Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Институт инклюзивного образования

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДЕБЮТ

Материалы
IV Международной студенческой
научно-практической конференции

г. Минск, 21 апреля 2020 года

Научное электронное издание
локального распространения

Минск
БГПУ
2020

ISBN 978-985-541-

© *Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2020*

УДК 376
ББК 743
С71

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Р е д к о л л е г и я:
В.Э. Гаманович, кандидат педагогических наук, доцент
С.Н. Феклистова, кандидат педагогических наук, доцент
О.В. Даливеля, кандидат биологических наук, доцент
Н.Н. Баль, кандидат педагогических наук, доцент
М.Е. Скивицкая, кандидат педагогических наук, доцент
Г.В. Скриган, кандидат биологических наук, доцент

С71 **Специальная** педагогика: профессиональный дебют : материалы IV Международной студенческой научно-практической конференции, г. Минск, 21 апреля 2020г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. В. Э. Гаманович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2020.

ISBN

В сборнике представлены материалы исследований студентов, магистрантов, аспирантов высших учебных заведений Республики Беларусь, Российской Федерации, Украины, Республики Армения, Республики Узбекистан, Киргизской Республики, посвященные проблемам внедрения современных научно-теоретических подходов и инновационных образовательных технологий в контексте реализации принципа инклюзии, социальной инклюзии лиц с особыми образовательными потребностями.

Ответственность за содержание материалов
и их оригинальность несет автор и его научный руководитель.

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, 2020

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Ответственный за выпуск *В. Э. Гаманович*
Компьютерная верстка *А. И. Стебули*
Дизайн обложки *Е. С. Выдрицкой*

Дата подписания к использованию.20. Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/236 от 24.03.14.
Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 5 КЛАССА

Ю. А. Адамчик

Науч. рук. – С. Н. Феклистова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение особенностей овладения диалогической речью детьми с нарушением слуха младшего школьного возраста.

Ключевые слова: нарушение слуха; развитие речи; диалогическая речь; слуховое восприятие; устная речь.

Одной из главных задач образования детей с нарушением слуха в настоящее время выступает развитие речи как основного фактора их эффективной социальной адаптации. От качества овладения устной речью зависит успешность овладения учеником с нарушением слуха содержанием образования. На современном этапе приоритетным направлением развития образования выступает постепенный переход к инклюзивному образованию детей с особенностями психофизического развития, что, в свою очередь, обусловливает предъявление более высоких требований к уровню слухоречевого развития детей с нарушением слуха. Кроме того, уровень развития словесной речи в дальнейшем влияет на возможность свободного выбора профессии, трудоустройство, степень адаптации в обществе. Одним из видов связной речи является диалогическая, обеспечивающая общение с окружающими. В связи с этим проблема исследования является актуальной.

Согласно результатам современных специальных исследований разговорная речь учащихся с нарушением слуха характеризуется рядом особенностей: недостаточной сформированностью умения развивать тему в диалоге и беседе; неполным учетом информированности собеседника, многократными повторами, возвращением к уже сказанному [1; 4; 5]. Также результаты исследований указывают на то, что учащиеся с нарушением слуха испытывают потребность и интерес к вступлению в диалог, но не всегда владеют достаточными средствами для его осуществления. Широким разнообразием отличаются высказывания, самостоятельно конструируемые учащимися с нарушением слуха: от неадекватных, не соответствующих содержанию беседы реплик, до адекватных, грамматически правильно оформленных [1; 4].

Диалогическая речь ситуативна. Конечная информация, получаемая при диалоге, имеет коллективный характер и складывается из совокупности вопросов и ответов, возражений, оценки предмета разговора. В связи с этим важно, чтобы ребенок с нарушением слуха не только запоминал образцы реплик и воспроизводил их по подражанию, но и умел изменять их с учетом ситуации, дополнять, самостоятельно использовать в речевой практике.

Как отмечает Л. М. Быкова, основой для построения методики развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха является учет таких ее особенностей как ситуативность, связь с деятельностью участников разговора, сочетание видов самой речевой деятельности – говорения и восприятия [4]. Особое внимание в исследованиях акцентируется на том, что важнейшим условием, содействующим активизации устной речи учащихся с нарушением слуха, является преемственность в работе над связной речью в разных организационных формах (на общеобразовательных уроках, коррекционных занятиях по развитию устной речи и слухового восприятия, во внеурочное время).

Цель нашего исследования – выявить особенности овладения диалогической речью учащимися с нарушением слуха.

Исследование проводилось на базе ГУО «Ждановичская специальная общеобразовательная школа-интернат». В исследовании приняли участие учащиеся с нарушением слуха 5 класса. Эксперимент с каждым ребенком проводился индивидуально.

В качестве стимульного материала использовались диалоги. Весь речевой материал, разработанный в соответствии с методическими требованиями, был доступен детям по содержанию и грамматическому оформлению.

В процессе диалога ученикам предъявлялись вопросы типа:

– Ты любишь читать?
– Какие книги ты любишь читать? (О чем ты любишь читать?)
– О чем еще ты хотел(а) бы прочитать (узнать)?
– Тебе нравится путешествовать?
– В каких странах (городах) ты был(а)? и др.

Таким образом, были представлены вопросы двух типов:

1) требующие подтверждения (отрицания);

2) стимулирующие к собственному развернутому высказыванию.

Диалог с детьми вел экспериментатор, все реплики-стимулы предлагались ребенку на слуховой основе. В протоколе мы полностью фиксировали варианты ответов детей.

Как показали результаты исследования, все ученики 5 класса смогли справиться с заданием в той или иной мере. При этом 40 % детей вели диалог с

экспериментатором в полном объеме. У 60 % детей возникли трудности при ответе на отдельные вопросы.

Приведем примеры некоторых ответов детей – участников исследования, на вопросы экспериментатора. Так на вопрос «Ты любишь читать?» большая часть детей отвечала неполным предложением. Катя Д. ответила на вопрос так: «Да». Алина К. ответила: «Ну, так себе». Полина Ж. ответила: «Да, я люблю читать». При ответе на вопрос «Тебе нравится путешествовать?» почти все дети отвечали неполным предложением: Максим ответил на вопрос так: «Да». Но были и более полные ответы: Алина ответила на вопрос так: «Ну да, нравится». Наибольшие трудности у детей вызвали вопросы, требующие собственной формулировки ответа: «В каких странах (городах) ты был(а)?», «О чем еще ты хотел(а) бы узнать?».

Качественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что все ученики смогли ответить на вопросы первого типа: требующие подтверждения или отрицания. Вопросы, направленные на стимулирование собственных высказываний с учетом личного опыта, вызывали трудности у большинства учеников.

Таким образом, анализ данных проведенного нами исследования показал, что для учащихся с нарушением слуха характерны следующие особенности диалогической речи:

– трудности в восприятии и понимании обращенных высказываний;

– трудности в самостоятельном конструировании высказываний (дефицит лексических и грамматических средств);

– склонность к вопросно-ответному диалогическому единству, недостаточная сформированность умения конструировать диалогические единства других типов;

– недостаточная сформированность умения развивать тему диалога.

Разный уровень сформированности умений диалогической речи свидетельствует о необходимости разработки и внедрения дифференцированного подхода в работе по развитию диалогической речи учащихся с нарушением слуха на первой ступени общего среднего образования.

🕮 *Список использованных источников*

1. Зикеев, А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся / А. Г. Зикеев. – М. : Педагогика, 1976. – 176 с.

2. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации / О. В. Зонтова. – СПб : СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. – 78 с.

3. Кузьмичева, Е. П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина, О. В. Шевцова. – М : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

4. Быкова, Л. М. Методика развития речи глухих школьников в младших классах / Л. М. Быкова, Е. Е. Вишневская. – М. : Педагогика, 1979. – 61 с.

5. Феклистова, С. Н. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с кохлеарным имплантом в Республике Беларусь: состояние, проблемы, перспективы / С. Н. Феклистова // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – № 6. – С. 17–24.

Summary. The author presents the results of an experimental study aimed at revealing the peculiarities of the mastery of dialogic speech of children with hearing impairment in primary school.

УДК 376

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. Алавердян
Нау. рук. – Т. Азатян, канд. пед. наук, доцент
АГПУ (Ереван)

Аннотация. В статье раскрываются особенности инновационных технологий в инклюзивном образовании, состоящие в оптимизации процесса обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья посредством информационно-коммуникационных технических средств. Рассматриваются возможности инновационных технологий в процессе обучения лиц с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, а также с нарушениями здоровья, вызванными соматическими заболеваниями.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инновационные технологии; функции инновационных технологий; материально-техническое оснащение; технические средства, ограниченные возможности здоровья.

Инновационные технологии представляют собой новые способы и методы взаимодействия педагогов и обучающихся, обеспечивающие эффективное достижение результата педагогической деятельности. Применение и развитие инновационных технологий, включающие телекоммуникационные системы и компьютерную технику, в процессе инклюзивного образования связано с динамичным, интенсивным характером современного общества. Данные технологии способствуют более быстрому сближению человека с социумом, способствуют формированию и развитию определенного уровня образования, культуры, мировоззрения, интеллектуальных способностей.

Более двух десятилетий назад Will M. C. (1986) выявил необходимость изменения учебного направления, чтобы улучшить качество сопровождения детей с особыми потребностями в условиях образования. Появление нового направления было обусловлено несколькими причинами. Такие изменения должны отражать современные технологии, а также социальные реалии, поскольку: «Если мы хотим быть готовыми, как общество, к решению проблем прогнозируемых экономических, демографических и технологических реалий, это потребует согласованных усилий для обеспечения долгосрочных и ответственных изменений в образовании, которое мы даем учащимся с ограниченными возможностями» [9, с. 413]. Технологии (например, компьютеры) с течением времени изменяются, их использование в школах в

том числе (Christman, Badgett, & Lucking, 1997). Blackhurs (2005) определил данную технологию как «инструмент для доставки инструкций». Для использования в обучении детей в ресурсных классах были определены как эффективные два типа технологий: ассистивные и адаптивные.

Во всем мире учителя, работающие в системе инклюзивного образования, осознали важность технологий (например, компьютеров и связанных с ними устройств) для обучения детей с особыми потребностями.

