по мнению Оливера Сакса, является грамматизация пространства. Данное понятие появилось в специальной литературе в 70-е годы XX века. Грамматизация пространства рассматривается как умение грамотно расположить жесты в визуальном поле в процессе общения. Данная особенность жестового языка прослеживается на каждом его уровне: лексическом, грамматическом, синтаксическом. [5, с. 95] Рассмотрим некоторые особенности грамматизации пространства на лингвистическом уровне белорусского жестового языка.

Конситуативность – выражается в том, что смысл жеста определяется контекстом. Например, в сочетаниях «маленький домик», «маленький мальчик», «маленький цыпленок» – смысл ‘*маленький’* во всех случаях будет передаваться по-разному в зависимости от контекста [4, с. 9]. Грамматизация пространства передается в этом случае разными способами (расстоянием между указательным и большим пальцами одной руки, либо между ладонями двух рук). Еще одной особенностью является смысловая парадигма – это набор определенных жестов с одинаковой формой руки, объединенных общим смыслом, но отличающихся по способу исполнения. Корневая дактилема (конфигурация) в таких смысловых парадигмах может включаться в многочисленные комбинации и образовывать целые комплексы, группы (по типу однокоренных слов в словесном языке).

Рассмотрим, как проявляется граматизация пространства в смысловых парадигмах, объединенных в группы «взаимоотношения субъектов/объектов», «обмен информацией», «передвижение», «время».

1. «Обмен информацией» – смысловая парадигма, в которой жесты объединены корневой дактилемой «О»: [ОБСУЖДАТЬ], [ОБЪЯСНЯТЬ],

[БЕСЕДОВАТЬ], [ПОДСКАЗКА] и т.д. Очень важно при передаче информации сохранять субъектность жеста (правильную направленность движения, направление ладони, которые маркируют грамматические категории, связанные с родом, лицом, числом, падежом). При неправильном использовании или не использовании субъектности лица с нарушением слуха могут неправильно понять смысл высказывания: кому адресовано действие, от кого получено сообщение, сколько действующих лиц или участников разговора и др. Например, [Я РАССКАЖУ ВАМ СКАЗКУ] – [РАССКАЖИТЕ МНЕ СКАЗКУ]. В первом случае жест [РАССКАЖУ] будет направлен ладонью от себя. Во втором случае жест [РАССКАЖИТЕ] будет направлен ладонью к себе. Конфигурация руки одна (корневая дактилема «Р»), а грамматические значения разные.

2. «Взаимоотношения субъектов/объектов» – в этой группе можно выделить несколько подгрупп:

а) смысловая парадигма с корневой дактилемой «В» («Ф»), отражающая грамматические формы пространственных отношений и выражается с помощью жестов-предлогов [НАД], [ПОД], [ОКОЛО], [МЕЖДУ] и др. использование двуручного моделирования при передаче значений вопросов [ГДЕ?], [КУДА?], [ОТКУДА?]. Жесты из этой смысловой группы могут выражать многие варианты расположения и перемещения предметов, и при переводе словесных падежных сочетаний они помогут ребенку с нарушением слуха легче понять и воспроизвести речевые модели – из чего, во что, под чем, из-под чего, между чем, над чем и т.п. В пособии И. К. Русакович, Т. А. Григорьевой «Методика развития жестовой речи» (2000) описывается пример: «Собирают в корзинку» - исполняется двумя руками одновременно: П.Р. – жест [КОРЗИНКА] + Л.Р. – жест [БРОСАЮТ В] (направление вниз). Аналогично адекватно отражаются и другие ситуации: [ЛИСА СПРЯТАЛСЬ ЗА КУСТОМ], [ВЫЕЗЖАЕТ ИЗ ГАРАЖА], [МАЛЬЧИК ДОСТАЕТ ИЗ-ПОД КРОВАТИ], [ВЫГЛЯДЫВАЕТ ИЗ-ЗА ЗАБОРА], [ПЕРЕСТУПИЛ ЧЕРЕЗ ЛУЖУ] и др.; использование одноручных направленных жестов: «Мальчик смотрит в окно». [СМОТРИТ] (направленный жест) [ОКНО]; с помощью пантомимики («смотреть из-под козырька») [4, с. 15].

б) смысловая парадигма с корневым знаком «большой выпрямленный палец в кулачке». Двуручное моделирование этой конфигурацией объединяет жесты [РЯДОМ], [НА РАССТОЯНИИ], [ДОГНАТЬ], [ОТСТАТЬ], [СОРЕВНОВАТЬСЯ], [ВОКРУГ], [ПРЕСЛЕДОВАТЬ], [ИДТИ ПО ПЯТАМ] и т.д. Комбинации этой формы позволяют не только передать прямой смысл, но более тонкую его дифференциацию – например, как быстро догнать, на каком именно расстоянии, насколько серьезные соревнования и др.

в) смысловая парадигма с корневым знаком «указательный выпрямленный палец в кулачке» (дактилема «З») передает различные формы взаимодействия субъектов, группирует жесты [ВСТРЕТИТЬСЯ], [ПРОВОЖАТЬ], [КОНФЕРЕНЦИЯ], [РАЗГОВОР], [ОДИНОЧЕСТВО], [НАПАДЕНИЕ НА ОДНОГО], [НАВСТРЕЧУ] и т.д.

3. «Передвижение» – группа жестов с корневой дактилемой «Л», в нее входят позиции, связанные со способами движения, положения ног (лап) и корпуса тела:

[ИДЕТ ЧЕЛОВЕК], [ИДЕТ ЖИВОТНОЕ], [ПОДНИМАЕТСЯ/СПУСКАЕТСЯ], [ВИЛЯЕТ ИЗ СТОРОНЫ В СТОРОНУ], [СПОТЫКАЕТСЯ], [ПРЫГАЕТ], [КУВЫРКАЕТСЯ], [БЕССОНИЦА] и т.д.

Задача сурдопедагога – помочь неслышащему ребенку освоить эти лингвистические особенности жестового языка, сопоставить феномен «грамматизации пространства» в жестовом языке, его проявления с грамматическим строем словесного языка. Перспективными являются разработки картинных словарей, визуализирующих и структурирующих грамматику в обоих языках – словесном и жестовом. Это полезный материал, как для изучающих жестовый язык слышащих участников образовательного процесса (учителей, воспитателей, родителей), так и для обучающихся с нарушением слуха. В процессе изучения учебных дисциплин, связанных с овладением жестовой речью будущими сурдопедагогами («Методика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха. Жестовая речь с методикой преподавания»), студенты анализируют, структурируют и обобщают лингвистические закономерности жестового языка, определяют их сущность и словарный объем, научаются их учитывать в коррекционно-педагогическом процессе, грамотно использовать средства жестового языка для формирования словесных понятий, осмысления читаемого текста.

Список использованных источников

1. Богданова, Т. Г. Жестовая речь и психическое развитие глухих детей: современное состояние вопроса (обзор зарубежных исследований) / Т. Г. Богданова // Клиническая и специальная психология. − 2021. – Т. 10. − № 2. − С. 3−22.
2. Григорьева, Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Т. А. Григорьева. – Минск : БГПУ, 1999. – 56 с.
3. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. Л. Зайцева. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
4. Русакович, И. К. Методика развития жестовой речи : учеб.-метод. пособие / И. К. Русакович, Т. А. Григорьева. – Минск : БГПУ, 2020. – 144 с.
5. Сакс, О. Зримые голоса / О. Сакс ; пер. с. англ. А. Н. Аваера. – М. : АСТ, 2014. − 286 с.

УДК 371.9:372
74.5:74.102

Е.А. Уткина

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ

Науч. рук. – Е.В. Шереметьева, канд. пед. наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)

Алалия – сложное речевое нарушение, при котором страдают фонетические, грамматические и лексические языковые нормы, а самостоятельная связная речь ребенка остается неразвитой. У всех детей с алалией нарушается слоговая структура слова. В статье предпринята попытка изучения слоговой структуры слова с позиции связного (контекстного) и осмысленного речевого высказывания.

Ключевые слова: алалия; нарратив; связная речь; слоговая структура слова.

E. Utkina

THE STUDY OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF THE WORD IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ALALIA

Alalia is a complex speech disorder in which phonetic, grammatical and lexical language norms suffer, and the child's independent coherent speech remains undeveloped. All children with alalia have a broken syllabic structure of the word. The article attempts to study the syllabic structure of a word from the perspective of a coherent (contextual) and meaningful speech utterance.

Keywords: alalia; narrative; coherent speech; syllabic structure of the word.

Алалия – это системное недоразвитие речи у детей по причине рассогласованности в последовательном формировании связей между речеслуховым и речедвигательным анализаторами и, как следствие, недоразвития речевых динамических стереотипов [7].

У детей с алалией преобладают нарушения экспрессивной речи, что отражается в затруднении формирования и развитии словарного запаса, звукопроизношения, слоговой структуры слова, грамматики и связной (контекстной) речи.

А. К. Маркова рассматривает слоговую структуру слова как его характеристику с точки зрения ударности, строения самого слога, количества слогов в слове, их линейной последовательности [5]. Слоговая структура слова занимает особое место в системе языка, находясь на границе фонетико-фонологической и семантической (смысловой) стороны речи. Т. Г. Егоров, Н. Х. Швачкин и др. относят слоговую структуру слова к произносительной стороне речи – фонетике. Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Т. А. Ткаченко связывают данное понятие с лексикой и семантикой, поскольку на практике слоговые

искажения чаще проявляются в словах с малознакомым значением. Слово находит свою семантику только в контексте определенного высказывания.

При алалии нарушается процесс актуализации слова по его звуковым, семантическим, ритмическим и морфологическим признакам. Особенно трудными для актуализации оказываются слова, выражающие обобщения и абстрактные понятия, не несущие за собой конкретного зрительного представления [7].

А. Н. Корнев считает, что все языковые средства функционально служат одной главной цели – речевой коммуникации, т.е. продуцированию и пониманию устных высказываний. Функциональную эффективность речевого поведения и языковой компетенции следует оценивать по конечному результату – умению пользоваться речью в разных социальных и коммуникативных ситуациях, т.е. владению устным дискурсом (по определению Н. Д. Арутюновой «дискурс – это речь, погруженная в жизнь») [4].

Знание механизмов и этапов становления слоговой структуры у детей в генезе служит основой для дальнейшей диагностики и коррекции речевых расстройств. У детей до трех лет могут проявляться пропуски, перестановки и добавления слогов. Если в данном возрасте это физиологически обусловлено и допустимо, то в более старшем возрастном периоде подобные нарушения являются сигналом стойкого недоразвития слоговой структуры слова, его дезавтоматизации.

Дезавтоматизация речевого процесса, нарушение формирования тонких двигательных координаций речевого аппарата и недоразвитие динамических стереотипов речевой деятельности [7], а также сниженный уровень развития оптико-пространственной организации, несформированность ритмической и динамической организации движений, неспособность к серийно-последовательной обработке информации: все это проявляется в нарушениях слоговой структуры слова.

Мы считаем, что состояние слоговой структуры слова зависит и от полноты самостоятельного речевого высказывания, его осмысленности и контекстности. Дети с моторной алалией и нарушениями слоговой структуры с трудом овладевают связной речью, испытывая большие трудности при построении слов и предложений. Они не могут объединить предложения в единое связное осмысленное высказывание или в связную речь. Н. И. Жинкин определяет связную речь как «речь контекстную, так как она понятна для слушателя только на основе ее содержания, на основе самого контекста речи» [2].

На основании вышеизложенного, определена цель исследования: выявление особенностей и уровня сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с алалией.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 15» Копейского городского округа Челябинской области. В нем участвовали 3 детей с общим недоразвитием речи II уровня, моторной алалией. На констатирующем этапе проводилась диагностика развития слоговой структуры у детей старшего дошкольного возраста с алалией.

Для обследования восприятия и воспроизведения слов различной слоговой структуры мы использовали методику А. К. Марковой. Детям предлагалось произнести 14 типов слов с различной слоговой структурой. Инструкция: «Посмотри, послушай, повтори», «Повтори со мной».

Для исследования слоговой структуры слова в связной речи использовались задания из методики обследования связной речи у детей 5–6 лет (составители Т. К. Филичева, Г. В. Чиркина, альбом О. Б. Иншаковой) [2]: пересказ рассказа «Щенок», составление рассказа по сюжетной картине «Кот», составление рассказа «Ежик» по серии из 3 картин. Результаты оценивались по балльной системе (от 0 до 3), в зависимости от успешности выполнения заданий.

По результатам обследования восприятия и воспроизведения слов различной слоговой структуры было установлено, что у всех детей ярко выражены нарушения слоговой структуры слова, особенно в 5–14 классах ССС (по А. К. Марковой). По мере усложнения слоговой структуры слова у испытуемых детей увеличивалось количество ошибок. Были выявлены следующие трудности произношения сложных по слоговому составу слов: усечение слогового контура из-за выпадения слога или нескольких слогов; нарушение последовательности слогов в слове; нестойкость и разнообразие искажений. Наиболее распространенной ошибкой стало нарушение воспроизведения стечений согласных звуков. Данные нарушения слоговой структуры связаны с нарушением фонематического восприятия, формирования тонких двигательных координаций речевого аппарата и динамических артикуляционных стереотипов.

Анализ исследования слоговой структуры слова в связной речи показал, что в рассказах («Кот» по сюжетной картине, «Ежик» по серии картин) и пересказах («Щенок») испытуемых преобладали однословные или короткие двусоставные предложения с частыми паузами, остановками, редуцированные по структуре, с пропусками предлогов, состоящие из слов 1–4 классов ССС. Дети испытывали трудности при подборе слов. Слова, сложные по структуре, упрощались или заменялись более простыми и понятными по смыслу. Характер ошибок слоговой структуры слова при пересказе (упрощения, опускания звуков и слогов, пропуски, замены слогов) свидетельствуют о недостаточной автоматизации и недоразвитии динамических стереотипов речевой деятельности у детей с моторной алалией.

Методом наблюдения (с фиксацией в протоколах обследования) было отмечено, что в неорганизованной спонтанной речи – в собственном диалогическом высказывании испытуемых детей со сверстниками слоговая структура слова нарушалась гораздо меньше.

В других видах связной речи нарушения слоговой структуры слова увеличивались по нарастающей, начиная с пересказа и заканчивая рассказами (по сюжетной картине, по серии картин). При составлении рассказов, особенно по серии сюжетных картин, у испытуемых преобладали ошибки в слоговой структуре, обусловленные недостаточной осмысленностью слов. Многие слова, особенно 5–14 классов ССС, были неизвестны, малознакомы и непонятны детям, поэтому искажались, упрощались, заменялись другими более известными и простыми.

Полученные результаты исследования позволили выявить особенности и определить приоритетные направления в коррекционной работе по устранению недостатков слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня, алалией.