Henniger (2004) считал компьютеры важным инструментом в преподавании и изучении учебных предметов. Ryba, Sleby and Nolan (1995) указывали, что предоставление «соответствующих технологий обучения» фактически демонстрирует уважение к особым потребностям, желаниям и интересам детей. Компьютер можно использовать в качестве учебного пособия, повышающего качество их жизни. Однако, для минимизирования трудностей, которые могут возникать у детей при работе с компьютером, требуется адаптация соответствующих условий. Ryba, Sleby and Nolan утверждали, что «адаптация, обеспечивающая полный доступ к компьютерам (например, лазерное сканирование, альтернативные клавиатуры, распознавание голоса), позволяет учащимся с особыми потребностями продемонстрировать свои возможности».

Специальные технологии позволяют повысить независимость ученика, освобождая его от постоянной необходимости обращаться к учителю. В результате ученик может выбрать удобную для себя скорость обучения, что, в определенной мере, обеспечит индивидуальную траекторию обучения. Внедрение инновационных технологий в специальном образовании позволяет упростить общение учащихся с ограниченными возможностями, улучшить качество формирования академических навыков.

Использование технологий в инклюзивном образовании

Использование технологий (например, компьютеров, адаптированных клавиатур и экранных дисплеев и др.) делает обучение более интересным для лиц с особыми потребностями. Все дети могут извлечь «выгоду» из технологических достижений, которые обеспечивают результативные способы общения и обучения. Учителям необходимо научиться использовать готовые онлайн-программы, а также создавать программы для учащихся с учетом потребностей и возможностей детей. Кроме того, родители должны стать частью общего плана внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, чтобы они могли оказывать помощь своим детям в овладении компьютерными программами и ассистивной периферией. Некоторые исследователи отметили, что дети с ограниченными возможностями здоровья весьма преуспевают в процессе

обучения. Это подтверждается результатами, полученными в ходе использования компьютерного адаптивного теста (далее – КАТ), который позволяет осуществлять многочисленные измерения в течение года для оценки и демонстрации «роста» учащихся. Опыт использования данного теста показывает многоаспектность КАТ. Например, если учащийся «провалит» один учебный предмет, тест автоматически выберет учебный предмет, который охватывает то же содержание, но с меньшим уровнем сложности. По сути, КАТ тестирует один и тот же контент для всех учащихся, но адаптирует оценку к уровню знаний каждого учащегося. Результатом применения этой программы является повышение интереса и мотивации детей к освоению содержания учебного предмета, чтобы успешно пройти оценочный тест в более короткие сроки.

В настоящее время существует обширное разнообразие инновационных технологий, которые систематизированы в зависимости от нозологических групп учащихся с особыми потребностями. Например, для учащихся, которые имеют трудности в восприятии рукописного текста (неотъемлемой составляющей «традиционного» образования), используются технические инструменты, предназначенные для распознавания и синтеза человеческой речи, позволяющие избежать необходимости использовать бумагу и ручку во время уроков. Такая технология эффективна для учащихся с нарушениями зрения, которые ограничены в восприятии и адекватной обработки визуальной информации. Доступ к компьютеру обеспечивают программы экранного доступа (например, JAWS) и брайлевские клавиатуры, брайлевские дисплеи. Учащимся с нарушениями речи преодолевать коммуникативные барьеры помогают аугментативные системы коммуникации. Такие системы используют графические диаграммы, книги и специализированные приложения для обеспечения функции предсказания слов для более эффективного общения.

Учащимся, имеющим ограничения в передвижении в пространстве, предлагаются образовательные услуги в виде онлайн-курсов, для получения качественного образования, не выходя из дома. Современные веб-приложения позволяют создавать онлайн-классы, которые помогают учащимся с ограниченными возможностями общаться друг с другом и с учителем, участвовать в учебном процессе. Кроме этого, подобная организация образовательного процесса имеет относительно невысокую стоимость, что также рассматривается как одно из преимуществ: учащимся и педагогам необходима лишь организация рабочего места, оборудованного компьютером (ноутбуком, планшетом) и имеющего доступ в Интернет.

Специальное программное обеспечение помогает учащимся с особыми потребностями раскрыть свой потенциал в процессе обучения. Программное

обеспечение для организации индивидуализированной образовательной программы (IEP) способствует реализации образовательного процесса с детьми, имеющими проблемы в обучении, вызванные травмами (заболеваниями) головного мозга и задержками развития. Программное обеспечение «Response to Intervention» предоставляет инструменты, необходимые для оценки знаний учащихся. Приложение помогает отслеживать ход обучения и визуализировать его в виде набора диаграмм, что обеспечивает педагогом лучшее понимание динамики результатов обучения, необходимости вносить изменения в индивидуальный учебный план учащихся.

Правильно подобранное программное и аппаратное обеспечение позволяет учащимся с особыми потребностями «сломать» барьеры при получении образования, предоставляет им доступ к наиболее адекватным образовательным программам, ресурсам.

Инновационные технологии помогают реализовывать индивидуальные учебные мероприятия, обеспечивая большую гибкость и дифференциацию в методике обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Благодаря современным технологиям педагоги с минимальными затратами могут адаптировать содержание методику работу к возможностям конкретного учащегося и адекватную тактику обучения, удовлетворяя индивидуальные потребности конкретного учащегося.

🕮 *Список использованных источников*

1. Польшина, М. А. Технологии психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе [Электронный ресурс] / М. А. Польшина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 66–70. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/56328.htm. – Дата доступа: 27.02.2020.

2. Меерзон, Т. И. Современные проблемы инклюзивного образования / Т. И. Меерзон, Е. М. Качалай // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 7–10. – С. 78–81.

3. Blackhurst, E. Perspectives on applications of technology in the field of learning disabilities / E. Blackhurst // Learning Disability Quarterly. – 2005. – № 28. – P. 175–178.

4. Christman, E. Microcomputer-assisted instruction within differing subject areas: A statistical deduction / E. Christman, J. Badgett, R. Lucking // Journal of Educational Computing Research. – 1997. – № 16. – P. 281–296.

5. Hasselbring, T. S. Use of computer technology to help students with special needs / T. S. Hasselbring, C. H. Glaser // The Future of Children. – 2000. – № 10 (2). – P. 102–122.

6. Henniger, M. L. The teaching experience: An introduction to reflective practice / M. L. Henniger. – New Jersey, 2004.

7. Meyen, E. Equity for students with high-incidence disabilities in statewide assessments: a technology-based solution. Focus on exceptional children / E. Meyen, J. Poggio, S. Seok, S. Smith. – 2006. – № 38 (7). – P. 1–8.

8. Ryba, K. Computers empower students with special needs / K. Ryba, L. Sleby, P. Nolan // Educational Leadership International. – 2008. – № 7. – P. 82–84.

9. Will, M. C. Educating children with learning problems: A shared responsibility / M. C. Will // Exceptional Children. – 1986. – P. 411–415.

Summary. The article reveals the features of innovative technologies in inclusive education, consisting in optimizing the learning process for people with disabilities through information and communication technology. The possibilities of innovative technologies in the process of training people with hearing, vision, musculoskeletal disorders, as well as health problems caused by somatic diseases are considered.

УДК 376.015.31:73/76-056

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е. А. Алексеева

Науч. рук. – И. В. Чумакова, канд. пед. наук, доцент
МПГУ (Москва)

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выявлена и обоснована необходимость более детального изучения этой проблемы, проведения констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы. На основе содержания статьи сделан вывод, что для корригирования недостатков математического развития у детей данной категории необходимо проведение специальной коррекционно-педагогическая работы.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; дети с задержкой психического развития; формирование элементарных математических представлений.

Человек на протяжении всей своей жизни в различной степени связан с математикой, так как он пользуется математическими знаниями в том количестве и объеме, которые ему необходимы для успешной социализации. В повседневной жизни люди часто встречаются с ситуациями, в которых нужно производить различные операции с числами и числовыми выражениями, оперировать математическими понятиями, осуществлять счет.

В настоящее время в исследованиях Л. А. Венгер, П. Я. Гальперина, В. В. Даниловой, А. В. Запорожец, Н. Г. Салминой, А. А. Столяр, Е. И. Щербаковой и других доказана не только возможность, но и необходимость раннего ознакомления детей с логикой математики. С помощью этого, уже в дошкольном возрасте становится реальной организация работы по формированию знаково-символической способности как орудия умственной деятельности. Из этого следует, что математическое развитие способствует целостному, когнитивному развитию ребенка [1].

В научной литературе по специальной педагогике проблема формирования математических представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) нашла отображение в научных и программно-методических материалах Л. Б. Баряевой, Г. В. Капустиной, С. Г. Шевченко и др. Авторами рассмотрены особенности развития математических представлений, представлены задачи и методика обучения элементарной математике детей изучаемой категории. Л. Б. Баряева отмечает, что,

не смотря на имеющиеся программно-методические материалы, сохраняются определенные противоречия между потребностями обучения детей с ЗПР и недостаточной изученности возможностей их математического развития [1].

В работах исследователей отмечается, что дошкольники с ЗПР затрудняются в переносе имеющихся знаний и умений в новые условия, не умеют использовать их при решении новых задач. Крайне редко дети самостоятельно оперируют математическими представлениями в свободной повседневной деятельности (в том числе игровой деятельности), что может говорить о формальном характере усвоенных знаний. Вместе с тем умение практически применять математические знания в различных видах деятельности является показателем полноценного и осознанного их усвоения.

Несмотря на уже имеющийся опыт работы по обучению математике дошкольников с ЗПР, на данный момент вопрос о совершенствовании методов и приемов формирования элементарных математических представлений (далее – ФЭМП) остается важным в коррекционно-педагогической работе с детьми изучаемой категории.

Актуальность и практическая значимость этой проблемы как в целом для умственного развития, так и для дальнейшего обучения в школе и социализации дошкольников с ЗПР дают основание считать исследование по формированию математических представлений у детей изучаемой категории одним из актуальных вопросов в области дошкольной коррекционной педагогики.

Объект исследования является процесс формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а предметом – коррекционно-педагогическая работа по формированию элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Мы предположили, что своеобразие математического развития детей с ЗПР связано со спецификой их интеллектуального и речевого развития. Использование в процессе ФЭМП инновационных методов и средств обучения на основе применения традиционных методов повысит качество коррекционной работы и сформирует у детей большую заинтересованность в занятии.