Список использованных источников

1. Бабина, Г. В. Изучение слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина // Логопедия: методические традиции и новаторство / под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – М : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2003. – С.57–68.
2. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – СПб. : Питер, 2012. – 398 с.
3. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2008. – 279 с.
4. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
5. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и ср. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. – Т.II / А. К. Маркова / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – С. 131 – 140.
6. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет к пособиям «Учим говорить правильно». – М. : ГНОМ и Д, 2004. – 40 с.
7. Шереметьева, Е. В. Логопедическая работа при системном недоразвитии речи (алалия) : учеб.-метод. пособие / Е. В. Шереметьева ; Южно-Уральский гос. гуманит.-пед. ун-т. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 152 с.

УДК 159.99-37.018.15

И.А. Урбанович

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОБРАНИЕ КАК ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ–РОДИТЕЛЬ–РЕБЕНОК»

Науч. рук. – Т.И. Юхновец, канд. психол. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматривается психолого-педагогический анализ теоретической и методической литературы, раскрывающей процесс организации и проведения родительских собраний, реализующих субъект-субъектные отношения и предполагающие сотрудничество учителя-дефектолога и родителей воспитанников учреждения образования. Иллюстрируется примером разработанного в 2023 г. сценария родительского собрания, подготовленного как проект по дисциплине «Педагогическое сопровождение семьи в учреждениях образования».

Ключевые слова: родительское собрание; студенты-будущие учителя-дефектологи; родители учеников; методические рекомендации.

I. Urbanovich

THE PARENT MEETING AS A FORM OF COOPERATION IN THE SYSTEM “TEACHER-DEFECTOLOGIST–PARENT–CHILD"

The article considers the psychological and pedagogical analysis of theoretical and methodological literature, revealing the process of organizing and holding parental meetings that implement subject-subject relations and imply the cooperation of a defectologist-teacher and pupuls’ parents of an educational institution. It’s illustrated by an example of a parent meetings plan which was prepared as a project on the discipline “Pedagogical support of the family in educational institutions”.

Keywords: parent meeting; students-defectologists-teachers in the future; students’ parents; guidelines.

Организация и осуществление совместной деятельности учителя и родителя представляет собой сложный, многоаспектный, многоуровневый процесс, представляющий собой «вызов» специалисту. Под совместной деятельностью понимается организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры [4, с. 367]. Основной формой организации взаимодействия с родителями является родительское собрание, являющееся возможностью для непосредственного общения педагога с родителями. Возможной их целью выступает организация педагогом эффективно действующей системы «учитель-дефектолог-группа родителей-группа учеников», реализующейся посредством постановки и достижения ряда задач.

1. Информирование родителей по вопросам обучения и воспитания их ребенка в конкретном учреждении образования.

2. Формирование, укрепление и развитие родительского коллектива.

3. Формирование психологической культуры, фасилитация гармоничных родительско-детских отношений.

4. Фасилитация личностного роста, субъектности родителей как объектов идентификации для своих детей. Под субъектностью понимается способность осознанного отношения к Делу, к Другому и самому себе, представленных на уровне самосознания в единстве гностического, аффективного и поведенческого компонентов [4, с.45].

5. Развитие педагогической компетентности, коррекция неэффективных, негуманных стилей родительско-детского взаимодействия.

2. Обучение родителей способам сотрудничества с ребенком и другими субъектами образовательного процесса.

Реализация этой формы педагогической работы, как правило, сопряжена с высокими рисками негативного влияния на нее определенных факторов, к которым можно отнести:

1) однообразие деятельности;

2) формальное выполнение типично используемых традиционных форм – лекции, беседы, консультации;

3) отсутствие специально подготовленных планов и сценариев;

4) широкая распространенность негативных стереотипов и предубеждений к этой форме педагогической работы, основной смысл которых сводится к мысли о том, что «учитель всего лишь выполняет заказ школы по поиску материальной помощи от родителей».

Для успешного преодоления указанных стереотипов в решении поставленных цели и задач в психолого-педагогической литературе предлагается концепция осознанного родительства, подразумевающая фасилитацию:

– осознания родителями родственной связи с детьми;

– формирования представлений о себе как о родителе;

– формирования представлений об идеальном родителе, образе супруга (и) как родителя общего ребенка;

– осознанности установок и ожиданий родителя;

– родительских позиций, чувств, родительского отношения, родительской ответственности, стиля воспитания;

– понимание себя, своих реакций, мотивов родительского поведения.

В целом указанные аспекты включены в родительскую составляющую личности, также выступающую предметом педагогического внимания учителя, и, соответственно, определяющую еще одну задачу его деятельности – формирование осознанного родительства.

Анализ методической литературы позволил сделать выводы о том, что все обозначенные задачи могут целенаправленно, последовательно решаться с учетом ряда условий:

– собрание организуется и проводится два-три раза в учебном году (иногда более) в зависимости от возрастной категории воспитанников, обстоятельств, особенностей группы;

– максимальная продолжительность собрания длится от 45 минут до 1,5 часа (необходимо учитывать многозадачность жизни родителей в условиях ограниченности временных ресурсов);

– обязательная разработка сценария или тезисного плана проведения родительского собрания (педагог должен ориентироваться на выполнение цели и задач встречи);

– проведение предварительной работы с родителями и детьми в зависимости от темы собрания позволит собрать необходимый материал, подготовить родителей к обсуждению проблемы, определить степень и форму участия детей;

– подготовка помещения, выступления, наглядной информации, раздаточных материалов, современных технических средств и т.д.;

– при необходимости возможно приглашение компетентных специалистов;

– предварительное ознакомление с положительным опытом семейного воспитания детей, изучение и успешное транслирование его (искренняя заинтересованность достижениями, положительным опытом семьи обеспечит доверительные отношения между педагогом и родителями, вызовет у них желание идти на контакт);

– использование разных методов и приемов преподнесения педагогической информации повысит интерес, включенность родителей в обсуждаемую проблему, предупредит монотонию, усталость, скуку;

– подготовка информации о развитии детей группы с использованием разнообразных форм (непосредственное участие детей, видео-, аудиозаписи, фотофиксации и т.д.);

– активное участие родителей в обсуждении и решении проблем группы, предоставление родителям возможности высказывать предложения, претензии, как в ходе проведения, так и в конце собрания;

– использование открытого стиля общения с родителями.

Родительское собрание – реальная возможность организовать взаимодействие, включая в обсуждение проблем каждого родителя, побуждать к формулированию аргументов, если появляется несогласие с общей точкой зрения. Общение педагога с родителями будет наиболее эффективно, если оно построено на основе взаимопонимания, сотрудничества, равноправия, взаимодействия.

При *выборе и определении тематики* родительских собраний следует учитывать:

– психологическую характеристику возраста детей;

– цели, ожидания, стремления родителей по отношению к собственным детям;

– различные характеристики родительского контингента (возраст, образование, состав семей, уровень жизни, профессии, характерологические особенности, лидерские способности);

– результаты предыдущей работы с родителями, если таковая проводилась;

– соответствие педагогическим ситуациям, событиям жизни системы «учитель-родитель-ребенок-класс»

– необходимость рекламы, ярких, интригующих формулировок, разрушающих негативные стереотипы относительно этой формы работы.

В рамках учебной дисциплины «Педагогическое сопровождение семьи в учреждениях образования» в качестве проектной практико-ориентированной деятельности был разработан сценарий родительского собрания, посвященный проблеме родительской помощи ребенку в налаживании личностно-творческих, гуманных отношений со сверстниками. Отношения дружбы, симпатии, доброжелательности детей друг к другу позволят противостоять таким явлениям как компьютерная зависимость, отчужденность, аутсайдерство, буллинг, немотивированная агрессия, одиночество, страхи.

Составление плана и сценария родительского собрания потребовало развитие таких навыков и умений как: осуществление самостоятельной работы с источниками информации, составление конспекта собрания в соответствии с выбранной темой, самостоятельное выдвижение цели и задач; составление плана; работа со слайд презентацией. Были актуализированы и совершенствовались коммуникативные умения: организовать и участвовать в информационном обмене опытом с родителями; подобрать рекомендуемую литературу для родителей; организовать, вести и закончить беседу, интервью; организовать, вести и подытожить дискуссию; владение навыком публичного выступления; умение заинтересовать аудиторию; а также умения, обеспечивающие мыслительную деятельность: умение анализировать научную литературу; сравнивать, обобщать информацию; делать выводы. Кроме того, на эффективность проекта оказали влияние умения осуществлять самоанализ и делать выводы.

Таким образом, составление плана и сценария родительского собрания выступает практико-ориентированным заданием, позволяющим интегрировать знания по общей, социальной, возрастной, педагогической психологии, наполнить учебную дисциплину «Педагогическое сопровождение семьи в учреждении образования» собственными профессиональными смыслами. Методические рекомендации позволяют подготовить мероприятие, способное оказать действенное созидательное влияние на отношения и взаимодействия в системе «учитель-дефектолог–родитель–ребенок».

Список использованных источников

1. Марищук, Л.В. Психология : пособие/ Л. В.Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В.Кузнецова ; под науч. ред. Л.В.Марищук. – Минск : БГУФК, 2009. – 760 с.

2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – С.141–142.

3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Полтииздат, 1990. – 494 с.

4. Юхновец, Т. И. Сформированная субъектность – детерминанта устойчивости к неопределенности : моногр. / Т. И. Юхновец, Л. В. Марищук ; под общ. ред. Л. В. Марищук. – Минск : БГПУ, 2022. – 268 с.

УДК 376

В.П. Филиппович

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Науч. рук. – С.Н. Феклистова, доктор пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В условиях спонтанного развития ребенка со слуховой депривацией происходит неточное формирование слуховых образов, что приводит к особенностям формирования разных сторон речи, в том числе произносительной. В данной статье описывается влияние музыкальной стимуляции, входящей в структуру верботональной системы, на развитие произносительной стороны речи детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: музыкальная стимуляция; произносительная сторона речи; дети с нарушением слуха.

V. Filipovich

THE INFLUENCE OF MUSICAL STIMULATION ON THE DEVELOPMENT OF THE PRONUNCIATION SIDE OF SPEECH OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

In the conditions of spontaneous development of a child with auditory deprivation, inaccurate formation of auditory images occurs, which leads to the peculiarities of the formation of different sides of speech, including pronunciation. This article describes the influence of musical stimulation, which is part of the structure of the verbotonal system, on the development of the pronunciation side of speech of children with hearing impairment.

Keywords: musical stimulation; the pronunciation side of speech; children with hearing impairment.

На современном этапе обучение и воспитание детей с нарушением слуха находится на достойном уровне. Разработка новейших специальных методов и приемов, качественное слухопротезирование позволяют выводить ребенка с любой степенью снижения слуха на достойный уровень развития, вплоть до нормотипичного. Однако для этого необходимо создание специальных образовательных условий в соответствии с особыми образовательными потребностями конкретного обучающегося.

Как известно, слух является базой овладения произносительной стороной речи в условиях нормотипичного развития. На основе слухового восприятия ребенок получает образцы, которым следует подражать, а также осуществляет самоконтроль за своим произношением. Такое подражание особенно активно развивается с 5–6 месяцев жизни ребенка на этапе развития лепета. При нарушении

слуха возможности восприятия звуковой информации в той или иной степени ограничены и без специально организованной работы овладение произносительной стороной устной речи не может быть качественным. В условиях спонтанного развития, без целенаправленной работы происходит формирование неточных, неадекватных слуховых образов даже у детей с легкой степенью нарушения слуха (Л. В. Нейман, Е. Л. Черкасова и др.). Как правило, неточности слуховых образов подразумевают под собой искаженное восприятие речевого или неречевого звучания, в том числе и их интонации, темпа, интенсивности, ритма. Вследствие чего это приводит к нарушению процесса формирования таких сторон речи, как произносительная, грамматическая, лексическая. В современных условиях потенциал детей с нарушением слуха значительно вырос, однако и при современных средствах слухопротезирования 100 % точное восприятие речевой информации не достигается. А это значит, что каждый ребенок, имеющий нарушение слуха, будет в той или иной мере испытывать трудности при овладении устной речью.

На протяжении всей истории сурдопедагогики осуществляется поиск путей совершенствования развития устной речи детей со слуховой депривацией. Одним из средств решения этой задачи выступает использование коррекционного потенциала музыки. Хорватским ученым Петером Губерина в 1961 г. была разработана верботональная система обучения неслышащих, направленная на развитие слухового восприятия и речи у детей с нарушением слуха. В структуру верботональной системы входит музыкальная стимуляция.

Технология музыкальной стимуляции основана на сходстве музыки и речи. Известно, что у музыки и речи существуют общие выразительные средства: модуляция высоты и силы звучания, структура, регистр, тембр, темп, ритм. Музыкальность как качество, присущее в той или иной степени каждому человеку генетически, способствует восприятию качества звуков детьми с нарушением слуха. К преимуществам музыки как средства коррекционной работы относится отсутствие вербального компонента: это освобождает ребёнка от дополнительной нагрузки, внимание акцентируется на восприятии качества звучания. Используя музыку в процессе работы над интонацией, возможно более полно задействовать участки головного мозга, отвечающие за восприятие интонационной выразительности речи ребенка с нарушением слуха.

Особая роль принадлежит музыкальной стимуляции в развитии интонационной стороны речи детей с нарушением слуха. Воспринимая звуки музыки, дети овладевают представлениями об основных характеристиках звуков, которые затем важны при овладении умениями интонировать: сила звука – выделение голосом словесного и логического ударения, высота – модулирование голоса по высоте, регистр – тембр, скорость – темп речи и т.д. При помощи ритмических движений под музыку формируется речевое дыхание, понимание ребенком расставления акцентов в устной речи.

Музыкальная стимуляция имеет тесную связь с такой учебной дисциплиной, как «сольфеджио». Данная связь проводится в использовании длительностей нот (четверть, восьмые, шестнадцатые, триоль), которые формируют музыкальный

ритм: односложный, двусложный, трехсложный, четырехсложный, триола. Именно эти ритмы и относятся к музыкальной стимуляции. Детьми воспроизводятся различные рациональные, полурациональные и иррациональные считалки в определенном ритме, что создает понимание наличия у каждого звука своего ритмического рисунка. Кроме этого проводится связь в использовании штрихов (легато, стакатто), что также способствует пониманию в корректном использовании интонационных конструкций в устной речи.

Таким образом, занятия по музыкальной стимуляции оказывают положительное влияние на формирование произносительной стороны речи у детей с нарушением слуха.

Список использованных источников

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.

2. Гончарова, Е. Л. Изменение статуса ребенка в процессе кохлеарной имплантации и реабилитации – новое явление в сурдопедагогике / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 14–16.

3. Королева, И. В. Введение в аудиологию и слухопротезирование / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2012. – 397 с.

4. Лёве, А. Развитие слуха неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Лёве : пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назаровой. – М. : Academia, 2003. – 220 с.

5. Нейман, Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей / Л. В. Нейман. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 360 с.

7. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха: реализация дифференцированного подхода / С. Н. Феклистова // Спецыяльная адукацыя. – 2014. – № 3. – С. 37–43.