На данном этапе исследования был проведен анализ психолого-педагогической литературы, который позволил нам сделать определенные выводы. В основе познания детьми дошкольного возраста с нормальным психофизическим развитием качественных и количественных признаков предметов и явлений лежат сенсорные процессы. Математика занимает значимое место в интеллектуальном развитии детей, уровень которого определяется качественными особенностями усвоения детьми дошкольного возраста первоначальных логико-математических

представлений и понятий: абстрагирование, анализ, синтез, причинно-следственные связи, классификация, сериация.

Особенности ФЭМП детей с ЗПР связано со специфичностью их когнитивного и речевого развития. У дошкольников с ЗПР нарушено формирование и обобщение сенсорно-перцептивного опыта, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, которые являются предпосылками для определения пространственно-количественных признаков и овладения математическими представлениями. Дети данной категории испытывают трудности во взаимодействии практической деятельности со структурой знаково-символического содержания математических представлений [2].

Формирование элементарных математических представлений – это процесс, ориентированный на передачу и усвоение знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. Целью данного процесса является не только накопление определенного объема математических знаний и формирование связанных с ними понятий, сколько интеллектуальное развитие ребенка, формирование специфических сенсорных познавательных и умственных действий и умений, соответствующих компетенций и интегративных качеств личности (любознательности и целеустремленности, широты, гибкости и самостоятельности мышления, способности к абстрагированию и обобщению, знаково-символической функции сознания и др.) в процессе освоения образовательной программы сначала детского сада, а затем школы [3].

🕮 *Список использованных источников*

1. Баряева, Л. Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития : моногр. / Л. Б. Баряева. – СПб. : НОУ СОЮЗ, 2005. – 200 с.

2. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 479 с.

3. Микляева, Н. В. Теория и технологии развития математических представлений у детей / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – М. : Академия, 2016. – 346 с.

Summary. The problem of the formation of elementary mathematical representations in older preschool children with mental retardation is relevant. A detailed study of this problem is possible in the framework of stating, formative and control experiments. Correction of the shortcomings of mathematical development in children of this category requires special correctional and pedagogical work.

УДК 376.352

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ГЛАЗОМЕРНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В. Г. Андрусевич

Науч. рук. – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В современном мире все чаще встречаются дети с нарушениями зрения. У них имеются трудности в ориентировке в пространстве. Глазомер помогает более точно оценивать пространственные характеристики. Следовательно, в статье будет рассмотрен пример диагностики глазомерных умений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Ключевые слова: глазомерные умения; оценка глазомерных умений; дети с нарушениями зрения; педагогическая диагностика.

Глазомерные умения играют незаменимую роль в жизни любого ребенка, особенно дошкольного возраста. С их помощью ребенок может выполнять и контролировать свои разнообразные действия с учетом характеристик пространства [1]. Глазомер обеспечивает формирование у детей дошкольного возраста более точное, целостное восприятие окружающей действительности. Глазомер – это способность визуально оценивать пространственные характеристики объектов (удалённость, величина, локализация) без каких-либо специальных процедур измерения.

При сравнении стадий развития глазомера у нормально видящих и детей с нарушениями зрения отмечается большое расхождение во времени. Глазомер у обычного ребенка полностью формируется к 5–6-ти годам, а у детей с нарушениями зрения продолжает свое становление и в младшем школьном возрасте [2]. Страдает скорость и качество зрительного восприятия, что зависит не только от снижения остроты зрения, но и от нарушения бинокулярной и глазодвигательной функций глаз. Снижается способность одновременной оценки различных признаков объекта [3]. Перечисленные особенности зрения значительно влияют на состояние глазомерных возможностей, создают условия для появления количественных и качественных специфических черт. В этой связи необходима специальная коррекционная работа по развитию глазомерных умений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Дети с нарушениями зрения представляют собой неоднородную группу по состоянию зрительных возможностей. У них имеется понижение не только

остроты зрения, но и других функций, нарушены зрительно-пространственные представления. Поэтому вся коррекционно-развивающая работа строится на диагностической основе. Разработка программы педагогической диагностики требует учета закономерностей развития глазомера и возрастных особенностей детей. Задача нашего исследования – разработать программу педагогической диагностики состояния глазомерных умений у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста. Для определения содержания диагностических заданий мы проанализировали программу «Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения» применительно к детям 6 лет. Выделили 4 группы актуальных глазомерных умений:

- оценивать расстояние от себя до объектов;
- оценивать расстояние между объектами;
- измерять объекты с помощью мерки;
- подбирать предмет по величине «на глаз».

В соответствии с умениями были подобраны диагностические задания, отражающие закономерности развития зрительного восприятия в условиях зрительной депривации. Проект диагностической программы представлен в таблице.

Таблица – **Программа педагогической диагностики состояния глазомерных умений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста**

Группы глазомерных умений	**Диагностические задания**
Умение оценивать расстояние от себя до объектов	*Название*: дидактическое упражнение «Что дальше». *Цель*: оценить умение определять расстояние от себя до объектов. *Оборудование*: 2–4 предмета (например, цветные карандаши). Педагог расставляет на столе или по помещению предметы. Ребенок должен определить, какой из них ближе к нему, а какой дальше и назвать в предложенной последовательности (от самого дальнего – к самому ближнему или наоборот).
	Название: дидактическое упражнение «Поставь правильно». *Цель*: оценить умение размещать предметы на заданном расстоянии от себя. *Оборудование*: 2–4 предмета (например, цветные карандаши). Ребенку необходимо по инструкции педагога разместить перед собой карандаши. Например, ближе всех – красный, затем – зеленый, дальше всех – синий.
Умение измерять объекты с помощью мерки	*Название*: дидактическое упражнение «Найди дерево». *Цель*: оценить умение использовать условную мерку для определения длины предмета. *Оборудование*: 3 D картинки деревьев разного размера, наклеенные на бумаге, палочки. Предлагается ребенку «пойти в лес» и найти одинаковые по высоте деревья, высота которых равняется длине палочки.

Группы глазомерных умений	Диагностические задания
	Название: дидактическое упражнение «Измерь». *Цель*: оценить умение измерять расстояние с помощью мерки – шага ребенка. Педагог становится на определенном расстоянии от ребёнка и предлагает ему сначала на глаз предположить, сколько до него шагов, а затем практически сравнить с предполагаемым результатом.
Умение подбирать предмет по величине «на глаз»	*Название*: дидактическое упражнение «Аквариум». *Цель*: оценить умение располагать предметы на листе бумаги с учетом перспективы. *Оборудование*: синий картон, рыбки разного размера. Ребёнку необходимо расположить рыбок в аквариуме исходя из нестереоскопического способа: изменение видимых размеров объекта.
	Название: дидактическое упражнение «Разложи монеты». *Цель*: оценить умение соотносить предметы на глаз по размеру. *Оборудование*: монеты разного размера, коробки с отверстиями. На столе стоят 3 коробочки с вырезанными дырками для монет (большая, средняя, маленькая) и монеты, разного размера. Ребенку даётся инструкция: найти нужную копилку для монетки путем соотнесения на глаз размера отверстия и монеты.
Умение оценивать расстояние между объектами	*Название*: дидактическое упражнение «Нарисуй так же». *Цель*: оценить умение рисовать линии на одинаковом расстоянии друг от друга. *Оборудование*: лист бумаги, карандаш. На листе бумаги нарисованы линии одинакового размера с одинаковым расстоянием между ними. Ребенку необходимо продолжить ряд линий, соблюдая их размер и нужное расстояние.
	Название: дидактическое упражнение «Точные промежутки». *Цель*: оценить умения определять расстояние между предметами на глаз. *Оборудование*: 8 одинаковых по размеру монет. Все монеты выкладываются в ряд, затем убираются через одну. Это образец, которого будет придерживаться ребенок. Ребенок должен положить остальные монеты по прямой линии так, чтобы между ними были такие же промежутки, как между двумя первыми.

По результатам педагогической диагностики можно составить план дальнейшей коррекционно-развивающей работы и организовывать ее с учетом всех актуальных зрительных возможностей детей старшего дошкольного возраста. Качественно выполненная диагностика и обоснованная целе-направленная коррекционно-развивающая работа по развитию глазомерных умений способствует физическому и познавательному развитию ребенка, оказывают положительное влияние на функциональные возможности его жизнедеятельности.

🕮 *Список использованных источников*

1. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения : метод. пособие / Л. А. Дружинина. – М. : Экзамен, 2006. – 159 с.

2. Одинокова, Н. А. Коррекция и развитие зрительного восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих сниженные зрительные возможности : учеб. пособие / Н. А. Одинокова. – Новосибирск : ООО «ЦСРНИ», 2014. – 192 с.

3. Солнцева, Л. И. Воспитание и обучение слепого дошкольника / Л. И. Солнцева. – М. : Просвещение, 1967. – 175 с.

Summary. In the modern world, children with visual impairments are more common. They have difficulty orienting in area. An eye estimation helps in more accurately assessing spatial characteristics. Therefore, the article will consider an example of the diagnosis of eye estimation in preschool children with visual impairment.

УДК 373.2:376-056.262

ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ СПЕЦИФИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

М. К. Апанасевич
Науч. рук. – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье рассматривается характеристика состояния специфических компетенций в сфере зрительного восприятия на разных этапах его развития в дошкольном возрасте, представленная в форме матрицы. Описаны принципы разработки данной матрицы, варианты ее использования в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическая диагностика; компетентностный подход; дети с нарушениями зрения дошкольного возраста; зрительное восприятие.

В процессе разработки программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста в качестве основного ориентира нами был выбран компетентностный подход. В основе применения компетентностного подхода лежит понимание ключевых компетенций ребенка дошкольного возраста. Согласно исследованиям С. Е. Анфисовой, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Дыбиной, А. Ю. Кузиной и других в качестве таких компетенций выступают: социальная, личностная, коммуникативная и познавательная [1].

Зрительное восприятие ребенка в первую очередь обеспечивает познавательную компетенцию: является базой для восприятия, переработки и применения информации, а также управления познавательной (в том числе учебно-познавательной) деятельностью [2]. Поскольку у детей с нарушениями зрения зрительное восприятие ограничено (имеет место обедненность и фрагментарность зрительных образов), развитие познавательной компетенции нуждается в специальной поддержке. В соответствии с этим есть основание говорить о частных компетенциях в сфере зрительного восприятия, создающих

познавательные возможности ребенка. В ходе нашего исследования были выделены специфические компетенции в сфере зрительного восприятия, способствующие улучшению его качества и оптимизации других действий познавательного характера в условиях зрительной депривации: способность зрительно целостно воспринимать объекты и явления, устанавливать взаимосвязи между ними; способность зрительно целостно воспринимать пространство и пространственные отношения объектов; способность зрительно направлять и контролировать движения рук (зрительно-моторная координация) [1].