УДК: 376.36(045)

Л.В. Фомина

ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДИЧЕСКОГО РЕСУРСА «ЛЭПБУК» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Науч. рук. – М.А. Лаврентьева, канд. пед. наук, доцент
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (Саранск)

Статья посвящена раскрытию одного из аспектов проблемы качества логопедической работы. Аргументируется актуальность изменения подходов к выбору ресурсов для работы учителя-логопеда. Предлагается действенный для разрешения обозначенной проблематики методический ресурс «лэпбук» с представлением теоретико-методического обеспечения его применения. Доказывается педагогический потенциал применения «лэпбука» для организации конструктивной логопедической работы.

Ключевые слова: методический ресурс; лэпбук; работа учителя-логопеда.

L. Fomina

THE POTENTIAL OF THE METHODOLOGICAL RESOURCE "LAPBOOK" IN THE WORK OF A SPEECH THERAPIST TEACHER

The article is devoted to the disclosure of one of the aspects of the problem of the quality of speech therapy work. The relevance of changing approaches to the choice of resources for the work of a speech therapist is argued. A methodological resource «lapbook» is proposed that is effective for resolving the identified problems with the presentation of the theoretical and methodological support for its application. The pedagogical potential of the use of «lapbook» for the organization of constructive speech therapy work is proved.

Keywords: methodical resource; lapbook; work of a speech pathologist.

Динамичность стремительно развивающегося общества приводит к появлению новых требований и стандартов относительно качеств и умений, которым должен обладать современный человек. Залогом успешности, а вместе с тем комфортности нахождения в социуме является высокий уровень коммуникабельности. В основе данного качества лежит способность конструктивного, взаимообогащающего общения. Умение налаживать связи, устанавливать контакты закладывается с раннего возраста, в ходе овладения речью. Ребенок проходит путь от неосознанного освоения сложнейшими механизмами речи, до целенаправленности и осознанности, подчиняя данные процессы самоконтролю. В течение жизни происходит совершенствование речевых способностей, однако ключом к успешному обучению является работа над механизмами овладения языковой способностью еще в дошкольном возрасте. Одной из современных тенденций, наметившихся в мире, является стремительно увеличивающийся процент детей, имеющих речевые нарушения, в частности детей

с общим недоразвитием речи. В связи с этим возникает необходимость организации коррекционно-развивающего процесса с использованием различных ресурсов, которые бы не просто способствовали устранению имеющихся нарушений, но и отвечали новейшим требованиям и стандартам образования. Внедрение современных Федеральных государственных образовательных стандартов и включение в образовательный процесс интерактивных технологий только способствовали образовательному поиску среди учителей-логопедов. Одним из вариантов решения обозначенной проблемы является проектирование различных методических ресурсов. Проектированием и разработкой различных ресурсов занимались такие специалисты, как Н. В. Серебрякова, Р. И. Лалаева, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и др., что привело к появлению множества новых технологий, в частности лэпбукинга.

Лэпбук (lapbook) – в дословном переводе с английского языка означает «книга на коленях» (lap – колени, book – книга) [1]. Данная технология пришла к нам из-за рубежа, ее стали адаптировать и для нашей страны. Такой ресурс, как лэпбук активно начали использовать педагоги в своей работе, в частности, учителя-логопеды стали довольно часто применять его на своих коррекционно-развивающих занятиях с целью развития всех сторон речи. Результаты работы по применению инновационной технологии лэпбукинга учителями-логопедами являются значимыми [4, с. 219]. Но, несмотря на большое количество исследований в данном направлении, все же детального изучения требуют многие вопросы создания и применения данного методического ресурса. Названное актуализирует необходимостьуглубленного рассмотрения сущности данного феномена и детализации его теоретических и практических аспектов.

Отечественными авторами П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониным, Н. Ф. Талызиной была разработана теория поэтапного формирования умственных действий, она имеет сходные идеи с зарубежной технологией лэпбукинг. Согласно теории П. Я. Гальперина умения и навыки формируются и сохраняются только в ходе деятельности, в процессе создания внешней формы, сюда можно отнести чертежи, модели, схемы. Однако, несмотря на широкое применение данной теории, одним из её недостатков является сложность проектирования методического обеспечения и развитие у детей стереотипных действий, как мыслительных, так и моторных, в урон формированию их творческих способностей [4]. Лэпбукинг же дает возможность справиться с названными выше недостатки отечественной технологии, так как в ходе ее реализации оказывается содействие развитию творческого потенциала детей. Интерактивная папка реализует имеющиеся возможности создания умственного действия с помощью необходимого выполнения его в материальной форме.

Лэпбук – это интерактивный ресурс, который представляет собой папку, имеющую множество частей: кармашков, окошек, подвижных элементов. Каждая деталь содержит в себе материал на определенную тему. Данный ресурс удобен по размеру и формату выполнения, его легко можно перемещать и трансформировать. Особенностью методики является то, что ребенок в игровой форме учится собирать и структурировать информацию, он может перекладывать,

менять местами подвижные детали, вкладки папки. Это в свою очередь способствует развитию навыка самостоятельности, инициативы и является началом самостоятельной исследовательской деятельности. Без этого бесценного навыка самостоятельное образование невозможно [4]. Кроме того, сама технология лэпбукинг соответствует современным требованиям, целям и задачам обучения. Процесс применения данной интерактивной папки полностью удовлетворяет нужду в простых, но в тоже времяотвечающих стандартам, прочных инструментах, которые бы могли активизировать деятельность детей с учетом их индивидуальных возможностей, создавать ситуацию, способствующую развитию личностностных интеллектуальных, и творческих способностей каждого из детей.

Д. А. Гатовская отмечает, что «Лэпбук – это … полет фантазии, который может дать непредсказуемые результаты, это исследование, которые однажды начавшись, будет продолжаться всю жизнь, ведь если посеять в ребенке «зерно» открытия и исследования, оно будет расти и увеличиваться. Задача взрослого лишь придавать ребенку уверенности в своих силах и правильно мотивировать на открытие новых горизонтов» [1].

С целью выявления перспектив и потенциала применения лэпбука в логопедической работе, нами было проведено анкетирование учителей-логопедов г. Саранска Республики Мордовия. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Технология лэпбукинг является довольно распространенной среди педагогических работников, все без исключения логопеды отметили соответствие лэпбука, имеющимся на данный момент требованиям и стандартам образования, возможность учесть образовательные потребности детей, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

2. Среди особых преимуществ интерактивного ресурса выделяют компактность, удобный формат, возможность менять задания на подвижных элементах папки, подбирая их в соответствии с индивидуальными и возрастными возможностями детей. Благодаря своему разнообразному наполнению лэпбук позволяет решить сразу большой круг педагогических задач.

3. Учителя-логопеды отметили значительную результативность применения данного ресурса в своей работе. Лэпбуки привлекают внимание детей, своей красочностью, нетипичным вариантом представления заданий и упражнений, игровой формат работы с папкой притягивает ребенка, вызывает желание вновь вернуться к данному методическому ресурсу и выполнить задания, а вместе с тем, незаметно для себя усвоить материал, изучаемой темы.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что потенциал методического ресурса «лэпбук» велик. Результаты работы по применению инновационной технологии лэпбукинг учителями-логопедами, свидетельствуют о том, что данное средство является эффективным, привлекает внимание, помогает детям быстрее и прочнее усвоить материал; может использоваться как средство коррекции различных сторон развития речи.Несмотря на то, что создание лэпбука непростой, трудоемкий процесс, результат имеет огромное количество неоспоримых преимуществ, в том числе решение задач современного образования,

воспитание творческих личностей. Он повышаетстремление к познавательной деятельности; способствует развитию креативности, мелкой моторики, речи; помогает разнообразить занятия, совместную деятельность; благоприятствует лучшему пониманию и запоминанию информации.

Список использованных источников

1. Гатовская, Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Д. А. Гатовская // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф., г. Пермь, апрель 2015 г. – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 162–164.

2. Комлева, Э. А. Лэпбук как средство развития связной речи старших дошкольников / Э. А. Комлева // Студенческий форум. – 2022. – № 10-1. – С. 23–27.

3. Фомина, Л. В. Лэпбук в работе учителя-логопеда по формированию лексической стороны речи / Л. В. Фомина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., г. Саранск, 25–26 апр. 2022 г. – Саранск : Мордовский гос. пед. ун-т, 2022. – С. 218–223.

4. Фомина, Л. В. Теоретические аспекты проектирования учителем-логопедом методических ресурсов для формирования лексикона детей с речеязыковой патологией / Л. В. Фомина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., г. Саранск, 15–16 апр. 2021 г. – Саранск: Мордовский гос. пед. ун-т, 2021. – С. 124–128.

5. Цаликова, Д. А. Лэпбук как современная технология речевого развития детей старшего дошкольного возраста Д. А. Цаликова // Молодежь и наука : сб. студ. науч. ст., г. Владикавказ, 16–27 марта 2020 г. ; Северо-Осетинский гос. пед. ин-т. – Вып. XVI. – Владикавказ : Изд-во Северо-Осетинского гос. пед. ин-та, 2020. – С. 123–127.

УДК 376.42

К.С. Халько

ОБУЧЕНИЕ ПРИЕМАМ ТРУДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Науч. рук. – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматриваются вопросы методики обучения младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью приемам труда как средства развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации.

Ключевые слова: младшие школьники; легкая интеллектуальная недостаточность; приемы труда; мелкая моторика; зрительно-моторная координация.

K. Khalko

TRAINING IN LABOR TECHNIQUES AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS AND HAND-EYE COORDINATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

The article deals with the methods of teaching junior schoolchildren with mild intellectual disabilities the labor techniques as a means of developing fine motor skills and hand-eye coordination.

keywords: junior schoolchildren; mild intellectual disabilities; labor techniques; fine motor skills; hand-eye coordination.

Важнейшим условием обеспечения эффективности трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью является взаимосвязанное решение его задач. Среди них согласно учебной программе I–IV классов первого отделения вспомогательной школы (ныне – специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с инетеллектуальной недостаточностью) [1] и рекомендаций, содержащихся в научной литературе [2; 3; 5; и др.], в качестве самостоятельной задачи выделяется обучение приемам труда. Оно позволяет реализовывать также задачи формирования двигательных трудовых навыков и коррекции недостатков моторики рук.

Анализ рекомендаций, содержащихся в научной литературе, позволяет прийти к выводу, что в процессе обучения приемам труда младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать:

– свойственные им нарушения точности, темпа, ритма, координации движений, которые приводят к ряду ошибок при выполнении практических работ;

– медленную автоматизацию движений;

– типичные затруднения в усвоении представлений о требованиях, предъявляемых к результатам работы, которые приводят к недостаточности ориентировочной основы действий;

– затруднения в осуществлении самоконтроля – предупреждении, обнаружении и исправлении возможных ошибок;

– затруднения в переносе двигательного навыка, то есть его использовании в измененных условиях деятельности, при выполнении новых заданий.

Для обеспечения эффективности предлагаемых данной категории учащихся упражнений и практических работ необходимо специальное педагогическое руководство со стороны учителя. Только лишь увеличение их объема не приносит значимых результатов [3; 5].

В специальной методике трудового обучения выделяются следующие рекомендации, выполнение которых обеспечивает эффективность обучения приемам труда:

– предварительное формирование у учащихся представлений о результате выполнения технологической операции и входящих в ее состав приемов труда;

– изучение устройства и правил применения используемых орудий труда;

– проведение инструктажа, обеспечивающего предварительное усвоение двигательной программы приема (при необходимости инструктаж проводится дважды, при повторном его проведении обеспечивается речевое сопровождение учащимися демонстрации приемов труда учителем);

– проведение (при необходимости) предварительных тренировочных упражнений;

– дифференциация объема выполняемых упражнений и практических работ с учетом реальных возможностей учащихся;

– усиление (в особенности на этапе первоначального усвоения учащимися приемами труда) внешнего контроля со стороны учителя;

– словесные отчеты учащихся по завершении практической работы, включающие описание выполненных технологических операций и входящих в их состав приемов труда [2; 3; 5; и др.].

Выполнение данных рекомендаций обеспечивает осознанное овладение учащимися приемами труда. Учащиеся приучаются ориентироваться на образцы-эталоны (например, результат вырезания по линии разметки), контролировать и регулировать двигательные действия (например, в процессе вырезания ножницами их держание, равномерное сведение и разведение, амплитуду движений, поворот заготовки при резании по дуге и т.д.), определять допускаемые ошибки и их причины. Именно это и способствует развитию у них мелкой моторики и зрительно-моторной координации, реализуя известное положение о ведущей роди обучения в развитии психики (в нашем случае – психомоторики) ребенка. В свою очередь более высокий уровень развития названных функций создает предпосылки для более успешного овладения новыми и более сложными приемами труда.

Педагогическое руководство овладением учащимися приемами труда необходимо осуществлять на диагностической основе. Например, учащиеся с разной степенью успешности овладевают приемами резания бумаги и картона, что можно установить путем наблюдений и выполнения разработанных нами диагностических заданий [4]. Так, некоторые учащиеся III–IV классов успешно справляются с вырезанием из тонкого картона кругов, но другие допускают существенные отклонения от линии разметки даже при резании бумаги по прямой линии. Это указывает на необходимость дифференциации не только практических заданий, но и оказываемой на учебных занятиях по трудовому обучению обучающей помощи. При ее планировании важно учитывать причины допускаемых учащимися ошибок, которые, как отмечено выше, могут быть разными. В частности, у одних учащихся ошибки при резании картона связаны с недостатками самоконтроля, у других его недостатки усугубляются затруднениями в выполнении резания с большей силой нажима, чем при резании бумаги. Поэтому определенное время их еще целесообразно продолжать обучать резанию бумаги.

Список использованных источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для I–V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с белорусским и русским языками обучения [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2021-2022-uchebnyj-god/spetsial-noe-obrazovanie-2021-2022.html. – Дата доступа: 18.03.2023.

2. Павлова, Н. П. Трудовое обучение в 1–3 классах вспомогательной школы : пособие для учителя / Н. П. Павлова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1992. – 190 с.

3. Пинский, Б. И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 1977. – 128 с.

4. Халько, К. Обучение младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью приемам резания бумаги и картона на диагностической основе / К. Халько // От идеи – к инновации : материалы XXIX Междунар. студ. науч.-практ. конф., г. Мозырь, 28 апр. 2022 г. В 3 ч. Ч. 1 / Мозырьский гос. пед. ун-т ; редкол.: Т. В. Палиева (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ, 2022. – С. 152–154.

5. 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 : Изд. центр БГУ, 2013. – 103 с.

УДК 376.4

В.С. Цыкунова

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье описываются особенности формирования коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, рекомендации по их формированию. Также освещаются специальные условия для формирования коммуникативных умений у детей этой категории.

Ключевые слова: коммуникативные умения; коммуникативная деятельность; интеллектуальная недостаточность.