Указанные специфические компетенции имеют компенсаторный характер и могут выступать критериями оценки состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Формирование специфических компетенций в сфере зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения происходит в определенной последовательности, тесно взаимосвязано с закономерностями становления зрительного восприятия в дошкольном возрасте и учитывает особенности данного процесса в условиях зрительной депривации. В процессе разработки комплексной программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия, учитывающей динамику его развития от 3 до 7 лет, нами были уточнены и описаны три этапа развития зрительного восприятия, охарактеризованы особенности их прохождения детьми с нарушениями зрения, определены умения зрительного восприятия, в том числе компенсаторные, характерные для каждого этапа [1].

Характеристика этапов становления зрительного восприятия представлена в форме матрицы (рисунок 1), которая состоит из строк и столбцов, на пересечении которых находятся умения зрительного восприятия, входящие в состав специфических компетенций, распределенные по трем этапам развития зрительного восприятия.

<table>
<tr><th colspan="3">Специфические компетенции зрительного восприятия
Этапы развития зрительного восприятия</th><th>Способность зрительно воспринимать объекты и явления, устанавливать взаимосвязи между ними</th><th>Способность зрительно воспринимать пространство и пространственные отношения объектов</th><th>Способность зрительно направлять и контролировать движения рук (зрительно-моторная координация)</th></tr>
<tr><td rowspan="6">III Этап развития зрительного восприятия</td><td rowspan="4">II Этап развития зрительного восприятия</td><td rowspan="2">I Этап развития зрительного восприятия</td><td>Умение зрительно выделять и определять признаки единичных объектов</td><td rowspan="2">Умение зрительно воспринимать пространственное расположение и удаленность объектов от себя</td><td>Умение прослеживать глазами за действиями рук</td></tr>
<tr><td>Умение зрительно выделять части единичных объектов и определять признаки частей</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td>Умение зрительно выделять опознавательные признаки и называть объект</td><td>Умение зрительно воспринимать пространственное расположение и удаленность объектов от другого объекта</td><td rowspan="2">Умение правильно удерживать пишущий инструмент</td></tr>
<tr><td>Умение осознавать, называть, зрительно выделять существенный признак объекта</td><td rowspan="2">Умение зрительно определять глубину пространства с использованием нестереоскопических способов</td></tr>
<tr><td>Умение зрительно узнавать объекты, определять количественные, пространственные, временные и логические связи и отношения между ними в ситуативной реальности (сюжетные изображения)</td><td>Умение выполнять элементарные графические движения (рисовать ровные прямые и наклонные линии, овалы и круги)</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td rowspan="2">Умение описывать и интерпретировать визуальную информацию</td><td>Умение зрительно воспринимать и понимать пространственные отношения на модели и на схеме</td><td rowspan="2">Умение рисовать колебательными, вращательными, плавными, отрывными и ритмизированными движениями графические элементы различного содержания (предметные изображения, линии любой конфигурации, условные знаки)</td></tr>
<tr><td>Умение зрительно воспринимать пространственные отношения и глубину пространства на основе глазомера и условных мерок</td></tr>
</table>

Рисунок 1. – Характеристика состояния специфических компетенций зрительного восприятия на разных этапах его развития в дошкольном возрасте

Проектирование матрицы осуществлялось на основании следующих принципов:

– уровневой дифференциации – положение, согласно которому умения зрительного восприятия, входящие в состав специфических компетенций, разбиты на разные уровни в соответствии с этапами развития зрительного восприятия, на котором происходит их формирование;

– возрастания сложности – положение, согласно которому каждая специфическая компетенция наполнена рядом умений, расположенных в матрице от простого к сложному;

– системности – структура матрицы отражает взаимосвязь специфических компетенций и входящих в их состав умений зрительного восприятия;

– онтогенетического – положение, согласно которому умения зрительного восприятия, входящие в состав специфических компетенций, распределены в матрице по трем этапам развития зрительного восприятия с учетом последовательности их прохождения ребенком в онтогенезе.

Данная матрица является основой для разработки диагностических заданий на компетентностной основе. Задания ориентированы на изучение состояния умений зрительного восприятия, представленных в матрице, и выявление мотивации к использованию остаточного зрения у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Также матрица используется для оценки результатов педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Она является основой для построения индивидуальных матриц детей по результатам тифлопедагогического обследования, с помощью матрицы отражается характеристика состояния специфических компетенций зрительного восприятия на каждом этапе у конкретного ребенка. На основе анализа индивидуальных диагностических матриц тифлопедагог может распределить детей, находящихся на одном этапе развития зрительного восприятия и имеющих примерно одинаковый уровень сформированности специфических компетенций, по подгруппам для проведения коррекционных занятий, а также выделить воспитанников, нуждающихся в индивидуальной работе.

Таким образом, важной частью разработки программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста является характеристика специфических компетенций в сфере зрительного восприятия на разных этапах его развития. Это является основой для разработки диагностических заданий на компетентностной основе и позволяет отразить уровень сформированности специфических компетенций у каждого обследуемого ребенка.

🕮 *Список использованных источников*

1. Апанасевич, М. К. Теоретические предпосылки разработки программы педагогической диагностики состояния зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста с учетом компетентностного подхода / М. К. Апанасевич // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. VI Республ. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.:

Н. В. Крюковская (отв. ред.), Н. И. Акопян, Т. В. Сидорко. – Гродно : ГрГУ, 2019. – С. 17 – 21.

2. Галкина, О. С. Определение специфики компетенций в сфере познавательной деятельности детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] / О. С. Галкина // Специальная педагогика : профессиональный дебют : материалы II Междунар. студен. науч.-практ. конф., Минск, 20 апр. 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: В. Э. Гаманович [и др.]. – Минск, 2018. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM).

Summary. The article presents a matrix of the state of visual perception in children with visual impairments of preschool age, describes the principles of its design. The paper discusses the content of the matrix, presents options for its use in the process of pedagogical diagnostics and correctional development work with children with visual impairments of preschool age.

УДК 376.4.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. А. Баженова

Науч. рук. – Н. С. Лавская, канд. пед. наук, доцент

МПГУ (Москва)

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос развития коммуникативной компетенции детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. Выделяются умения, входящие в коммуникативную компетенцию детей данной группы. Определяются особенности детей с задержкой психического развития, препятствующие развитию коммуникативной компетенции. Рассматриваются возможности формирования навыков в театрализованной деятельности.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития; коммуникативная компетенция; театрализованная деятельность.

Вопрос развития коммуникативной компетенции у старших дошкольников с задержкой психического развития (далее – ЗПР) актуализируется социальной ситуацией данного возраста, в которой дошкольника оценивают как будущего школьника. Высокий уровень развития коммуникативных навыков при этом является гарантией предстоящей благополучной адаптации ребенка в новой общественной среде.

Рассматривая понятие коммуникативной компетенции, необходимо разграничивать его с понятием компетентности. Л. В. Трубайчук дает определения, согласно которым компетенция – это набор определенных знаний, умений, навыков, личностных качеств в определенной сфере деятельности, а компетентность – это качество владения, то, каким образом компетенция проявляется в деятельности [2].

Существует ряд базовых компетенций, которые должны быть сформированы у ребенка к концу дошкольного возраста. Среди основных многие исследователи выделяют коммуникативную (Н. А. Морозова, Н. А. Реуцкая, Л. В. Свирская и др.) [1].

На современном этапе коммуникативная компетенция рассматривается с разных сторон и понимается шире, включает в себя больше знаний и умений, чем владение языком.

Обобщая информацию различных исследователей, мы можем сказать, что коммуникативная компетенция – это актуализированные умения, знания и навыки, позволяющие выстраивать эффективное самостоятельное взаимодействие с окружающими людьми, для достижения определенных целей.

Дидактической единицей компетенции считается умение. В структуре коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста выделяется довольно широкий ряд умений, на основе анализа литературных источников и непосредственного наблюдения за детьми, мы выделили базовыми:

1) умение правильно распознавать и интерпретировать эмоции;

2) умение вести конструктивный диалог;

3) умение соотносить свои желания и интересы с интересами и желаниями других людей;

4) умение осуществлять общее дело;

5) умение разрешать конфликтные и спорные ситуации.

Для детей с ЗПР, проходящих общие закономерностям развития, основные умения коммуникативной компетенции остаются такими же, как и у их нормально развивающихся сверстников. Однако в силу своей патологии имеют отставания в различных сторонах психического развития, в ряде навыков и умений, для нас являются важными следующие из них.

Дети с ЗПР отстают в речевом развитии, характерны неосознанность и непроизвольность построения фразы как высказывания в целом. Важной особенностью является недоразвитие регулирующей и планирующей функции речи, а также слабость словесной регуляции действий.

У детей с ЗПР слабо развиты навыки произвольности психических процессов и поведения, к старшему дошкольному возрасту становятся явными нарушения волевой составляющей деятельности.

Наблюдается лабильность, повышенная внушаемость, эмоциональная неустойчивость, что говорит об отставании в развитии эмоциональной сферы ребенка. Отмечаются довольно частые немотивированные смены настроения и эмоций.

Отмечается тенденция к трудностям при вступлении в контакт, к отсутствию стойкого продолжительного взаимодействия со сверстниками. У детей не наблюдается выраженных привязанностей к кому-либо из сверстников, эмоциональных предпочтений, то есть дети не выделяют для себя друзей, их межличностные отношения являются неустойчивыми.

У детей данной категории отмечается низкий уровень восприятия информации, отсутствие внимания к действиям других участников

деятельности, их игнорирование, стремление не к диалогическому, а к монологическому общению, неумение взаимодействовать с партнером при планировании и выполнении совместной работы. Все это является прямым доказательством недостаточной сформированности коммуникативной компетенции.

Театрализованная деятельность является одним из эффективных средств социализации дошкольника, в которой образ героя, его основные черты, действия, переживания определены содержанием произведения.

В процессе театрализованной игры у детей старшего дошкольного возраста развивается ряд умений и навыков, связанных с совершенствованием уважительного и внимательного отношения к труду участников театрализации; развитием способности выражать свое отношение к идее спектакля, герою и самовыражаться с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности; улучшением способности организовывать собственную детальность и деятельность окружающих; использованием позитивных приемов общения со сверстниками [3].

Старшие дошкольники проявляют большой интерес к театральному искусству, но в связи с отсутствием опыта восприятия сценического искусства, несформированностью готовности к самостоятельной театрализованной деятельности, на этапе дошкольного детства важной является организующая роль взрослого.

Участвуя в театрализованной деятельности, дети знакомятся с окружающим миром. Также в процессе работы над репликами активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, ее интонационный строй. Необходимость постоянного взаимодействия между всеми участниками в процессе театрализации развивает навыки коммуникативной деятельности, общения, понимания состояний и эмоций других людей.

Можно утверждать, что театрализованная деятельность является источником развития чувств, переживаний, умений анализировать эмоциональные состояния, решать конфликтные ситуации и вступать в продуктивное взаимодействие, позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют определенную нравственную направленность.

Вышеназванные умения и навыки, которые возможно развивать в театрализованной деятельности, включают в себя умения, отнесенные нами к ключевым в коммуникативной компетенции ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР.

🕮 *Список использованных источников*

1. Балуян, С. Р. Тестирование коммуникативной компетенции в устной речи абитуриентов специальности лингвистика и межкультурная коммуникация : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / С. Р. Балуян ; Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Таганрог, 1999. – 22 с.

2. Компетентностная модель дошкольного образования : моногр./ Л. В. Трубайчук, Л. Н. Галкина, И. Е. Емельянова и др. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2009. – 229 с.

3. Мигунова, Е. В. Организация театрализованной деятельности в детском саду : учеб.-метод. пособие / Е. В. Мигунова. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 126 с.

Summary. This article discusses the development of the communicative competence of children with ZPR of senior preschool age. The skills included in the communicative competence of children in this group are highlighted. The features of children with ZPR that impede the development of communicative competence are determined. The possibilities of forming skills in theatrical activities are considered.

УДК 376.37

РОЛЬ ТРУДА И ЕГО МЕСТО В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Д. Баратова
Науч. рук. – Н. Ю. Юсупова
ТГПУ(Ташкент)

Аннотация. В статье рассматриваются возможности изучения развития речи детей дошкольного возраста с речевой патологией в процессе трудового воспитания.

Ключевые слова: регулирующая функция речи; коммуникация; речевая патология; словесный анализ; речевая инструкция.

Трудовое воспитание, реализуемое с учетом возрастных особенностей, способствует развитию речи детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией. Стимулирование речи детей в процессе трудовой деятельности в условиях естественной коммуникации способно обеспечить сглаживание имеющихся отклонений в эмоционально-волевой сфере, побуждать к общению в реальной жизненной ситуации, не ограниченной рамками специально организованного занятия. Ознакомление детей дошкольного возраста с речевой патологией с трудовой деятельностью взрослых, их собственная деятельность обеспечивают понимание общественной значимости труда. Это является важным социальным фактором интеллектуального и речевого развития детей.

Включение детей с речевой патологией в трудовые ситуации на занятиях и в режимных моментах позволяет в непринужденной обстановке побуждать детей к различного рода высказываниям, развивать коммуникативную и познавательную функции речи. Отвечая на вопросы логопеда, дети вынуждены вслушиваться в обращенную к ним речь, выделять в ней названия предметов, их признаки, действия с ними. В процессе трудовой деятельности дети, обращаясь к логопеду с просьбой, осуществляют поиск нужных слов для выражения определенного смысла высказывания, правильного оформления фразы. Наблюдая за последовательностью операций в трудовой деятельности взрослых, дети запоминают их названия, учатся называть инструменты и орудия труда. Все это активизирует речь детей, развивает их логическое мышление.

Трудовая деятельность, особенно коллективная, чрезвычайно важна для обогащения словаря детей. Детям с общим недоразвитием речи становится понятно значение многих слов, потому что они связаны с чувственным

восприятием, а характер трудового общения способствует использованию ребенком приобретенных слов и закреплению их в памяти.

В специальных дошкольных учреждениях уделяется большое внимание трудовому воспитанию детей. В соответствии с программой у них воспитывают заинтересованное отношение к элементарным видам детского труда, положительное отношение к труду взрослых, настойчиво прививают навыки самостоятельной посильной трудовой деятельности. Повседневная систематическая работа воспитателей и логопедов позволяет выработать у детей с речевой патологией дошкольного возраста привычку трудиться для себя и своих близких, стремление помочь взрослым, желание участвовать в коллективном труде на участке детского сада. При правильной организации трудового воспитания оказывается возможным сформировать у дошкольников с речевой патологией такие важные качества, которые в дальнейшем смогут обеспечить успешное овладение ими речевыми навыками в процессе трудовой деятельности.

Значение планомерного трудового воспитания, осуществляемого в дошкольном возрасте, заключается также и в том, что оно оказывает положительное коррекционное и развивающее воздействие на формирование нравственного облика ребенка, способствует возникновению у него таких ценных личностных качеств, как коллективизм, взаимопомощь, сознательное отношение к порученному делу. Дети начинают понимать пользу труда для благополучной жизни семьи, коллектива, в котором они живут. Трудовая деятельность весьма положительно сказывается и на их познавательном развитии, в частности, эффективно способствует формированию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Ни один вид детского труда не осуществляется вне речевого общения детей, обобщения ими в виде речевых высказываний итогов своих действий, результатов труда. В процессе выполнения различных трудовых заданий и поручений, в ходе специальных занятий по ручному труду у детей с речевой патологией дошкольного возраста возникает стремление рассказать о том, что ими сделано, обменяться друг с другом своими впечатлениями.

Несомненное влияние трудового воспитания на психическое развитие дошкольников с речевой патологией заставляет нас с особым вниманием отнестись к вопросам его организации в специальных дошкольных учреждениях. Определяя содержание и последовательность обучения детей трудовым умениям, воспитатель должен учитывать особенности их возраста, доступность предлагаемого содержания труда, его воспитательную ценность, а также санитарно-гигиенические требования к его организации. По мере роста и

развития детей усложняются требования к качеству их трудовой деятельности, уровню ее самоорганизации, увеличивается объем и ускоряется темп выполняемой работы. В ходе обучения трудовым навыкам воспитатель формирует у детей желание самостоятельно выполнять все то, что им посильно, приходя на помощь всякий раз, когда они нуждаются в ней. Не следует допускать, чтобы дошкольники испытывали огорчение от неудачных попыток самостоятельно справиться с предложенным делом, так как в этих случаях рождается неуверенность в своих силах и нежелание трудиться. Напротив, поощрение любой попытки ребенка проявить самостоятельность помогает ему преодолеть трудности, наполняет чувством радости от собственной умелости, воспитывает трудолюбие.

Одна из главных функций речи – общение. В процессе общения ребенок усваивает огромный опыт, накопленный человеком в различных сферах деятельности. Речь становится главным средством и формой мышления ребенка. Благодаря речи мышление приобретает такие качества, как обобщенность и отвлеченность. Речь позволяет мыслить определенными категориями, делать умозаключения, выводы, т.е. отражать в мышлении общие законы явлений природы и общества. Особой функцией речи является регуляция поведения и деятельности человека, в частности, трудовой. Регулирующая роль речи имеет огромное значение не только в жизни, в учении и в игре ребенка. В организации деятельности взрослых главная роль, по существу, принадлежит речи. Научное мировоззрение, морально-этические убеждения, способы действования в производительном труде – все это находит свое отражение в определенных законах, правилах, нормах, отраженных в словесных формах.

В процессе определения роли речи в трудовом обучении и в трудовой деятельности детей с речевой патологией дошкольного возраста, мы остановимся, в основном, на вопросе развития регулирующей функции речи. Наблюдая за детьми с речевой патологией дошкольного возраста, нетрудно обнаружить, что между их практической и речевой деятельностью в ряде случаев может не быть согласованности. Это выражается, прежде всего в том, что дошкольники с речевой патологией далеко не всегда могут достаточно полно и правильно отразить в своей речи собственную практическую трудовую деятельность, организовать свои действия в соответствии с речевой инструкцией. Между тем степень согласованности между практической и речевой деятельностью в значительной мере определяет правильность организации процесса труда и уровень самостоятельности в нем, а у детей

определяет возможности обучения труду. Поэтому важно рассмотреть особенности взаимосвязи речи и трудовой деятельности детей.

Как указывал Л. С. Выготский, речь, следуя первоначально за практической деятельностью, впитывает приобретенный таким образом опыт, благодаря чему получает возможность на более поздних генетических этапах планировать последующее поведение [1]. Очевидно, что характерной особенностью детей дошкольного возраста с речевой патологией является неумение производить словесный анализ, уяснять общие правила тех практических действий, которые им предлагается совершить.

Таким образом, если у нормально развивающихся детей довольно рано образуется единая речедвигательная система, при которой легко происходит переход от речевой инструкции к рабочему движению и от движения к словесному отчету о нем, то у детей с речевой патологией такое единство в речедвигательной системе спонтанно не возникает. Чтобы преодолеть этот недостаток, требуется организация коррекционно-педагогической работы. Знакомство с окружающей жизнью является важнейшим средством формирования речи ребенка и обеспечивает расширение и активизацию словаря, развитие связной речи, формирование звукопроизношения.

Личность ребенка-дошкольника развивается в едином процессе формирования смысловой и речевой деятельности. Развивая речь, мы не можем только ограничиваться формированием речевых навыков. Вся совместная работа логопеда и воспитателя должна обеспечивать формирование у ребенка осознанного владения средствами родного языка. Важное значение в этом имеет работа над всеми компонентами речи в ходе всей учебно-воспитательной работы в детском саду.

🕮 *Список использованных источников*

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь ; Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 510 с.

2. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 111 с.

Summary. Article dedicated to the study of the development of speech in the process of labor education in preschool children with speech pathology.

УДК 376-056.264-053.4

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

С. В. Басова

Науч. рук. – Н. В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Представлена методика экспериментального исследования словаря антонимов у детей с общим недоразвитием речи. Описано своеобразие в понимании и использовании словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи; словарь антонимов; результаты исследования.

Формирование словаря антонимов как части общеупотребительной лексики ребенка с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) позволяет создать целостность языковой системы со всеми ее внутренними парадигматическими и синтагматическими связями, обозначить границы семантических полей, т.к. антонимы – это «слова, которые противопоставлены по самому существенному, общему для их значения семантическому признаку, причем находятся на самых крайних точках соответствующей лексико-семантической парадигмы» [7, с. 202].