V. Tsykunova

DIRECTIONS OF PEDAGOGICAL WORK ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRESCHOOL AGE

The article describes the features of the formation of communicative skills in children with intellectual disabilities of preschool age, recommendations for their formation. Special conditions for the formation of communicative skills in children of this category are also highlighted.

Keywords: communicative skills; communicative activities; intellectual incapacity.

Формирование коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста имеет огромную значимость на сегодняшний день. Это обусловлено тем, что для формирования коммуникативных умений у таких детей необходимо создание специальных условий. В свою очередь, успешность их формирования способствует развитию социально-коммуникативного потенциала личности ребенка и как следствие, успешной адаптации и социализации в обществе, установлению системы отношений со сверстниками и взрослыми.

Проблема общения находит отражение в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.).

Следует отметить, что дошкольный возраст является сензитивным периодом развития сложных коммуникативных связей, способности общаться не только

с отдельными детьми, но и умения находить контакт с коллективом сверстников, взрослыми, соблюдая нормы и правила поведения в обществе.

У детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста формирование коммуникативных умений имеет свои особенности. Для дошкольников данной категории характерна безынициативность в установлении коммуникативных контактов, они не умеют полно и правильно отвечать на вопросы, вступать и поддерживать диалог, слушать окружающих [1].

Именно поэтому, есть необходимость поиска эффективных коррекционно-педагогических направлений, при которых формирование коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста будет способствовать повышению уровня их коммуникативного развития.

Педагогическая работа должна проводиться на всех этапах деятельности детей: в специально организованной деятельности, в свободной игровой деятельности, в повседневной жизни и т.д. [2].

Направления педагогической работы по формированию коммуникативных умений учитывают структуру коммуникативной деятельности, которая заключается в:

– активности ребенка при общении;
– использовании вербальных и невербальных средств общения;
– эмоциональных проявлениях ребенка в процессе общения.

Педагогическая работа направлена на развитие определенных умений:

– выстроить доброжелательные и доверительные отношения с собеседником;
– вступать в коммуникативный контакт со сверстниками и взрослыми по собственной инициативе;
– задавать и отвечать на вопросы;
– поддерживать и выстраивать диалог.

Немаловажное значение приобретает начальный этап в педагогической работе по формированию коммуникативных умений. Работа заключается в развитии общей, ручной, речевой моторики, развитии слухового, зрительного восприятия, ритма. На этом этапе используются:

– артикуляционные и дыхательныегимнастики;
– пальчиковые гимнастики;
– координаця речи с движением (логоритмика);
– слуховые разминки;
– упражнения на различение речевых и неречевых звуков.
– звукоподражание (голосам животных)

На данном этапе основные трудности возникают при удержании контакта с воспитанником. Важно часто менять задания, тем самым поддерживая интерес.

В ходе работы на втором этапе важно формировать речевую активность ребенка, развивать умение пользоваться словом, как средством общения. В качестве эффективного коррекционно-педагогического направления может выступать специально организованная коммуникативная деятельность в процессе

сюжетно-ролевой игры «Магазин» (в условиях диады «взрослый–ребенок»; триады «взрослый–ребенок–ребенок», диады «ребенок–ребенок») [3].

По ходу игры используются педагогические приемы, такие как: описание предмета, обследование предметов на полисенсорной основе, вопросно-ответная форма, выполнение действий с предметами, просьб и поручений.

На заключительном этапе по формированию коммуникативнх умений ведётся работа по развитию связной речи. В работе над связной речью на занятиях используются следующие приемы:

1) выстраивание последоватеьности картинок по рассказу;
2) составление плана рассказа при помощи картинок
3) составление рассказа по серии картинок;

Важную роль в организации педагогической работы играет мотивация детей. Большое влияние на объем и качество ответов детей с интеллектуальной недостаточностью оказывает похвала. В качестве мотивационных стимулов используется:

- поощрение детей;
- сюрпризный момент;
- сказочные персонажи;
- музыкальное сопровождение;
- использование информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, если учитывать особенности данной категории детей, то можно выстроить определенные направления педагогической работы. Так, на занятиях, в свободной игровой деятельности необходимо создавать специальные условия и ситуации, которые побуждали бы ребенка к беседе, ответу на поставленные вопросы. Особое внимание стоит обращать на формирование умения спрашивать, высказываться в присутствии других, слушать окружающих. Данные направления в педагогической работе благоприятно сказываются на развитии коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Винникова, Е. А. Дошкольная олигофренопсихология / Е. А. Винникова. – Минск : БГПУ, 2012. – 53–70.

2. Мамонько, О. В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Мамонько. – Минск : БГПУ, 2016. – 257–269.

3. Мамонько, О. В. Исследование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Мамонько. – Минск : Бестпринт, 2004. – 120.

УДК 376.42

И.В. Чинасова

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Науч. рук. – В.С. Васильева, канд. пед. наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск)

В статье представлены современные подходы к понимаю специфики функционирования эмоционально-волевой сферы подростков с расстройствами аутистического спектра. Эмоционально-волевая сфера рассмотрена как важная составляющая социального портрета подростка с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; эмоционально-волевая сфера; подростковый возраст.

I. Chinasova

THE SPECIFICS OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE OF ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article presents modern approaches to understanding the specifics of the functioning of the emotional-volitional sphere of adolescents with autism spectrum disorders. The emotional-volitional sphere is considered as an important component of the social portrait of a teenager as a race.

Keywords: autism spectrum disorder; emotional-volitional sphere; adolescence.

Современная жизнь любого человека связана с высоким эмоциональным напряжением и стрессовыми состояниями: экономические потрясения, пандемии, стремительная цифровизация общества и т.д. Особенно сложно в такие периоды подросткам. Подростковый возраст является важным периодом в жизни человека: период полового созревания, завершения локализации высших психических функций (далее – ВПФ) человека, эмоциональной перестройки на «взрослое функционирование». Для подростков с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) этот период отягощается дополнительно их состоянием, что усугубляет для таких детей проблемы встраивания во взрослое общество.

Обществом предъявляется ряд требований к подросткам, в том числе требования к социально приемлемому поведению. Под социально-приемлемым поведением мы понимаем осознание подростком правил поведения: способность вступать во взаимодействие с другими людьми не из близкого круга, опрятный внешний вид, социотипическое поведение, освоение повседневных социальных ролей. И самое важное подросток для успешной интеграции в общество должен быть способен к эмоциональному контролю, справляться с фрустрацией, выражать эмоции социально приемлемым способом без истерик и срывов [1].

Существенная доля подростков с РАС оказывается неспособной к полноценному социальному взаимодействию в силу особенностей состояния их эмоционально-волевой сферы и иных, свойственных детям с искаженным развитием, особенностей [2].

РАС является первазивным нарушением, а значит затрагивает все психические функции и все стороны развития подростка, в том числе эмоциональное развитие и процессы регуляции.

Эмоционально-волевая сфера подстрока – это совокупность его возможностей к осознанию собственных эмоций, регуляции своих эмоциональных проявлений и пониманию эмоций окружающих. Эмоционально-волевая сфера включает в себя две важные составляющие – эмоции и чувства.

Эмоции – это субъективная реакция подростка на важное для него событие [3]. Они очень кратковременны. Вариантом эмоций является Аффект – очень сильные эмоции в ответ на критическую для подростка ситуацию.

Чувства – это отношение к людям, предметам, явлениям, которые сохраняются на протяжении долгого времени, не зависят от ситуации.

При формировании эмоциональной сферы ребенка важную роль играет его социальное окружение и состояние ВПФ. Литвинов Н. А. утверждает, что в процессе онтогенеза ребенок до семи лет не столько испытывает эмоции, сколько изучает и запоминает их из опыта других людей и привносит в свою жизнь как инструмент коммуникации, иногда и как инструмент управления родителями [3]. Скорее играет, чем испытывает эмоции на самом деле. По мнению автора, в возрасте пяти-семи лет эмоции детей намерены, осознаны и произвольны. Далее присутствие в детском коллективе сглаживает произвольность эмоции, в эмоциональной сфере социализация приводит в раннем школьном возрасте к «эмоциональной деградации». Иными словами, к подростковому возрасту ребенок все меньше контролирует свои эмоции, и все больше на самом деле их проживает.

Изучая эмоционально-волевую сферу подростков с РАС важно учитывать специфичность развития их ВПФ, тот факт, что в процессе онтогенеза психические функции и процессы детей с РАС протекают искаженно. И это крайне важное уточнение для понимания формирования эмоциональной сферы ребенка с РАС. В то время, как типично-развивающиеся сверстники учатся социальной коммуникации, играя в эмоции, дети с РАС в силу своих специфичных мышления, воображения и внимания оказываются не способны к перениманию опыта других детей в эмоциональном проявлении.

Отсюда и проистекает представление об их чрезвычайной откровенности и честности. Эти дети не врут не в силу отсутствия способности ко лжи, а в силу непонимания ее выгод. Лебединский В. В. выделял в описании свойств детей с РАС два патогенных фактора, один из которых, – снижение порога аффективного дискомфорта в контактах со средой и с людьми. Это значит, что для подростка с РАС дискомфортной может стать самая обычная ситуация, явление, предмет или человек. В совокупности с искаженным развитием ВПФ, что в свою очередь влечет

искажение социального взаимодействия и коммуникации. Искаженной к подростковому возрасту формируется и эмоциональная сфера.

Те же искажения развития приводят и к искаженным процессам регуляции. Подростковый возраст сенситивен воле, в этот период завершается формирование коры лобных долей, и происходит окончательное становление процессов регуляции. Однако нарушение в формировании всех ВПФ не оставляет без внимания и волю и регуляторные функции мозга.

Особенностью волевых процессов у подростков с РАС является слабая возможность приложения волевых усилий. Даже самые высокофункциональные дети с РАС имеют нарушения в регуляторных процессах и произвольности деятельности.

И если при нормальном течении развития в подростковом возрасте у ребенка происходит качественный рост самостоятельности и автономии, то у подростков с РАС такой особенности нет, даже у самых мягких вариантов нарушения. Для перехода в новую стадию взросления таким подросткам требуется долгая и последовательная работа над всеми аспектами эмоционально-волевой сферы.

Сам термин эмоционально-волевая сфера, или как ее называют в некоторых работах современные ученые аффективно-регуляторная, уже говорит нам о том, что этот термин определяет умение человека определять и контролировать свои эмоции.

Внутри человека живет масса эмоций, чувств, аффектов, но они выходят в окружающий мир через контроль. То, что человек выдает во внешний мир – настроение, эмоциональный тон; определяет его социальное взаимодействие и коммуникацию.

Если человек без нарушений развития в подростковом возрасте, как правило, совершает значительный скачок в возрастании уровня регуляции эмоциональных проявлений, то при РАС такого чаще всего не происходит. Несмотря на этот факт, хочется подчеркнуть, что наличие определенной социальной среды, в которую включен подросток и которая выводит его психологически за пределы ближайшего семейного окружения, играет огромную роль при коррекции эмоционально-волевой сферы подростка с РАС, начиная уже с младшего подросткового возраста.

Список использованных источников

1. Костин, И. А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройствами аутистического спектра : моногр. / И. А. Костин. – М. : Теревинф, 2018. – 144 с.

2. Васильева, В. С. Особенности инклюзивного образования детей с аутистическими чертами характера / В. С. Васильева, М. Н. Вардугина // Инклюзивное образование. индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Челябинск : Южно-Уральский гос. гуманит.-пед. ун-т. – 2016. – С. 83–90.

3. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков / сост. : Н. А. Литвинов. – Южно-Сахалинск : Изд-во ИРОСО, 2020. – 52 с.

УДК 376-053.4:373.22

А.В. Чубан

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

Статья посвящена актуальной проблеме специальной педагогики – формированию игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. В статье описаны особенности формирования игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. Представлены основные причины, тормозящие переход от одной стадии формирования игровой деятельности к другой.

Ключевые слова: игра; сюжетно-ролевая игра; дети с интеллектуальной недостаточностью.

A. Chuban

FORMATION OF PLAY ACTIVITY IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY OF PRESCHOOL AGE

The article is devoted to the actual problem of special pedagogy – the formation of play activities of children with intellectual disabilities. The article describes the features of the formation of play activity of children with intellectual disabilities of preschool age. The main reasons hindering the transition from one stage of the formation of gaming activity to another are presented.

Keywords: game; story-role-playing game; children with intellectual disabilities.

Игра свойственна всем детям дошкольного и школьного возраста, независимо от того какие это дети с нормотипичным развитием или с интеллектуальной недостаточностью. Детям с интеллектуальной недостаточностью свойственны такие же закономерности и стадии формирования и развития игровой деятельности. Однако, игра детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется специфическими особенностями. Это связано с их психическими и физическими особенностями.

Для того, чтобы происходила смена ведущего вида деятельности, а, следовательно, и происходил переход на другую стадию развития игровой деятельности, нужно создавать особые условия для развития ребенка, включать его в систематический процесс коррекционно-воспитательной работы, элементом которого является развитие и формирования игрой деятельности.

Существуют основные причины, тормозящие систематический переход от одной стадии становления игры к другой.

1. Основной причиной «торможения» является низкий познавательный интерес ребенка к взрослому, игрушкам и в целом, окружающему миру.

2. Развитие основных двигательных навыков запаздывает на несколько месяцев и более. В младенческом возрасте, малыши значительно позже начинают удерживать голову, сидеть, ползать, стоять, ходить и так далее. Также у ребенка отсутствует активное хватание и удерживание предметов, ему затруднительно, либо невозможно самостоятельно раскрыть ладонь. Нарушено противопоставление большого пальца остальным, а также ребенок не может самостоятельно держать тот или иной предмет в руках.

3. В раннем возрасте у ребенка запаздывает в сроках становление предметной деятельности. Действия отличаются своей не целенаправленностью, отсутствует словесное обозначение предметов и действий. Также запаздывают и овладение предметными действиями. Это прямо влияет на формирование сюжетно-ролевой игры.

4. Еще в младенческом возрасте начинается депривация потребности ребенка в эмоционально-теплых отношениях со взрослым. Эти отношения сводятся к удовлетворению органических потребностей ребенка, как следствие не появляется потребность во взаимодействии со взрослым в дальнейшем [3 с. 37–39].

На формирование игровой деятельности, также влияет нарушения в развитии высших психических функций ребенка с интеллектуальной недостаточностью. У детей зрительное восприятие недостаточно дифференцированно: наблюдается неточность распознания сходных признаков у предметов, а также зрительно-двигательная координация снижена – это влияет на сниженный процесс овладения ребенком предметными действиями. Следствие этому, ребенок испытывает значительные трудности во взаимодействии с предметами, они не знают их назначения, не владеют способами действия с ними, а также не стремятся познать и исследовать их.