Анализ литературы по проблеме изучения и формирования лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР позволил составить методику экспериментального исследования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В основу разработки легли методики обследования речи, направленные на выявление уровня сформированности словаря антонимов у детей данной категории, таких авторов как: Г. А Волковой, О. Е. Грибовой, Н. С. Жуковой, Н. В. Серебряковой и др. [1; 3; 6]. Речевой материал подбирался с учетом анализа словаря из программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» [4], предложенного для формирования лексико-грамматических средств языка и развития связной речи, а также словарей антонимов таких авторов, как: Л. А. Введенской, Н. П. Колесникова, М. Р. Львова и др. [2; 5].

Методика диагностики предполагает изучение уровня сформированности словаря антонимов и состоит из двух блоков: обследование словаря антонимов в импрессивной речи и обследование словаря антонимов в экспрессивной речи. Первый блок заданий предполагает обязательное использование наглядного материала: предметных и сюжетных картинок. Весь предлагаемый речевой материал делится на задания по обследованию сформированности антонимических отношений на уровне разных частей речи: имен прилагательных, глаголов, наречий, имен существительных, предлогов. Второй блок включает задания с усложнением: во-первых, языкового материала (подбор антонимов к слову, подбор антонимов в словосочетании, в предложении); во-вторых, задания предполагают как использование наглядного материала, так и предъявление речевого материала на слух (как более сложного). Отдельно во втором блоке представлены задания на обследование понимания полисемии слова при употреблении отдельных антонимов в речи.

С целью изучения уровня сформированности словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста без речевых нарушений и детей с ОНР (III ур. р. р.) проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Ясли-сад № 138 г. Минска», ГУО «Ясли-сад № 122 г. Минска» и ГУО «Специальный ясли-сад № 304 г. Минска для детей с тяжелыми нарушениями речи». В состав контрольной группы вошли 18 детей с нормальным речевым развитием (далее – НРР), в состав экспериментальной группы – 18 детей с ОНР (III ур. р. р.) в возрасте 6–7 лет. Обследование проводилось индивидуально в игровой форме, данные фиксировались в протоколах. В дальнейшем проведена балльная оценка выполненных заданий и выделены три уровня успешности их выполнения (в процентном выражении к общей сумме баллов по каждому заданию): высокий, средний и низкий.

Изучив полученные данные, можно отметить более низкий уровень сформированности словаря антонимов у детей с ОНР по сравнению с контрольной группой детей. Так, у 44 % детей с ОНР наблюдается низкий уровень успешности выполнения заданий и только 17 % испытуемых показывают высокие результаты, в то время как в группе детей с НРР 78 % принимавших участие в обследовании детей успешно справились с заданиями, низких показателей по данному критерию оценивания у данной группы детей не отмечено.

Результаты исследования словаря антонимов на уровне импрессивной речи, как у детей с нормальным речевым развитием (далее – НРР), так и у детей с ОНР, оказались высокими и не несли в себе явных отличий. В рамках качественного анализа можно отметить, что у детей обеих групп вызывают

затруднения такие пары антонимов, как *«глубокий-мелкий», «гладкий-шершавый (шероховатый)». О*днако если в группе у детей с НРР указанные ошибки превалируют, то в группе детей с ОНР кроме данных наблюдается их разнообразие *(«толстый-тонкий», «пустой-полный»),* в том числе в парах слов, связанных с пространственной ориентацией (например, таких как: *«правый-левый», «спереди-сзади»* и пр.).

Анализ результатов исследования словаря антонимов на уровне экспрессивной речи показывает схожее отличие уровней успешности у детей с ОНР и у детей контрольной группы с НРР при выполнении всех заданий методики. Так, в группе детей с НРР более половины детей (56 %) показывают высокий уровень успешности и отсутствие низких результатов, а в группе детей с ОНР такое же количество детей (56 %) демонстрируют низкий уровень успешности и только 11 % испытуемых имеют высокие результаты. Следует отметить, что группа детей с ОНР имеет существенное отличие по данному блоку заданий по сравнению с уровнем успешности выполнения заданий на уровне импрессивной речи: из 100 % детей, правильно выполнивших задания на понимание словаря антонимов только 11 % успешны на уровне экспрессивной речи, а более половины детей испытывают затруднения. Данные результаты подтверждают резкое расхождение активного и пассивного словаря антонимов у детей с ОНР.

У группы детей с ОНР наибольшие трудности возникают при подборе антонимов к именам существительным и глаголам. Так, треть детей (33 %) экспериментальной группы в задании на подбор антонима к слову не смогли назвать ни одного антонима к предложенному имени существительному: 94 % детей показали низкий уровень успешности и только 5 % – средний. Отмечался либо отказ от выполнения задания (отсутствие ответа), либо ко всему стимульному материалу ребенок добавлял частицу «не». При подборе антонимов к глаголам 61 % детей экспериментальной группы показывают низкий уровень успешности, 17 % испытуемых из которых не дают ни одного правильного ответа, 39 % детей – средний уровень. При подборе антонимов к именам прилагательным-словам у 11 % детей отмечается высокий уровень успешности, вместе с тем количество детей с ОНР, имеющих низкий уровень успешности, составляет 67 %, что больше по сравнению с заданием, в котором предлагались глаголы. При подборе антонимов к наречиям среди детей с ОНР выявлен: низкий уровень – у 50 % испытуемых, средний – у 33 % и у 17 % детей – высокий.

В группе детей с ОНР отмечаются такие ошибки как: использование частицы «не»; отсутствие ответа; подбор слова из другой части речи *(«зимний-*

лето»); подбор синонимов *(«надевать-одевать»)*; образование множественного числа *(«друг-друзья»)*; подбор слов, связанных синтагматическими связями *(«говорить-тихо»)*; использование слов *«большой», «маленький»* при подборе к именам прилагательным со значением размера, величины; повтор стимульного слова.

Сравнительный анализ показывает, что введение слов в контекст словосочетания значительно облегчает подбор антонимов, а дальнейшее введение слова в контекст предложения дает еще более положительную динамику повышения уровня выполнения предлагаемых заданий. Однако несмотря на тенденцию улучшения результатов, отмечается существенное отличие уровня успешности выполнения заданий у детей с ОНР и НРР как по целым блокам, так и в частности по выполнению заданий с учетом частей речи: показатели у детей с ОНР значительно ниже. Так при подборе антонимов в предложении 89 % детей группы с НРР успешно справились с заданиями, остальные имеют средний уровень успешности, нет низких показателей; а в группе детей с ОНР 44 % детей остаются неуспешными и только 17 % имеют высокие показатели.

При выполнении заданий на подбор антонимов в контексте и в пословицах результаты оказались не очень высокими в обеих группах, что может говорить о неоконченном процессе формирования антонимии в детской речи данного возраста. При этом группа детей с НРР остается значительно успешнее.

Сравнительный анализ уровней успешности выполнения заданий дает возможность наглядно проиллюстрировать на сколько наглядность облегчает возможность актуализировать имеющиеся в пассивном словаре слова в активную речь. Так, в группе детей с ОНР значительно возросло количество правильных ответов: большая половина детей (56 %) справились с заданиями успешно, и только 11 % остались неуспешны.

Таким образом, полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки комплекса игр и упражнений, направленных на формирование словаря антонимов у детей с ОНР, с учетом выявленных специфических трудностей, что в свою очередь повысит эффективность коррекционной работы в данном направлении.

🕮 Список использованных источников

1. Бессонова, Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей : в 2 ч. / Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова. – М. : АРКТИКИ, 1997. – Ч. 2 : Словарный запас и грамматический строй. – 64 с.

2. Введенская, Л. А. Учебный словарь антонимов русского языка / Л. А. Введенская. – 3-е изд. – Ростов-на-Дону. : Издательский центр «МарТ» ; Феникс, 2010. – 320 с.

3. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие / Г. А. Волкова. – СПб. : Детство-пресс, 2004. – 144 с.

4. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : Нац-ый ин-т образов., 2007. – 280 с.

5. Колесников, Н. П. Словарь антонимов русского языка / Н. П. Колесников ; под ред. Н. М. Шанского. - Тбилиси : Изд-во Тбилис. ун-та, 1972. – 314 с.

6. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006 – 102 с.

7. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика : учеб. пособие / Д. Н. Шмелев. – М. : Просвещение, 1977. – 335 с.

Summary. The article contains the methods of experimental research of the dictionary of antonyms in children with general underdevelopment of speech, describes the peculiarity in understanding and using the dictionary of antonyms for children of senior preschool age with general underdevelopment of speech.

УДК 376

ПРОТИВОРЕЧИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С. О. Баторова
Науч. рук. – Л. В. Большанина
НГПУ (Новосибирск)

Аннотация. Данная статья посвящена противоречиям и проблемам инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Автор перечисляет несоответствия и проблемы в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; проблемы; противоречия.

На данный момент инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является одним из основных и перспективных механизмов реализации образовательных прав детей данной категории.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» лица с ОВЗ имеют право на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями [3]. Таким образом, мы можем говорить, что инклюзия предоставляет равные права в получении образования.

Однако, инклюзивное образование несет в себе некоторые противоречия, исходящие из того, что при его осуществлении необходимо учитывать интересы всех участников образовательного процесса: детей с ОВЗ, детей с нормативным развитием, родителей, педагогический и административный состав школы. Перечислим же некоторые несоответствия:

– ориентация учителя на работу с классом и необходимость в индивидуальном подходе для ребенка с ОВЗ;

– общественный характер образования и индивидуальные формы овладения знаниями, умениями и социальными навыками;

– объективная оценка результатов учебной деятельности и освоения учебной программы и индивидуальное оценивание в соответствии с возможностями;

– эталонирование образования и необходимость подстраиваться под конкретные условия учебного процесса;

– стремление участников образования к достижениям и успеху и обязательность в заботе о сохранении и укреплении здоровья;

– общее образование и специальное обучение детей с ОВЗ с нарушениями различного характера и др. [1].

Данные противоречия возникают по причине недостаточно разработанного законодательства РФ по отношению к лицам с ОВЗ.