У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушено внимание. Оно имеет большое значение в процессе овладения ребенком игры в любом возрасте. Часто происходит «застревание» в процессе игр, в процессе выполнения каких-либо простых и знакомых заданий и упражнений, а также стереотипия в действиях, ребенок непрерывно и бесцельно повторяет одно и тоже сочетание действий. Пример: снимает одежду с куклы и снова надевает ее на нее.

Вследствие нарушения внимания у ребенка повышена отвлекаемость и переключаемость, он не сосредотачивается на предмете или на задании, которое ему дали. Ребенок может переключиться на другое действие или предмет, который ярче, либо как-то привлек его внимание. Во время взаимодействия с другими людьми, он чаще всего отвлекается от разговора или совместной деятельности с ним.

Таким образом, своеобразие предметной деятельности у детей оказывает влияние и на игровую деятельность, которая, в свою очередь, развивается своеобразно [4 с. 41].

Речь у нормально развивающегося ребенка должна быть средством общения, с помощью которой ребенок достигает игрового замысла, также средством обозначения предметов и действий, и также орудием мышления, которое в дошкольном возрасте оказывает колоссальное влияние на развитие игровой деятельности у детей дошкольного возраста. Но она у ребенка с интеллектуальной недостаточностью оказывается не развита в достаточной мере, либо отсутствует.

Речь не является средством общения, такие дети не коммуницируют со сверстниками в процессе игры, и как следствие, ребенок не достигает игрового замысла. Дети с интеллектуальной недостаточностью не обозначают действие, либо предмет словом, так как у них низкий словарный запас.

В связи с вышеперечисленными особенностями, игра как деятельность становится ведущей у нормально развивающхся детей примерно к трем годам, тогда когда у ребенка с интеллектуальной недостаточностью она запаздывает. Сюжетно-ролевая игра является наиболее сложным видом игры, включающей в себя все компоненты игровой деятельности, требующая высокого уровня развития мышления, воображения, речи, а также самостоятельности и активности. Формирование сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуальной недостаочностью возможно только в процессе организованной деятельности с применением специальных педагогических условий.

Также у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются следующие особенности:

1) у детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует самостоятельность и творчество;

2) во время игр, дети не взаимодействуют друг с другом, не проявляют интереса к сверстнику. Взаимодействие возникает только по просьбе и инициативе педагога;

3) у детей сюжет игр оказывается однообразным, так как у детей с интеллектуальной недостаточностью маленький объем знаний о жизни, деятельности людей и отношений между ними;

4) часто у детей игра прерывается, это происходит из-за того, что у ребенка нарушена мелкая моторика рук, а также как и писалось выше, зрительно-моторная координация [2 с. 14–15].

В связи с этим, можно сделать вывод, что ребенку с интеллектуальной недостаточностью для полноценного формирования игровой деятельности со стороны родителей и педагогов требуется массивная помощь и четко организованная коррекционная работа с самого раннего возраста. В случае, если такому ребенку вовремя не будет оказана коррекционная помощь, игровая деятельность не займет ведущее место в его жизни и, следовательно, ребенок с интеллектуальной недостаточностью не сможет полноценно развиваться, у него не будут в полной мере сформированы высшие психические функции.

Список использованных источников

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – СПб : РГПУ ; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 412 с.

2. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2001. – 416 с.

3. Мамонько, О. В. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / О. В. Мамонько. – Минск : БГПУ, 2007. – 65 с.

УДК 376.35

Е.В. Шаповалова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – С.П. Хабарова, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье анализируются особенности организации уроков литературного чтения с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи; описаны методы и приемы работы с текстом, которые способствуют формированию у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи предметных и метапредметных компетенций.

Ключевые слова: ребенок с тяжелыми нарушениями речи; метапредметные компетенции; предметные компетенции; литературное чтение; текст.

E. Shapovalova

FORMATIONOFSUBJECTANDMETA-SUBJECT COMPETENCIES AT THE LESSONS OF LITERARY READING WITH CHILDREN WITH SEVER SPEECH DISORDERS

The article analyzes the features of the organization of literary reading lessons for students with severe speech disorders; methods and techniques of working with text are described, which contribute formation of subject and meta-subject competencies in students with severe speech disorders.

Keywords: child with severe speech disorders; meta-subject competencies; subject competencies; literary reading; text.

Литературное чтение – один из самых важных предметов обучения в младших классах. Этот предмет дает основу для овладения базовыми учебными действиями и умения работать с текстом, благоприятно влияет на разностороннее развитие ребенка, приобщает к нормам морали и этики.

Работа с текстом на уроках литературного чтениявляется основой для формирования у детей предметных и метапредметных компетенций.

Предметные компетенции – это особые способности, которые нужны для качественного выполнения определенного действия в данной предметной области и содержащие специальные навыки.

Метапредметные компетенции – это специальные умения, навыки и действия, которые позволяют гарантировать независимую позицию обучающегося в процессе его дальнейшего обучения в течение всей жизни, а также содействующие его самореализации в конкретной области. Уроки литературного чтения способствуют формированию у учащихся с тяжелыми нарушениями речи следующих метапредметных компетенций: общекультурных; учебно-

познавательных; ценностно-смысловых; коммуникативных; информационных; компетенций личностного совершенствования [3, с. 6].

Уроки литературного чтенияс детьми с тяжелыми нарушениями речи имеют свою специфику, так как необходимо учитывать вариативность видов и форм речевых расстройств, психолого-педагогические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи, реализовывать коррекционную направленность обучения.

При планировании уроков литературного чтения необходимо учитывать когнитивное развитие детей с тяжелыми нарушениями речи, наглядно-образный характер мышления. Данный вид мышления препятствует представлению ситуации, описываемой в тесте; оцениванию поступков главных и второстепенных персонажей; полному осмыслению сюжета. В связи с этим, в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи возникает необходимость использования специальных приемов, например, драматизация отдельных отрывков и эпизодов текста, показ картинок для пояснения значения отдельных слов и фраз (сюжетных и предметных), демонстрация видеофрагментов, прослушивание музыки. Данные приемы помогают развитию эмоциональной сферы ребенка, обогащению его чувственного опыта. Привлечение всех сохранных анализаторов способствует формированию полноценных и эмоционально окрашенных представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

Особое внимание на уроках литературного чтения необходимо уделять работе с текстом. Работа с текстом делится на следующие виды: работа с текстом до чтения, работа с текстом во время чтения, работа с текстом после чтения. Работа с текстом до чтения предполагает специальную работу над словарем: необходимо отмечать и толковать новые термины, учитывать произносительные трудности детей, обращать внимание на трудночитаемые слова и понятия, которые требуют дополнительного внимания со стороны учащихся [5, с. 184]. Одной из задач работы с текстом до чтения является формирование умения прогнозировать содержание текста по заглавию. Также важно формировать у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи умение понимать роль заголовка, обращать внимание учащихся на то, что заголовки могут быть разных видов: заголовки, содержащие скрытые вопросы; заголовки, которые подсказывают авторское отношение к произведению или отдельным героям; заголовки, содержащие название главных героев или место, где будет происходить действие.

Работа с текстом во время чтения является очень важной, так как на данном этапе достигается понимание текста на уровне содержания. В процессе чтения дается толкование новых слов, образец чтения и произношения сложных и длинных слов, задаются уточняющие вопросы, направленные на понимание прочитанного. Вопросы помогают учащимся осмыслить события, понять причинно-следственные связи, осознать позицию автора, выразить собственное отношение к героям и их поступкам. Особая роль отдается чтению вслух. Дети могут читать по ролям, по абзацам, по цепочке. Данные виды чтения помогают формировать умение концентрировать свое внимание на тексте. Используется прием «выборочное чтение», который заключается в специальной работе над содержанием. Ребенок учится ориентироваться в тексте, искать нужный

отрывок, уметь отсеивать «лишнюю» информацию. Обучать «выборочному чтению» нужно начинать с использованием карандаша, которым ребенок будет отмечать границы абзаца или фразы, постепенно переходя только к зрительному слежению [5, с. 186].

Работа с текстом после чтения ставит своей целью понимание на уровне смысла и выделение основной мысли текста. Понимание литературного текста зависит от разных факторов: от способности концентрировать свое внимание на тексте, понимания значения слов, умения представлять образы, сохранять в памяти поступившую информацию, умений сравнивать, извлекать смысл. Традиционными критериями, по которым принято судить о понимании прочитанного, являются ответы на вопросы, пересказ, выделение основной мысли, описание своего отношения к происходящим событиям или героям произведения [1; 2; 4]. Одним из самых сложных видов работы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи является пересказ текста. Для облегчения пересказа принято составлять план текста. Его можно составить как после прочтения целого произведения, так и во время чтения. Во втором варианте необходимо останавливаться послепрочтения каждой главы или части произведения. Данный вариант является более предпочтительным, так есть возможность выделять мелкие детали произведения, что сделает пересказ более подробным, а также пересказ по частям будет хорошей тренировкой для пересказа целого произведения.

Уроки литературного чтения способствуют формированию у учащихся с тяжелыми нарушениями речи следующих метапредметных компетенций:

– реализовывать отбор информации: ориентироваться в разных видах источников, давать оценку полученным данным для решения учебных и практических заданий;

– понимать прочитанную информацию и уметь ее интерпретировать;

– анализировать содержание текста, отвечать на поставленные вопросы с опорой на имеющуюся информацию;

– производить оценку подлинности информации (на основе собственных знания и личного опыта), уметь сравнивать информацию из разных источников;

– использовать сведения из текста с целью нахождения ответа к учебным и практическим заданиям [6, с. 20–21].

Таким образом, на уроках литературного чтения используются разные методы и приемы работы, которые помогают формировать у учащихся с тяжелыми нарушениями речи предметные и метапредметные компетенции.

Список использованных источников

1. Алмазова, А. А. Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи : учеб. пособие / А. А. Алмазова, И. Н. Сосинская. – М. : МПГУ, 2016.– 76 с.

2. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. Ч.2 : Предложение. Текст : пособие для логопеда / под ред. Р. И. Лалаевой. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 302с.

3. Апухтина, Л. М. Роль уроков литературы в формировании ключевых компетенций учащихся / Л. М. Апухтина // Экперимент и инновации в школе. – 2011. – № 3. – С. 6–7.

4. 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. Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т.В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.

5. Надеева, В. Е. Организация уроков литературного чтения у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / В. Е. Надеева //Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : всероссийская науч.-практ. конф. : ГБОУ СО «ЦПМСС «Речевой центр» Екатеринбург, 2015. – С.183–187.

6. Камяк, А. У. Дыдактычныязаданні для фарміравання метапрадметных кампетэнцый па літаратурным чытанні / А. У. Камяк // Пачатковая школа.– 2019. – № 10. – С. 20–21.

УДК 376

О.А. Шевченко

КРЕАТИВ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Науч. рук. – А.В. Киселева, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье охарактеризованы результаты экспериментального исследования, направленного на выявление сформированности изобразительных умений учащихся с расстройствами аутистического спектра и их сверстников с нормотипичным развитием; перечислены методические рекомендации по оптимизации обучения детей изобразительному искусству средствами креатив-технологий.

Ключевые слова: изобразительное искусство; креатив-технологии; учащиеся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

O. Shevchenko

CREATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FINE ARTS TO SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article describes the results of an experimental study aimed at identifying the shaping of drawing skills of schoolchildren with autism spectrum disorders and their peers with normative development; methodical recommendations for optimizing the teaching of fine arts to children by means of creative technologies are listed.

Keywords: fine arts; creative technologies; schoolchildren with autism spectrum disorders (ASD).

Учебный предмет «Изобразительное искусство» является одной из важнейших школьных дисциплин в связи с тем, что в процессе изобразительной деятельности и восприятия произведений искусства у учащихся не только формируется изобразительная грамотность, но и развиваются эстетический вкус, чувство прекрасного, эмпатия, творческая активность, воспитываются положительные качества личности. Уроки изобразительного искусства обладают значительным коррекционно-развивающим потенциалом: содействуют развитию познавательных процессов и функций (воображения, мышления, речи и др.), зрительного восприятия, моторики, эмоционально-волевой сферы детей разных категорий (Л. С. Выготский, Н. А. Грицук, И. А. Грошенков, А. В. Киселева, Т. А. Федоренко и др.).

Нами проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление сформированности изобразительных умений у четвероклассников с РАС и их сверстников с нормотипичным развитием. База исследования: специальная школа № 179 г. Минска, средняя школа № 187 г. Минска.

В констатирующем эксперименте использовались задания рисуночного характера, разработанные Национальным институтом образования Республики Беларусь: 1) «Нарисуй пироги» (на подносах сказочных героев детям нужно изобразить пироги, разные по форме и конструкции); 2) «Дорисуй фигуру мальчика» (завершение изображения фигур мальчика: стоит, бежит, сидит); 3) «Укрась тарелку» (украшение тарелки растительным орнаментом); 4) «Дом старика» (надо нарисовать дом старика на первом плане, завершить рисунок в цвете); 5) «Заверши рисунок» (завершение рисунка художника в теплой цветовой гамме).

Охарактеризуем результаты изобразительной деятельности учащихся с нормотипичным развитием.

В процессе анализа рисунков по первому заданию выявлено, что у 10 % учеников не сформировано умение аккуратно раскрашивать свои работы, не выходя за границы изображения, однако дети проявили творчество (пироги изображались в виде домиков либо украшались ягодами и цветами в светлых и темных тонах). Большинство обучающихся изобразило пироги, различные по форме и конструкции, лишь в 20 % случаев пироги были одинаковой формы и размера, напоминали торт.

85 % учащихся правильно выполнили второе задание. Нами отмечена адекватная передача пропорций и строения тела мальчика. Только в 15 % рисунков стоящий мальчик изображен так же, как и в движении (в обоих случаях ноги прямые и раздвинуты в стороны). Дети выбирали один цвет для раскрашивания изображенного.

При выполнении третьего задания все учащиеся украсили тарелку растительным орнаментом, применили ритм, использовали определенные схемы построения узоров. Некоторые дети еще изобразили геометрические фигуры на каждой четвертинке тарелки.

Все испытуемые выполнили четвертое задание в соответствии с предъявленной инструкцией: верно передали расположение дома в пространстве (изобразили его на первом плане и нужного размера). Большинство учащихся изобразили в строении окна и двери, дым из трубы, тропинки, ведущие к дому. 3 % учеников нарисовали рядом с домом людей, деревья и камни.

Все ученики с нормотипичным развитием выполнили пятое задание: завершили рисунок в теплой цветовой гамме.

Представим результаты изобразительной деятельности учащихся с РАС.

При выполнении первого задания все дети с расстройствами аутистического спектра смогли передать различную форму пирогов. У 13 % учащихся не сформировано умение аккуратно раскрашивать свои работы, не выходя за границы изображения (использовались прерывистые линии). 90 % детей выполнили рисунок в одном цвете, остальные ученики раскрасили пироги двумя и более цветами.

40 % учащихся правильно выполнили второе задание, однако 50 % четвероклассников изобразили сидящего мальчика непропорционально (ноги не соответствуют по пропорциям телу и рукам, голова больше тела). У 8 % учеников стоящий мальчик изображен так же, как и в движении (ноги прямые).