Также стоит отметить негативные явления, с которым вынуждены встречаться участники процесса инклюзивного образования: несмотря на стремление образовательных учреждений к инклюзии, подавляющее большинство образовательных организаций не готовы к системным длительным преобразованиям, сопровождающим полноценное включение лиц с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс обучения. Это выражается, прежде всего, в создании «безбарьерной среды», где ребенок с особыми образовательными потребностями сможет комфортно себя чувствовать в стенах учреждения и не отвлекаться от учебного процесса на неподходящие под его потребности и возможности условия. Нельзя не отметить еще ряд проблем: несоответствие нормативной базы и реальности по вопросу требований к подготовке кадров, необходимость в изучении уже имеющегося готового списка учебных предметов без возможности выбора профильных предметов; вынужденная привязанность обучающихся к определенному учреждению, пока они не будут переведены на следующую образовательную ступень или пока не будут отчислены по той или иной причине [2]. К социальным проблемам можно отнести недостаточную информированность общественности, которая вытекает в предрассудки, предубеждения и предвзятое отношение людей по отношению к лицам с ОВЗ. Часто родители, в страхе за своих детей, обучающихся с детьми с ОВЗ, проистекающем из недостатка знаний, требуют удалить таких детей из образовательного процесса. Так же можно встретить и неготовность учителей или детей к принятию новых принципов образования.

Таким образом, если не будут планомерно приняты определенные меры по соблюдению требований к осуществлению инклюзивного образования, то сама идея инклюзии не оправдает возлагаемых надежд, процесс инклюзии не только не сможет обеспечить плавное включение детей с ОВЗ в общий процесс обучения, но и негативно скажется на самих участниках образовательного процесса.

🕮 *Список использованных источников*

1. Голодок, Д. А. Противоречия в инклюзивном образовании детей с ОВЗ в правовом государстве / Д. А. Голодок, М. С. Алексеева // Инновационная наука. – 2016. – № 11. – С. 166–168.

2. Пугачёв, А. С. Инклюзивное образование [Текст] / А. С. Пугачёв // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 374–377.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015 г.)». – Режим доступа: http://www.consultant.ru. – Дата доступа: 02.03.2020.

Summary. This article is devoted to the contradictions and problems of inclusive education of persons with disabilities. The author lists inconsistencies and problems in the system of inclusive education.

УДК 376.356

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

А. М. Баштовая

Науч. рук. – Е. В. Кулакова, канд. пед. наук., доцент
МПГУ (Москва)

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей формирования читательской компетентности у младших школьников с нарушенным слухом.

Ключевые слова: читательская компетентность; дети с нарушенным слухом.

В настоящее время в системе начального образования в рамках предмета «литературное чтение» одним из важнейших направлений работы становится формирование «читательской компетентности». В психолого-педагогической литературе представлено достаточно много разнообразных определений данного понятия, однако все эти определения объединены общим смыслом. В данном исследовании под читательской компетентностью понимается совокупность читательских и речевых умений и навыков, позволяющих расширить кругозор и обогатить духовно-нравственную культуру младшего школьника.

По мнению ряда авторов (С. В. Былкова, Л. Я. Гришина, И. Г. Елинер, В. А. Крат, Н. Я. Мещерякова и др.), формирование читательской компетентности на сегодняшний день происходит специфично в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий, позволяющих визуализировать информацию и не требующих мыслительного сосредоточения. При этом чтение, характеризующееся как сложный психический процесс, оказывается невостребованным.

Проблема формирования читательской компетентности становится наиболее значимой по отношению к детям с нарушениями слуха в связи с особыми условиями их психического развития. Для глухого и слабослышащего ребёнка чтение является одним из важнейших источников не только получения информации, но и познания мира эмоций, духовно-нравственных ценностей, социальных отношений.

У слышащего ребёнка читательская компетентность начинает формироваться с младенческого возраста через восприятие интонации и эмоциональности речи при проговаривании и пропевании взрослым потешек, колыбельных и других элементов народного фольклора. По мере взросления, у

ребенка происходит накопление словаря и формируется связь слова с образом, что способствует пониманию смысла читаемого, установлению причинно-следственных связей и получению опыта выражения отношения к тексту.

Развитие слабослышащих детей проходит те же этапы, что и у слышащих, однако отмечаются специфические особенности: интонационно-выразительные средства речи оказываются недоступными или доступными не в полной мере; словарь характеризуется меньшим объемом, возникают трудности в овладении лексико-грамматическими категориями, что значительно затрудняет процесс понимания прочитанного; полноценные причинно-следственные связи формируются в процессе специально организованной коррекционной работы. Информационно-коммуникационные технологии также оказывают влияние на развитие читательской компетентности глухих и слабослышащих детей. Обучающиеся отказываются от прочтения произведений, просмотренных в формате мультипликационных фильмов, получая удовольствие от ярких движущихся картинок, воспринимают сюжет, поверхностно понимая смысл.

Таким образом, значимость формирования читательской компетентности у младших школьников с нарушенным слухом и появление новых современных факторов, влияющих на ее развитие, свидетельствует об актуальности темы исследования.

Для проведения диагностического исследования были выделены следующие компоненты читательской компетентности: правильность (чтение без искажений, соблюдение орфоэпических норм, исправление ошибок), выразительность (интонационная выразительность речи), осмысленность (понимание замысла автора, умение устанавливать причинно-следственные связи), эмоциональное включение в содержание текста (способность выражать своё отношение к прочитанному), образность (умение воссоздавать в воображении картины, описанные автором), заинтересованность (потребность в чтении), читательский кругозор и литературоведческие представления (умение работать с книгами, выбирать их, знание круга чтения в его жанрово-тематическом разнообразии).

Исследование было проведено на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школа № 1501» в классах для слабослышащих и позднооглохших детей в течение 2019–2020 гг. В исследовании участвовали обучающиеся 2 «А» и 2 «Б» классов: шесть девочек и девять мальчиков 8–10 лет. Школьники имели разную степень нарушения слуха (от II до IV по Международной медицинской классификации) и адекватную бинауральную или бимодальную электроакустическую коррекцию слуха. Диагностическое исследование включало анкетирование

школьников и педагогов, а также констатирующий эксперимент, предполагающий работу с незнакомым ранее текстом В. Осеевой «Печенье» без предварительной подготовки.

При анализе результатов эксперимента были условно выделены две группы обучающихся по уровню сформированности читательской компетентности.

Чтение детей первой группы (достаточный уровень) – 10 человек – характеризовалось соблюдением орфоэпических норм и интонационной выразительностью в большинстве случаев, небольшим количеством ошибок, которые обучающиеся частично исправляли самостоятельно. При анализе осмысленности чтения было выявлено, что дети данной группы не смогли, в полной мере, понять замысел автора, несмотря на умение устанавливать причинно-следственные связи. Внимание школьников фиксировалось на незначительных деталях, отвлекающих от смысла текста (кому досталось больше печенья, ровные ли были кучки). Только один обучающийся верно ответил на вопрос: «Почему мама и бабушка пили чай без печенья?» При нахождении в тексте незнакомого слова дети уточняли его значение у педагога. Образность (оценивалась через анализ иллюстраций к тексту) в той или иной степени продемонстрировали все школьники, изобразив персонажей в соответствии с деталями, описанными в тексте. Часть обучающихся (5 человек из 10) передали даже эмоции героев – грусть у мамы и бабушки и/или радостное настроение мальчиков. Эмоциональная включенность (оценивалась по результатам беседы с детьми) характеризовалась наличием определенного отношения к действиям героев (8 человек). Интересно отметить, что школьники оказались способны эмоционально оценить поступки или состояния самих героев («Вова и Миша – жадины», «Я всегда делюсь», «Жалко маму»), при этом скрытый нравственный смысл рассказа остался для респондентов закрытым.

Обучающиеся, отнесенные ко второй группе (удовлетворительный уровень) – 5 человек – при чтении соблюдали орфоэпические нормы и интонационную выразительность в отдельных случаях, имели большое количество ошибок, не всегда исправляли их даже по подражанию. Анализ понимания прочитанного выявил, что школьники определили героев рассказа, их основные действия и при этом не установили причинно-следственные связи. Незнакомые слова дети пропускали, не уточняя их значения. Непонимание ими замысла автора привело к неточности воссоздания образов (на иллюстрациях были представлены герои произведения в формате перечисления, вне деятельности). Анализ эмоциональной включенности также продемонстрировал непонимание текста. Например, на вопрос: «Про кого из рассказа

можно сказать «жадный»?», дети ответили: «Не знаю» и «Вова», однако не смогли пояснять почему.

Читательский кругозор школьников обеих групп ограничивался произведениями, изучаемыми на уроках. Только два ребенка смогли вспомнить названия книг, прочитанных с родителями и самостоятельно. Заинтересованность в чтении у всех респондентов была низкой, обучаемые предпочли анимацию с множеством действий и отсутствием скрытой смысловой цепочки («Том и Джерри»).

Данные эксперимента обозначили трудности, которые испытывали дети при чтении, и привели к необходимости разработки серии занятий по формированию читательской компетентности у младших школьников с нарушением слуха [1]. Каждое из занятий было направлено на развитие определенного читательского компонента, однако упражнения подбирались таким образом, чтобы в процессе их выполнения у школьника формировались и/или развивались и другие компоненты читательской компетентности.

Например, в занятии, посвященном обучению вероятностному прогнозированию, используется задание, формирующее образность и эмоциональную включенность: школьникам, по мере прочтения текста, предлагается придумать, что автор хочет сказать дальше, соотнести это с личным опытом и дать оценку действиям персонажей. Занятие, направленное на обучение чтению без искажений, формирует осмысленность и литературоведческие представления через нахождение незнакомых или несуществующих слов и работу со словарями. В ходе всех занятий развивается правильность и выразительность чтения.

Важнейшей задачей является формирование положительной мотивации к чтению. В этом случае, использование информационно-коммуникационных технологий – наиболее приемлемый вариант. Мультипликация для детей с нарушенным слухом на уроках литературы может использоваться для визуализации текста и демонстрации усвоенного содержания, в качестве средства формирования интереса к чтению. Дети, совместно с учителем, могут снимать мультфильм по прочитанному тексту, придумывать свой текст, в ходе чего проводится работа над связностью высказываний. Создание макета и подбор персонажей, а также самостоятельное проигрывание детьми сказки с опорой на текст, приводит к осмысленному восприятию произведения. Во время съемки и озвучивания персонажей мультипликационного фильма младшими школьниками закрепляются такие компоненты читательской компетентности, как осмысленность, правильность, выразительность, эмоциональная включенность, образность и заинтересованность. Все

вышеперечисленное подчеркивает целесообразность использования анимации для литературного развития.