Выполняя третье задание, 30 % учащихся применили ритм, использовали схемы, предоставленные педагогом для построения узоров, 20 % детей только раскрасили тарелочку по секторам в светлых тонах, остальные ученики изобразили полосы либо значимые для себя объекты, например, машинки и др. Выявлено, что у 80 % детей не сформированы композиционные умения в области декоративно-прикладного искусства, понятие «растительный орнамент».

В четвертом задании 40 % детей изобразили дом, больший по размеру, чем предметы на заднем плане, иногда строение напоминало схематичный домик (только крыша и стены, без окон). Часто рисунки раскрашивались штрихами и кружками, линии выходили за контур изображений. 85 % учеников расположили дом немного дальше, чем требовалось.

При выполнении заключительного задания 30 % учащихся верно передали глубину пространства и выполнили рисунок в теплой цветовой гамме, остальные выбрали только один цвет. Многие дети использовали зеленый и синий цвета для завершения композиции, изображали траву и цветы. Все ученики дорисовали ствол дерева.

Результаты экспериментального исследования указывают на то, что в большинстве случаев у детей с нормотипичным развитием выше уровень изобразительных умений, чем у учащихся с РАС. Дети с расстройствами аутистического спектра испытывали значительные трудности при выполнении заданий, направленных на выявление умений передавать глубину пространства в рисунках, изображать растительный орнамент, не всегда верно отражали конструктивные и пропорциональные особенности тела человека. В процессе исследования подтверждено то, что у учеников с РАС отмечается тяготение к образцам и примерам, созданным педагогом, такие изображения часто воспроизводятся многократно без внесения существенных изменений, наблюдаются срисовывание точь-в-точь, склонность к точному и скрупулезному прорисовыванию деталей и элементов [1].

С целью оптимизации обучения изобразительному искусству учащихся с РАС на уроках по данному предмету можно применять не только традиционные педагогические технологии (развивающего обучения, технологию трансформирования знаний, умений и навыков, информационно-коммуникационные и игровые технологии), но и креатив-технологии (технологию мастерских, технологии коллективной творческой деятельности, смыслотворчества, мыследеятельности, решения изобретательских задач, проектной деятельности, проблемного обучения и др.).

В четвертом классе на уроках по темам «Дюймовочка и Крот», «Волшебный цветок» можно использовать технологию решения изобретательских задач. Например, с помощью приема «увеличение – уменьшение» создаются изображения маленькой фигурки Дюймовочки и большого Крота, целостная композиция рисунка строится на основе наглядного материала (подбирается среда, в которую помещаются герои сказки). «Волшебный» цветок придумывается с помощью метода морфологического анализа или метода фокальных объектов (новый

творческий образ создается посредством суммирования частей и/или свойств различных растений).

Технология проблемного обучения может применяться на уроках по темам «Цветомузыка», «Цветовая феерия» (абстрактные композиции), «Чудо-дерево». Ребенок, поставленный в проблемную ситуацию, сталкивается с новыми условиями и должен найти новый способ действия: например, отразить музыку в рисунке с помощью цветовых пятен, придумать, как будет выглядеть чудо-дерево и выбрать традиционную технику аппликации либо мозаику. Психологическая структура проблемного обучения включает познавательную потребность, неполное знание о предмете или явлении, но достаточное для того, чтобы восстановить его до целостного образа, интеллектуальные возможности и творческие способности ребенка [2].

Темы «Букет», «Древо жизни» (панно), «Вальс (танец) снежинок» предусматривают использование технологии коллективной творческой деятельности (коллективную работу). Однако не стоит принуждать ребенка с РАС к работе в паре, микрогруппе, если ему психологически комфортней самостоятельно выполнить задание, можно попросить, например, сделать несколько отдельных снежинок или элементов букета (дерева), которые в конце урока будут включены в общую детскую работу (панно коллективного характера). Важно, чтобы учащийся с РАС понимал общественную значимость поручения.

Технологию мастерских можно применять на уроках по темам: «Жар-птица», «Родные просторы», «Спортивные игры», «Поздравительная открытка» и др. Элементы технологии мастерских: проблемная ситуация; индивидуальное создание рисунка (поделки); работа в малых группах; социализация (деятельность ученика в группе предусматривает сверку и оценку окружающими, т.е. социальную пробу); внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия старого знания новому, а в связи с этим происходит углубление в проблему; коррекция (деятельность обучающегося при необходимости корригируется мастером, другими участниками группы); творческое конструирование знания (дети овладевают творческим «опытом дерзновения») [2].

Подчеркнем, что уроки изобразительного искусства должны не только предусматривать формирование знаний в рамках данного предмета, изобразительных умений, но и стимулировать каждого ребенка придумывать, творить, создавать что-то самостоятельно, т.е. развивать креативность, творческую активность учащихся.

Список использованных источников

1. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2014. – 288 с.

2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

УДК 376.43

Ю.А. Шмыгина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Науч. рук. – Д.Н. Забелич, канд. пед. наук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье описывается игра, как ведущая деятельность детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточности, становление игровой деятельности, этапы по формированию игры, особенности формирования игровой деятельности.

Ключевые слова: игра; игровая деятельность; интеллектуальная недостаточность; ведущий вид деятельности; игровые действия.

J. Shmygina

FEATURES OF THE FORMATION OF PLAY ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

The article describes the game as the leading activity of preschool children with intellectual disabilities, the formation of game activity, the stages of the formation of the game, the features of the formation of game activity.

Keywords: game; game activity; intellectual disability; leading activity; game actions.

Игра считается основным, ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Окружающий мир дошкольник познает в игре, учится социализироваться, взаимодействовать в социуме, со сверстниками и педагогами. Дети с интеллектуальной недостаточностью в ситуациях игрового характера вместе с педагогом учатся использовать объекты, предметы, проигрывают разнообразные жизненные моменты и ситуации. В первую очередь игра подразумевает интерес, эмоциональность, использование творческих умений и продуктивную деятельность детей. При проведении игры реализовываются: игровые моменты, побуждение детей, сюжет, тема данной игры, воображаемые моменты, игровые действия, оборудования, и материалы к игре [3, с. 10].

Игровая деятельность играет важную роль у ребенка дошкольного возраста с нарушением интеллекта. У данной категории детей в ходе процесса игры не возникает инициативы, интереса, творчества к игре. Характерен для детей с интеллектуальной недостаточностью минимальный уровень познавательной активности, запаздывающая речь, трудности в действиях, с объектами, запаздывающие познавательные процессы. Для дошкольника игра имеет особое значение и становится главным средством коррекции [1, с. 65].

Самую главную роль в процессе игры у детей с интеллектуальной недостаточностью берет на себя педагог, который назначает роли, руководит игрой, при этом использует эмоциональность, четкость, краткость. Начиная игру, педагог предлагает ребенку совершать действия с предметами, игрушками, например, покорми куклу, уложи мишку спать, угости куклу [5, с. 135].

Развитие игровой деятельности у дошкольников с нарушением интеллекта осуществляется по этапам.

1. Предметно изобразительная игра. Данный этап является ознакомительным.

2. Отобразительный этап. Предполагает повтор ребенком за взрослым игровых действий, начиная с помощью взрослого, далее самостоятельно повторить игровое действие.

3. Сюжетно-отобразительная игра. Воспроизведение детьми игровых действий, связанных с сюжетом.

4. Сюжетно-ролевая игра. Представляет собой игру, в которой есть сюжет, роли. Предполагает собой мотив, роли, сюжет, отражая определенные взаимоотношения с окружающими [4**,** с. 17].

На этом этапе уже включаются роли и сюжет, игра становится более насыщенной, эмоциональной, красочной, имеет свои правила, которые необходимо соблюдать, свою функцию, которую нужно выполнить, проиграв то или иной эпизод: например, игра «Магазин». Для начала подготавливается оборудование и материалы к игре, далее распределение ролей, роли могут распределяться по считалочке, стихотворению, по волшебной палочке: продавец, покупатель. В роли продавца выступает педагог, в роли покупателя ребенок, с помощью взрослого. В магазине много игрушек и нужно помочь выбрать игрушку. Проигрывают действия в игре по средствам ролевого диалога, пример:

Продавец: Здравствуйте, вам помочь в выборе?

Покупатель: да.

(В магазине множество игрушек: куклы, машинки, конструкторы. Продавец, в данной роли предлагает по одной игрушке ребенку).

Продавец: вам для мальчика игрушку?

Покупатель: нет.

Продавец: вам для девочки игрушку?

Покупатель: да.

Продавец: предлагаю куклу

(Создается проблемная ситуация нужно посчитать сколько кукол на витрине и выбрать подходящую куклу).

Далее действия продолжаются с материалами, костюмами, могут добавляться герои, еще один покупатель, также своеобразно поменяться ролями ребенок будет в роли продавца, а педагог в роли покупателя при этом, когда данная игра уже будет проиграна детьми знакома ими, чтобы у них не возникало сложностей в каких-либо игровых действиях.

Кроме использования сюжетно-ролевых игр, в работе с дошкольниками используются дидактические игры, по-другому, они обучающие, либо

развивающие игры. Обучающие игры, дидактические – это прежде всего передача взрослым игрового опыта детям, через различные виды деятельности, по средству общения, взаимодействия в благоприятных и естественных условиях для ребенка. Проходит обучение от самого элементарного действия к самому сложному, где в основе не элементарные простые манипуляции, а уже сложные последовательные действия, связанные с сюжетом [4, с. 16].

Прежде всего формируется у детей с интеллектуальной недостаточностью взаимодействия с предметами, чтобы ребенок знал: как возить машину, кормить куклу. Далее овладение игры вместе с партнером – сверстником, чтобы ребенок умел строить пирамидку, выстраивать башню из различных кубиков. Происходит осознания своей роли, её принятия, формирование ролевого диалога в сюжетно ролевой игре, где используются словесные приемы: вопрос, ответ, эпизод [2, с. 131].

Характерные особенности игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью:

– игра как ведущий вид деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста не появляется на момент поступление в дошкольное учреждение. Игрушка имеет свое назначение, свою функцию, а ребенок использует вне зависимости данных игрушки, управляет ей.

– игровые моменты ребенок просто на просто копирует и переносит их в дальнейшую игру, в игровой момент и происходят возникновения процессуальные действий.

– игра – ведущий вид деятельности дошкольников, который предполагает, развитие речи у детей, а игровые моменты влекут за собой вербального сопровождения.

– дети с интеллектуальной недостаточностью сталкиваются со множеством трудностей они не способны найти потребности в игре, нет интереса к игре. Не могут контактировать со взрослыми, сверстниками, нет интереса и чувства.

– у детей нет твердости, убеждений, устойчивости к игре, нет игрового замысла, отсутствует интерес и вера в свои действия в игре. Дети не привязаны к игре и если не формировать игровую деятельность, то не будет дальнейшего развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью в течении игры.

– нарушена мелкая моторика кистей пальцев рук, общая моторика, координация движений, зрительно – двигательная координация, возникают трудности в игровых моментах, ситуациях в течении игры.

– не воспроизводят игровые действия, у них слабый, не полный объем знаний, умений и представлений о жизненных моментах, в которых участвует взрослый.

Сюжеты игр оказываются одинаковыми, с одними и теми же игровыми действиями.

В игре дети себя не проявляют, не могут ориентироваться в каком-либо игровом моменте, недостаточно активны, их необходимо замотивировать вступлением в игру, организаторами игры не выступают [4, с. 15].

В дошкольном возрасте все психические процессы нарушены, в частности мышление у детей наглядно-действенное переходящее в наглядно – образное, нарушение речи, памяти, внимания, восприятия и воображения. Затруднения происходят в формировании и повседневной жизни, жизненно важных умений и навыков детей с интеллектуальной недостаточностью [2, с. 132].

Таким образом игра становится важнейшим аспектом окружающей действительности для детей с интеллектуальной недостаточностью. У детей с нарушением интеллекта обучение игре подразумевает различного рода трудности, для всех нюансов игры.

Это происходит в нескольких направлениях: в формировании представлений в коммуникации педагога, сверстников в различных видах деятельности, отбор оборудования к игре, а именно к дидактической, сюжетно – ролевой, подвижной, театрализованной игре и другим. В каждой игре имеются свои правила, а также характер направленности игры, во главе игры выступает педагог и он же организовывает игровую деятельность. Также игровая деятельность проводится на коррекционных занятиях.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2004. – 512 с.

2. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. ВЛАДОС, 2005. – 207 с.

3. Макарян, И. А. Роль игры и игровой деятельности в жизни детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / И. А. Макарян, А. А. Косачева. – Батайск. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-igry-i-igrovoy-deyatelnosti-v-zhizni-detey-doshkolnogo-vozrasta/viewer . – Дата доступа: 01.10.2022.

4. Мамонько, О. В. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / О. В. Мамонько, М. И. Хотько. – Минск : БГПУ, 2007. – 71 с.

5. Мыслюк, В. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов дошк. кчреждений / В. В. Мыслюк, Ю. Н. Кислякова. – Минск : Адукацыя и выхаванне, 2010. – 200 с.

УДК 376.42

А.А. Юркевич

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Науч. рук. – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматривается проблема обучения и воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью с учетом принципа инклюзии в образовании. Обращается внимание на основные принципы инклюзивных процессов и их реализацию, особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и средоориентированный подход в обучении и воспитании детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью; принцип инклюзии в образовании; особые образовательные потребности; средоориентированный подход.

A. Yurkevich

TRAINING AND EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES, TAKING INTO ACCOUNT THE PRINCIPLE OF INCLUSION IN EDUCATION

The article deals with the problem of training and education of preschool children with intellectual disabilities taking into account the principle of inclusion in education. Attention is paid to the basic principles of inclusive processes and their implementation, the special educational needs of preschool children with intellectual disabilities and medium-oriented approach to the training and education of children with intellectual disabilities.

Keywords: preschool children with intellectual disabilities; the principle of inclusion in education; special educational needs; medium-oriented approach.

В Республике Беларусь, лица с интеллектуальной недостаточностью получают специальное образование на уровне дошкольного и общего среднего образования в специальных группах (классах), группах (классах) интегрированного обучения и воспитания.

Кодексом Республики Беларусь об образовании, определены основные принципы государственной политики в сфере образования, одним из которых является принцип инклюзии в образовании. Реализация данного принципа представляет собой возможность для каждого обучающегося быть вовлеченным в единый образовательный процесс с учетом создания специальных условий обучения и воспитания, адаптивной образовательной среды, адаптации, или же

модификации содержания образовательных программ, а так же в полной мере получение учащимся с лслюенностями психофизического развития (далее – ОПФР) коррекционной-педагогической помощи [1, с. 41].

Развитие инклюзивных процессов имеет целенаправленное отражение в «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь». На сегодняшний день продолжается активная экспериментальная деятельность в рамках развития и понимания национальной модели образования с учетом инклюзивных процессов.

Сегодня, мы можем наблюдать плавную трансформацию от системы интегрированного обучения и воспитания к инклюзивному образованию.

В основе процесса воспитания и обучения детей с ОПФР, с учетом принципа инклюзии в образовании, также заложен ряд принципов:

– системности, который предполагает систематический охват применения принципа инклюзии на всех уровнях образования (дошкольного, общего среднего, профессионально-технического и др.);

– комплексности, предполагающий совместную целенаправленную и согласованную деятельного всех специалистов учреждения образования;

– доступности, который отражает необходимость адаптации образовательной среды относительно каждой категории детей с ОПФР;

– толерантности, данный принцип предусматривает понимание, признание и принятие равных прав между людьми, несмотря на их физические, психические и интеллектуальные особенности;

– вариативности и учета особых образовательных потребностей (далее – ООП), конкретный принцип несет в себе идею индивидуализации образовательного процесса для каждого нуждающегося в этом ребенка.

Для обеспечения «совместного» обучения и воспитания детей дошкольного возраста, педагогическим коллективом учреждения образования создаются все необходимые адаптивные условия окружающей среды для детей с интеллектуальной недостаточностью, учитывая их ООП, предусматривается активное включение детей данной категории в образовательный процесс, во все виды деятельности (характерные данному возрастному периоду), в общение со сверстниками и взрослыми [3, с. 129].

Особые образовательные потребности — это потребности в специально организованных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленные особенностями и возможностями воспитанников и обучающихся [6].

ООП определяются исключительно на основе психолого-педагогической характеристики ребенка, обусловленной психологической структурой его нарушения.

ООП, которые характерны детям с интеллектуальной недостаточностью условно разделяют на следующие критерии:

– ООП связанные со спецификой соматического состояния детей с интеллектуальной недостаточностью;

– ООП связанные со спецификой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью;

– ООП связанные со спецификой познавательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью;

– ООП связанные со спецификой личности и социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью [2 с. 89].

В настоящее время, реализация принципа инклюзии в образовании как на уровне дошкольного, так и на уровне общего среднего образования все чаще отражает психолого-педагогическую концепцию средоориентированного подхода в обучении и воспитании детей с ООП. Средоориентированный подход предполагает создание средовых комплексов, которые предполагают совокупность средовых ресурсов с целью реализации конкретных образовательных задач. Средовые ресурсы подразделяются на 4 основные группы: предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические.

Таким образом, обучение и воспитание детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью с учетом принципа инклюзии в образовании реализуется в процессе интегрированного обучения и воспитания, с учетом основных принципов инклюзивного образования, ООП детей данной нозологической группы и средоориентированного подхода, что способствует овладению воспитанниками с интеллектуальными нарушениями жизненно важными умениями и навыками: коммуникативными, социальными, практическими и другими.

Список используемых источников

1. Варенова, Т. В. Условия трансформирования интегрированного обучения и воспитания в инклюзивное образование / Т. В. Варенова. – Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Якутск, сент. 2011 г. / редкол.: Е. И. Михайлова (отв. ред.) [и др.]. – Якутск, 2011. – С. 40–42.

2. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : метод. материалы / О. Г. Приходько [и др.]. – М. : Моск. гос. пед. ун-т, 2014. – 227 с.

3. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д. В. Зайцев // СОЦИС. – 2004. – № 7. – С. 127–131.

4. Змушко, А. М. Практика инклюзивного образования в школах республики: итоги эксперимента и рекомендации по внедрению / А. М. Змушко // Спец. адукацыя. – 2018. – № 6. – С. 3–15.

5. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 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 14.01.2022 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.

6. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : утв. приказом Министра образования Респ. Беларусь, 22 июля 2015 г., № 608 // Asabliva.by. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=93593. – Дата доступа: 10.03.2023.

7. 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, В. В. Чечета. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2006. – 98 с

УДК 376

Е.Ю Ярмош

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Науч. рук. – В.Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье рассматривается сущность понятия «здоровьесберегающая грамотность», определены компоненты, составляющие данный вид грамотности. Определены содержание работы по формированию здоровьесберегающей грамотности у обучающихся на I ступени общего среднего образования. Представлено содержание игр и упражнений, способствующих формированию компонентов здоровьесберегающей грамотности у обучающихся с нарушениями зрения на I ступени общего среднего образования.

Ключевые слова: здоровьесберегающая грамотность; обучающиеся с нарушениями зрения; игры.

E. Yarmosh

METHODS FOR DEVELOPING HEALTH LITERACY IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS JUNIOR SCHOOL AGE

The article discusses the essence of the concept of "health-preserving literacy", defines the components that make up this type of literacy. The content of the work on the formation of health-saving literacy among students at the 1st stage of general secondary education is determined. The content of games and exercises that contribute to the formation of components of health-saving literacy among students with visual impairments at the 1st stage of general secondary education.

Keywords: health literacy; students with visual impairments; games.

В настоящее время в сознании современного человек и общества в целом складывается новое отношение к понятию «здоровье». В условиях сегодняшней действительности, характеризующейся усилением различного рода угроз, непосредственно влияющих на здоровый и безопасный образ жизни общества, возникло понятие «здоровьесберегающая грамотность». И, сейчас, здоровьесберегающая грамотность (как отдельный вид функциональной грамотности) является неотъемлемой частью жизни каждого индивида. Здоровьесберегающая грамотность рассматривается как элемент социальной грамотности, позволяющий адаптироваться и успешно существовать в социуме, сохранять здоровье на основе использования опыта и приобретения необходимых новых знаний и умений [1].

Здоровьесберегающая грамотность имеет свой состав, который определяется с точки зрения триады понятий, раскрывающих феномен «здоровье человека»

и включает три компоненты здоровья: физическую, психологическую, социальную. Физическая компонента – это позитивное отношение к собственному здоровью, стремление к физическому совершенству и общей физической подготовке, закаливание организма, соблюдение рационального режима дня, питания, требований личной гигиены. Психологическая компонента (психологический комфорт): наличие саморегуляции, преобладание положительных эмоций, отсутствие акцентуаций характера и вредных привычек. Социальная компонента (социальное благополучие) – это ответственность за реализацию социальных ролей, положительно направленная коммуникативность, удовлетворяющий социальный статус в коллективе, доброжелательное отношение к окружающим людям [2].

Здоровьесберегающая грамотность направлена не только на традиционное сохранение и укрепление здоровья. Прежде всего, это ответственность за свое здоровье, свои решения, действия, непосредственно влияющие на качество жизни отдельного индивида и окружающих его людей. Здоровьесберегающая грамотность предполагает воплощение накопленных знаний и умений о здоровом и безопасном образе жизни в процессе жизнедеятельности с целью сохранения здоровья и выживания в современном обществе (действование в чрезвычайных ситуациях; оказание первой медицинской помощи; обращение за экстренной помощью в специализированные службы; забота о своем здоровье на протяжении всей жизни; использование «готовых» алгоритмов и применение нестандартных самостоятельных решений в ситуациях угрозы личной безопасности и др.). Здоровьесберегающая грамотность обеспечивает [1]:

– самостоятельные действия в соответствии с общественными и общечеловеческими ценностями, ожиданиями и интересами в вопросах жизни и здоровья;

– способность к принятию самостоятельных решений;

– умение отвечать за свои решения;

– способность нести ответственность за себя и своих близких в различных жизненных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью.

Ведущими в процессе развития здоровьесберегающей грамотности являются психовозрастные особенности. Особое значение имеет дошкольное детство, когда у ребенка происходит развитие фундаментальных индивидуальных качества, служащих основой для его здоровья в будущем. Базовые знания и умения здоровьесберегающего характера приобретаются в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте совершенствуются и приумножаются, становясь основой первичного осознанного отношения к собственному здоровью.

Нарушения зрения обуславливают возникновения качественного своеобразия всех составляющих здоровья. Поскольку зрительная депривация влечет за собой многочисленные сопутствующие особенности здоровья, снижение двигательной активности, сужение круга социальных контактов и ограничения социального взаимодействия, значительные отличия социального статуса незрячих и слабовидящих от нормально видящих. В свою очередь, это нарушает личную экологию и подрывает психологический комфорт и благополучие.

В своем курсовом исследовании мы осуществили мониторинг процесса формирования здоровьесберегающей грамотности, результаты которого позволили констатировать, что педагогическая работа, в большей мере, ориентирована на формирование физической компоненты и активно реализуется в период дошкольного детства. В этой связи, мы предприняли попытку разработать комплекс игр, способствующих формированию отдельных компонент здоровьесберегающей грамотности у детей с нарушениями зрения на I ступени общего среднего образования.

Игры, направленные на формирование физической компоненты здоровьесберегающей грамотности

Игра «Помоги Золушке»

Цель игры: развивать основные двигательные качества.

Игровая процедура. Участникам игры предлагается пройти полосу препятствий. Элементами полосы препятствий являются: 1) отделение зерен фасоли от зерен гороха; 2) сбор «осколков», не поранившись (в качестве осколков могут использоваться клочки бумаги, детали мозаики, пазла и др.); 3) проход по дорожке ограниченной ширины, неся емкость с водой не разлив ее.

Критерии выполнения задания: быстрота, точность, результативность.

Игра «Спасатель»

Цель игры: развивать основные двигательные умения и качества; понимание ценности здоровья.

Игровая процедура. Участникам игры предлагается выполнить серию заданий (либо отдельное задание в соответствии со жребием): 1) максимально быстро прибыть к месту возгорания (пожара), потушить пожар с помощью подручных средств (покрывала); 2) забраться по лестнице «на дерево» и снять оттуда котенка; 3) найти в лесу (имитация леса) потерявшегося ребенка, оказать ему обязательную (напоить водой, предложить еды, согреть) и запрашиваемую помощь и вывести из леса; 4) провести в темное время суток другого человека по разрушенной дорожке – имитации дорожки из подручных материалов (кусков линолеума, тактильных ковриков и т.п.), не оступившись самому и не дав сбиться с дорожки ведомому.

Игра, направленная на формирование психологической компоненты здоровьесберегающей грамотности

Игра «Найденный щенок»

Цель игры: формировать умение проявлять эмоции, адекватные ситуации; регулировать свое поведение, нести ответственность за принятые решения.

Игровые роли: главный герой, хозяин потерявшегося животного, родители главного героя.

Игровая ситуация. «На улице ребенок увидел щенка. Поблизости нет никого, кого можно было бы принять за хозяина животного. У ребенка мгновенно возникло чувство жалости к животному и желание приютить у себя дома Он уже представил себе, как будет с ним играть. Берет животное и не задумываясь о последствиях, приносит его домой».

Условия, в которых разворачивается дальнейшее разыгрывание ситуации:

1) родители выражают недовольство поступком ребенка и категорически ребенку в его просьбе оставить найденное животное (у члена семьи аллергия на шерсть животных; отказываются заботиться о животном из-за материальных затруднений, отсутствием свободного времени; приводят примеры безответственного поведения ребенка в разных ситуациях (не выполнил обещанное, выполняет поручения и просьбы без должного усердия, не доводит начатое дело до конца и др.);

2) родители разрешили оставить животное, а на следующий день ребенок увидел объявление о пропаже домашнего любимца с трогательной просьбой вернуть за вознаграждение; а он сам уже представил и распланировал свою жизнь с найденным питомцем;

3) родители разрешили оставить животное на время, пока не удастся найти хозяина щенка, все обязанности по уходу за щенком возлагаются на ребенка; при этом родители предупредили, что на поиски хозяев может уйти много времени, поэтому привязываться к щенку лучше не стоит.

Игровые задания для исполнителя главной роли:

– предложить варианты действования;

– предложить аргументы в пользу своих действий;

– описать чувства, которые он испытал (может испытать) при принятии и реализации того или иного решения.

Игра, направленная на формирование социальной компоненты здоровьесберегающей грамотности

Игра «В магазин с собакой-поводырем»

Цель игры: развивать умения выслушивать, анализировать, приводить аргументы, находить альтернативные способы разрешения проблемных ситуаций; формировать умение оценивать события с разных точек зрения.

Игровые роли: покупатель, работники магазина.

Игровая ситуация. «Человек с нарушениями зрения пришел в магазин с собакой-поводырем, который находится с его домом в шаговой доступности. И обнаружил, что вход с собакой ему запрещен, так как в магазине существует правило, запрещающее покупателям заходить в торговый зал с животными.

Условия, в которых разворачивается дальнейшее разыгрывание ситуации:

1) покупатель предпринимает попытку предварительно договориться с администрацией магазина, аргументируя необходимость присутствия собаки: ее значение, обученность;

2) покупатель заходит в торговый зал без предупреждения и объяснений, громко заявляя о своих правах и требуя от окружающих их соблюдать; замечания и критику в свой адрес игнорирует или нелицеприятно высказывается;

3) обращается за помощью к знакомым (соседям), сделать для него необходимые покупки.

Игровые задания для исполнителя главной роли:

– объяснить поступки главного героя, дам им характеристику;

– предложить свой вариант действия и аргументировать его;

– разъяснить, почему отверг то или иное разрешение ситуации.

Апробация разработанной системы игр, направленной на формирование здоровьесберегающей грамотности у детей с нарушениями зрения, определение ее эффективности будем осуществляться в рамках формирующего этапа курсового исследования.

Игра рассматривается как один из эффективных способов обучения и развития. Использование игр может стать одним из инструментов формирования здоровьесберегающей грамотности у детей с нарушениями зрения.

Список использованных источников

1. Андреева, И. Г. Преемственность процесса формирования функциональной здоровьесберегающей грамотности обучающихся / И. Г. Андреева // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2018. – № 4. – С. 7–19.

2. Оржеховська, В. М. Здоров’язбережувальне навчання і виховання : проблеми, пошуки / В. М. Оржеховська / / Теоретйко-методйчні проблеми виховання дітей та учнівськоі' молоді : зб. наук. пр. / Інстйтут проблем виховання АПН Украши ; за ред. І. Д. Беха. – Вип. 10. – Т. 1. Камянець-Подільскйй : Видавець Зволейко Д. Г., 2007. – С. 461–466.

УДК 376.37

М.А. Ярош

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ЖИВОТНОГО МИРА УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науч. рук. – С.П. Хабарова, канд. пед. наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск)

В статье описываются возможности использования мультимедийных технологий на разных этапах урока по изучению животного мира учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: учащиеся с тяжелыми нарушениями речи; учебный процесс; мультимедийные технологии.

M. Yarosh

MULTIMEDIA PRESENTATIONS AS A MEANS OF LEARNING ANIMAL WORLD BY STUDENTS WITH SEVERE DISABILITIES

The article describes the possibilities of using multimedia technologies at different stages of the lesson on the study of the animal world by students with severe speech disorders.

Keywords: students with severe speech disorders; educational process; multimedia technologies.

Современный урок трудно представить без использования мультимедийных технологий, которые повышают качество и результативность педагогической работы. Мультимедиа-технологии представляют собой информационные технологии, которые интегрируют аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и т.д.) и используют ее в интерактивном режиме [5, с. 6].

Можно выделить ряд возможностей использования мультимедиа-технологии в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир».

Во-первых, применение мультимедийных средств обучения позволяет учителю активизировать процесс развития речевой деятельности за счет усиления наглядности, сочетания логического и образного способов усвоения информации [1, с. 46].

Во-вторых, благодаря мультимедийным средствам создаётся положительная мотивация детей к изучению предмета «Человек и мир».

В-третьих, использование мультимедийных средств обучения предоставляет возможность визуализировать учебную информацию и разнообразить учебный процесс. Иллюстрации особенно необходимы тогда, когда объекты не доступны непосредственному наблюдению, а слово учителя оказывается недостаточным, чтобы дать представление об изучаемом объекте или явлении.

В-четвертых, при использовании мультимедийных средств изложение материала можно построить в соответствии с особенностями познавательной деятельности детей с тяжёлыми нарушениями речи, учитывая необходимость многократного повторения, возврата к предыдущему материалу.

Учебный материал, представленный с использованием мультимедийных средств, необходимо адаптировать. Тексты слайдов должны включать короткие простые предложения, которые содержат небольшое количество незнакомых учащимся слов. Значение новых слов необходимо обсудить с учащимися, важно обратить внимание на трудночитаемые слова. Цветовое решение слайдов предусматривает помимо внешней привлекательности смысловое выделение наиболее значимых частей текста, например, при изучении темы «Разнообразие животных» в 3 классе на экране может появится слайд с разъяснением, что такое органы чувств и для чего они нужны животным. Новые слова сразу же закрепляются с помощью специальных вопросов. Вопросы появляются на экране по очереди, также после ответов учащихся появляется пояснение ответа. Таким образом, учащиеся получают возможность проверить себя и закрепить новый материал [4, с. 82].

Рассмотрим возможности использования мультимедийных презентаций на разных этапах урока в процессе изучения учебного предмета «Человек и мир».

На этапе фронтальной проверки домашнего задания для установления правильности и сознательности выполнения домашнего задания, при помощи мультимедийной презентации можно сыграть в игру «Верно/неверно»: на экране появляются утверждения по ранее пройденной теме и учащимся предлагается ответить верное ли это утверждение и аргументировать свой ответ [2, с. 16].

Мультимедийную презентацию можно использовать для постановки проблемы или знакомства с темой урока, например, на экране появляются тени насекомых, и учащимся предлагается догадаться, о чём будет идти речь на уроке.

На этапе объяснения нового материала использование мультимедийных презентаций обеспечивает ту наглядность (фотографии, рисунки, видеоматериалы), которая способствует комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала. Например, при объяснении темы «Насекомые» на экране по очереди появляются изображения их частей параллельно с объяснением учителя, благодаря этому будет задействовано несколько анализаторов и новый материал будет усваиваться быстрее и эффективнее.

Для снятия напряжения, переключения внимания можно использовать презентации-физкультминутки, на экране могут появляться изображения насекомых, которые живут в почве, воде, воздухе и, если учащиеся видят насекомое, которое живёт в почве – присаживаются, в воде – подпрыгивают, в воздухе – продолжают стоять. Такие физкультминутки помогут учащимся снять утомление и закрепить ранее пройденный материал.

На этапе закрепления знаний и выработке практических навыков можно использовать творческие задания и тесты. Тесты позволяют достаточно быстро выявить уровень знания учащихся по той ли иной теме или в целом по курсу. Например, по пройденной теме «Насекомые» появляются слайды с вопросами «Где

живут насекомые?», «Из каких частей состоит тело у насекомых?», «Откуда пошло название насекомых?» и т.д., после ответов учащихся появляется правильный ответ с пояснением.

На заключительном этапе урока мультимедийную презентацию можно использовать при рефлексии или обобщении полученных знаний, например, попросить учащихся по плану, который будет на слайде, рассказать про любое понравившееся насекомое [3, с. 21].

Важно подчеркнуть, что мультимедийные технологии не заменяют традиционные подходы к обучению детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Таким образом, мультимедийные технологии, применяющиеся методически грамотно, повышают мотивацию к учению и познавательную активность учащихся, что, несомненно, приводит к эффективности обучения.

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. Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.

2. Грищенкова, О. В. Методика обучения предмету «Человек и мир» в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : пособие / О. В. Грищенкова. – Минск : БГПУ, 2005. – 32 с.

3. Грищенкова, О. В. Формирование коммуникативных умений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на уроках «Человек и мир» : учеб.-метод. пособие / О. В. Грищенкова. – Минск : БГПУ, 2008. – 36 с.

4. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И. А. Никольская. – М. : Академия, 2011. – 144 с.

5. Чемоданова, Н. В. Информационные технологии в системе логопедической работы : учеб.-метод. пособие / Н. В. Чемоданова. – Минск : БГПУ, 2019. – 64 с.

UDK 337.5

A. Nurakhmetova

THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITIES AND EMPLOYERS IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPECIAL TEACHERS IN THE PROCESS OF DUAL TRAINING

Scientific supervisor – A. Murzatayeva, master of Psychology
Pavlodar Pedagogical University
named after Ә. Margұlana (Pavlodar)

The article discusses the specifics of dual education in special pedagogical education, defines the criteria for the success of participants in the process of dual education. The forms of interaction between the university and organizations of special education are singled out and the experience of including elements of dual education in the process of training teachers-defectologists and special teachers is described. The authors examine the satisfaction of employers with graduates and students in the process of dual education.

Keywords: dual education; special teacher; defectologist; process; employer; methods; system; educational technologies.

А. Нурахметова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается специфика дуального образования в специальном педагогическом образовании, определяются критерии успешности участников процесса дуального образования. Выделены формы взаимодействия университета с организациями специального образования и описан опыт включения элементов дуального образования в процесс подготовки учителей-дефектологов и специальных педагогов. Авторы исследуют удовлетворенность работодателей выпускниками и студентами в процессе дуального образования.

Ключевые слова: дуальное образование; специальный педагог; дефектолог; процесс; работодатель; методы; система; образовательные технологии.

The development of the economy of Kazakhstan leads to the need to train specialists who understand their work not only in theory, but also in practice. One of the tools in the training of such a specialist is dual training, which combines both theoretical and practical training in the educational process [3].

Meanwhile, the number of participants in dual education is growing every year in Kazakhstan. As a result, everyone will benefit – students, universities, and employers. In the coming years, as the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of

Kazakhstan notes, special attention will be paid to the training of not only technical personnel, but also to pedagogical directions.

Considering dual training as a form of training of pedagogical personnel [1], we see a special role in the selection of organizational forms, a system of methods, techniques and educational technologies that ensure the completeness of mastering by students both a system of theoretical knowledge and specific professional skills, skills, professional experience based on the interaction of an educational institution and an educational organization. The basis of the future specialist's professional activity is formed competencies. An obligatory sign of professional competence formed in the conditions of dual training is the ability to correlate existing knowledge with the goals, conditions and methods of practical activity, to apply various mastered techniques and technologies in their practical activities. When introducing a dual form of education, it is important to take into account both the requirements of the employer reflected in the "Appendix 8 to the professional standard "Teacher" and the requirements for the level of formation of professional competencies of graduates, including the level of their theoretical training, when developing and implementing an educational program. The developed technology of dual training is based on the following positions:

– conducting classes in the disciplines of the basic and professional cycle: lectures, seminars, practical classes in classrooms will provide an opportunity for university students to acquire the theoretical basis of the upcoming practical activities;

– theoretical study of disciplines is supplemented by workshops, production practices in educational organizations.

Thus, in the conditions of dual training, theoretical training, implemented in the forms of lectures, seminars and laboratory-practical work, is concretized and acquires a practical orientation in the process of educational activities of basic organizations involved in network interaction. In the conditions of a pedagogical university and bachelor's degree training in the directions 6B01900 "Special pedagogy" and 5B010500 "Defectology" – the elements of dual training, individual organizational forms, means of their implementation, as well as methods of pedagogical technique in the conditions of professional training are implemented on the basis of interaction between the educational institution and basic educational organizations. We conducted a survey of employers of special education organizations, which in turn highlighted minor shortcomings in the training of special education teachers.

The relevance of the implemented elements of dual education in the preparation of a defectologist teacher, a special teacher based on competence-based and practice-oriented approaches is determined by the fact that the analysis of the state of modern special education has revealed shortcomings in the formation of professional competence of a defectologist teacher and a special teacher associated with their insufficient preparedness to solve standard and non-standard professional tasks [1; 5].

Table 1 – Components of the formation of professional competence of future teachers of special education in the process of dual education.

Component	Criteria	Indicators
Motivational and value	Professional motivation	1. Awareness of the importance of the future profession of a special education teacher and the need to implement dual education. 2. Motivational connection of interests with the future profession. 3. The presence of motives for self-development in future teachers of special education.
Informative	Knowledge of the content of dual education	1. Availability of theoretical knowledge necessary for dual education. 2. Knowledge of the features of dual education. 3. Knowledge of the ways of optimal correlation of theoretical and practical training in the process of dual education.
Processual	Development of competence in the field of dual education	1. The ability to use the opportunities of dual education. 2. The ability to correlate theoretical and practical training in the process of dual education. 3. The ability to organize dual education.

The results of the survey of the heads of special educational organizations, as well as the analysis of the requirements imposed on the graduate, allowed us to assert that the intensive introduction of dual education is currently necessary for the training of highly qualified personnel of a new generation in special and inclusive education.

The most important, integrating component of dual training is industrial practice, which begins from the first days of students' studies at the university. In the first days of their stay in a special educational institution, student trainees get an idea of the structure and specifics of working in a kindergarten or boarding school; learn to establish positive relationships with the teaching staff of a special educational organization; get acquainted with pupils of special preschool educational institutions, students; participate in joint educational activities. Under the guidance of mentors, students analyze psychological and pedagogical and regulatory documentation, connect to diverse correctional and pedagogical work, during which they master a number of knowledge, skills and abilities: – conducting complex diagnostics, compiling psychological and pedagogical characteristics and a long-term work plan; – planning and conducting individual correctional and developmental classes; – planning and conducting educational work; – working with parents; – emotional interaction with pupils and teaching staff of a special educational organization. All these types of work are accompanied by the preparation of the relevant accounting documentation. During the work, students conduct a survey of children, together with a mentor analyze the structure of the defect, learn to identify the causes and mechanisms of educational difficulties of pupils [1].

The students' industrial practice allows them to generalize their theoretical knowledge and practical skills. In the process of direct professional activity during the practice, students showed not only the formation of a sufficiently high level of readiness for professional activity (desire, enthusiasm, concentration, satisfaction), but also the

development of pedagogical ideals, views, beliefs, tolerance and humanistic attitude towards a child with developmental problems and his family.

Mentors (teachers-defectologists, special teachers) who provide assistance to students noted the high level of theoretical and practical training, conscientious, responsible attitude of students to work. The educational organizations included in the dual training model met the following requirements:

The organizations have extensive experience in experimental, innovative activities in the field of special education. The activities of the organizations are carried out by a professional administrative and management team aimed at improving the education system of children with OOP. Organizations have a modern methodological base, a subject-spatial environment, access to specialized information resources; a barrier-free environment has been created. Educational organizations are staffed with highly professional teaching staff, including teachers-speech pathologists, speech therapists, special teachers who perform the functions of mentors. The competence of mentors is confirmed by their readiness for continuous professional development, including readiness to master new educational technologies in joint activities with students.

Teachers who implement the dual learning model actively participate in teaching disciplines of the curriculum, including on the basis of special educational organizations. The dual form of training compares favorably with the traditional one in terms of the degree of orientation to specific practical tasks in real conditions. Educational and methodological materials developed within the framework of the dual form are distinguished by a fundamental orientation to the practical activities of students [2].

The advantage of dual training is to ensure a high percentage of graduates' employment, since they fully meet professional requirements and by the end of the educational institution have both seniority and work experience, which are so valued by employers. Training is as close as possible to the requirements of production. Adaptation to a new place of work, to the range of responsibilities and to the team, which sometimes frightens even people who were in the profession, is painless for the student. And this is understandable: a mentor is assigned to the student from the first day at the enterprise, who will help, prompt, and share his experience. The scope of the student's responsibilities increases gradually, as the individual operations are mastered. If we consider the advantages for participants of dual education, they will look like this.

Enterprises receive: – qualified specialists who fully meet their requirements; – a significant reduction in training costs; – solving the personnel problem.

A number of issues are being solved for the university: – an important problem of practice bases is being solved; guaranteed employment of graduates; – improving the quality of education and, consequently, the rating of the educational institution; the possibility of training teaching staff; – the possibility of implementing programs within the framework of social partnership; – equipped workplaces with modern equipment.

Upon closer examination, the advantages of dual training are obvious: training is as close as possible to the needs of production; a high percentage of employment; an increase in the diversity of educational programs; more versatile professional development of the student; stimulating business investment in vocational education. The dual system meets the interests of all parties involved in it – enterprises, educational

organizations, the state and, of course, students [5]. For them, dual training is not only a chance to get a qualified position after graduation, but also to gain independence early and adapt more easily to adulthood. The dual system provides graduates of educational institutions with prospects and opportunities for managing their own career, psychological readiness for the special education system.

List of literature

1. Vintaeva, T. N. Dual training in the process of training graduates of the Faculty of Psychology and Special Education [Electronic resource] / T. N. Vintaeva, E. A. Chaladze. – URL: ile://|C:/Users/user/Downloads/dualnoe-obuchenie-v-protsesse-podgotovki-vypusknikov-fakulteta-psihologii-i-spetsialnogo-obrazovaniya.pdf (Accessed 02.02.2023).

2. Grigorieva, N. V. Technology of training specialists in conditions of dual training [Electronic resource] / N. V. Grigorieva, L. A. Mokretsova, N. A. Shvets. – URL: file:///C:/Users/user/Downloads/tehnologiya-podgotovki-spetsialistov-v-usloviyah-dualnogo-obucheniya.pdf (Accessed 02.02.2023).

3. Dual education: experience, problems, prospects: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Krasnodar, April 25, 2019. – Moscow: Mir Nauki, 2019. – Access mode: https://izd-mn.com/PDF/29MNNPK19.pdf/

4. New approaches to training and support for young talents – The Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan on the development of domestic education and science. [Electronic resource]. – URL: https://primeminister.kz/ru/news/reviews/novye-podhody-k-obucheniyu-i-podderzhka-molodyh-talantov-mon-rk-o-razvitii-otechestvennogo-obrazovaniya-i-nauki-9102812 (Accessed 01.02.2023).

5. Odinokova, N. A. Theoretical aspects of the problem of forming the readiness of pedagogical university students to work with children with special educational needs / N. A. Odinokova // Siberian Pedagogical Journal. – 2013. – № 5. – P. 81–84.