Таким образом, в исследовании были выявлены некоторые особенности в формировании читательской компетентности младших школьников с нарушением слуха и намечены направления работы по их преодолению.

🕮 *Список использованных источников*

1. Граник, Г. Г. Путешествие в Страну Книги : учеб. пособие / Г. Г. Граник, О. В. Соболева. – 2-е изд. – М. : Мнемозина, 2019. – 177 с.

Summary. The article is devoted to the research of the features on the formation of the reading competence among primary grade schoolers with hearing impairment.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 9–11 ЛЕТ

А. С. Бельская

Науч. рук. – А. М. Поляков, доктор психол. наук, доцент

БГУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей целеобразования у детей 9–11 лет с задержкой психического развития. У нормально развивающихся детей 9–11 лет цели имеют форму обобщённых образов представлений. В процессе целеобразования они склонны частично соблюдать требования взрослого. При формировании новой цели большинство детей способны вычленять и учитывать конкретные предметные условия, обобщать, категоризировать и схематизировать их. Дети с задержкой психического развития 9–11 лет чаще всего формируют цели в виде конкретных репродуктивных образов представлений. Требования другого человека большинство детей учитывают, но лишь частично и при помощи взрослого. Они способны вычленять и учитывать предметные условия задачи, но не способны их обобщить, категоризировать или схематизировать. Таким образом, дети с задержкой психического развития испытывают трудности при необходимости соотнести собственные цели с требованиями и предметными условиями ситуации.

Ключевые слова: произвольная регуляция деятельности; целеобразование; младший школьный возраст; задержка психического развития; образ цели.

Данное исследование выполнено в рамках теории деятельности А. Н. Леонтьева. Методологические основания для описания и понимания целеобразования взяты из работ О. К. Тихомирова и его последователей [1; 10]. Что касается представлений о целеобразовании у детей с задержкой психического развития, за основу бралось исследование А. М. Полякова, и полученные в нем результаты, демонстрирующие возрастную динамику целеобразования у подростков, а также характерные для различных возрастов формы целей и механизмы целеобразования [7; 8].

Произвольная регуляция деятельности включает в себя такие структурные компоненты, как цель деятельности; субъективная модель значимых для достижения цели условий деятельности; программа деятельности; система критериев успешности достижения цели; звено оценки информации о результатах деятельности; звено коррекции [3]. Так же выделяют три уровня произвольной регуляции: регуляция отдельных действий и операций, регуляция предметных и символических действий, и регуляция деятельности с учетом

социальных норм и отношений [10, с. 31]. У младших школьников с задержкой психического развития имеются характерные особенности психики, которые вызывают нарушения в каждом из компонентов и на каждом уровне. Произвольная регуляция деятельности зависит у них от сложности деятельности, особенно от сложности звена программирования и наличия конфликтной ситуации. У них отмечаются трудности вхождения в задание, отвлекаемость, быстрая утомляемость, истощаемость, отсутствие заинтересованности в получении лучшего результата, трудности удержания программы деятельности, при выполнении заданий характерны импульсивность, неустойчивость, стереотипность и трудности самоконтроля [6; 9].

Целеобразование – процесс появления новой субъективной цели [4, с. 50]. Выделяют следующие виды целеобразования: конкретное, общее, целостное и абстрактное [1]. Целеобразование обусловлено ситуацией, мотивами, эмоциями, мнемическими процессами, социальными и моральными нормами, внешними требованиями и прошлым опытом [10].

Под формой цели подразумевается то, в виде каких образов была воплощена поставленная ребенком цель. Выделяют четыре типа образов цели: образ восприятия, конкретный образ представления, привязанный к стимульному материалу, обобщённый образ представления, собирающий материал в единую цель и абстрактный образ [2]. Эти уровни соотносятся с видами целеобразования, то есть, определив форму цели, мы можем выявить, каким образом эта цель появилась в сознании субъекта.

При проведении исследования были использованы методики «Отгадай картинку», «Составление рассказа по картинкам» и «Кубики». Методики взяты из работ А. М. Полякова [7; 8]. Для интерпретации полученных результатов по каждой из методик были выделены три шкалы: форма цели (таблица 1), соблюдение требований и соответствие результата предметным условиям задания. Выборку составили 2 по группы детей по 25 в каждой: группа детей 9–11 лет, обучающихся в обычном классе, и группа детей 9–11 лет с задержкой психического развития.

Таблица 1 – **Форма целей**

	Контрольная группа, %	**Экспериментальная группа, %**
Отсутствует	0	0
Образ восприятия	0	28
Конкретные образы представления	44	60
Обобщенные образы представления	56	12
Абстрактные образы	0	0

У детей 9–11 лет с задержкой психического развития присутствуют три формы целей: образы восприятия, конкретные и обобщенные образы представлений. Как мы видим, в норме образы восприятия к исследуемому возрасту отсутствуют. Это может говорить о том, что часть детей с задержкой психического развития к 9–11 годам не способна выстраивать образы целей без непосредственного чувственного контакта с предметом. Для осуществления новой деятельности им необходим наглядный образец, в соответствии с которым они способны мысленно сформировать образ предмета-цели. У данной категории детей не сформированы механизмы абстрактного, общего и целостного целеобразования.

Соотношение конкретных и обобщенных образов представлений у сравниваемых групп так же различается: в норме преобладают обобщенные образы представления, у детей с задержкой психического развития – конкретные. Это означает, что у большинства детей с задержкой психического развития преобладает общее целеобразование, и лишь у немногих – целостное.

Далее рассмотрим различия в соблюдении требований (таблица 2) и соотношении целей с предметными условиями у контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 2 – **Соблюдение требований экспериментатора**

	Контрольная группа, %	**Экспериментальная группа, %**
Не соблюдают	0	0
Соблюдают лишь некоторые	0	0
Частично соблюдают с помощью	12	56
Частично соблюдают сами	60	40
Соблюдают все требования	28	4

Таким образом, дети с задержкой психического развития испытывают больше трудностей при необходимости соблюдать требования другого, чем нормально развивающиеся дети. Большинству детей для успешного выполнения заданий потребовалась помощь экспериментатора, что говорит об их неспособности учитывать требования самостоятельно. Так же стоит обратить внимание, что 4 % детей с задержкой психического развития учли все требования при выполнении заданий, однако это не гарантировало их успешного выполнения.

Стоит отметить, что в обеих группах не было испытуемых, не соблюдающих требования или соблюдающих лишь некоторые требования по

всем трём методикам, а значит дети обеих групп к 9–11 годам способны соотносить свои цели с требованиями взрослого.

Таким образом, дети с задержкой психического развития действительно испытывают некоторые сложности в соотнесении собственных целей и требований другого. Это выражается в том, что им необходимо непосредственное участие взрослого, дополнительные разъяснения, подбадривание и повторение инструкций при выполнении заданий.

Следующим сравниваемым показателем была способность соотносить выстраиваемые цели с предметными условиями задачи (таблица 3).

Таблица 3 – **Учитывание предметных условий**

	Контрольная группа, %	**Экспериментальная группа, %**
Не учитывают	0	0
Вычленяют, но не учитывают	8	28
Вычленяют и учитывают, но не обобщают	40	52
Вычленяют, учитывают, обобщают	52	20
Вычленяют абстрактные условия	0	0

Большинство детей с задержкой психического развития не могут обобщать, категорезировать и систематизировать предметные условия задачи. Тем менее, в обеих группах дети способны вычленить конкретные предметные условия. Стоит так же отметить, что достаточно часто дети с задержкой психического развития не учитывают вычлененные ранее условия и что некоторые из них, тем не менее, владеют вышеперечисленными мыслительными операциями.

Вывод: у нормально развивающихся детей 9–11 лет цели имеют форму обобщенных образов представлений. В процессе целеобразования они склонны частично соблюдать требования взрослого самостоятельно. Что касается соотношения целей и предметных условий ситуации, то при формировании новой цели большинство детей способны вычленять и учитывать конкретные предметные условия, обобщать, категоризировать и схематизировать их.

Дети с задержкой психического развития 9–11 лет чаще всего формируют цели в виде конкретных образов представлений. Требования другого большинство детей учитывают, но лишь частично и при помощи взрослого. Они способны вычленять и учитывать предметные условия задачи, но не способны их обобщить, категоризировать или схематизировать.

Различия в целеобразовании между двумя исследуемыми группами детей при построении целей являются статистически значимыми и проявляются по всем трём показателям: ассимптоматическая значимость для каждой из трех переменных оказалась меньше статистической значимости p = 0,05 (p = 0,000, p = 0,001 и p = 0,003), значение критерия Манна-Уитни (U) равно 227.

Результаты исследования расширяют научное знание о целеобразовании и создают почву для дальнейших исследований. Полученные данные так же можно использовать для составления психодиагностических методик и психокоррекционных программ, использовать при организации учебно-воспитательного процесса в школах, предназначенных для детей с задержкой психического развития.

🕮 Список использованных источников

1. Васильев, И. А. Эмоции и мышление / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 192 с.
2. Завалова, Н. Д. Образ в системе психологической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, В. А. Пономаренко. – М. : Изд-во Наука. – 1986. – 174 с.
3. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности : моногр. / О. А. Конопкин. – Изд. 2-е. – М. : Ленанд, 2011. – 320 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
5. Основы специальной психологии / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М., 2002. – 430 с.
6. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М. : Педагогика, 1986. – 208 с.
7. Поляков, А. М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / А. М. Поляков // Вопросы психологии / Под ред. Е. В. Щедрина, А. Г. Асмолова. – 2009. – № 6. – С. 23–33.
8. Поляков, А. М. Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью : дис. … канд. психол. наук : 19.00.10 / А. М. Поляков. – Минск : БГПУ, 2002. – 208 с.
9. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Вышэйшая школа, 2012. – 511 с.
10. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие для студентов вузов / О. К. Тихомиров. – Изд. 2-е. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

Summary. The article presents the results of an empirical research of the features of goal formation in children 9–11 years of age with mental retardation. In normally developing children aged 9–11, goals have the form of generalized images of representations. In the process of goal formation, they tend to partially comply with the requirements of an adult. When forming a new goal, most children are able to isolate and take into account specific subject conditions, generalize, categorize and schematize them. Children with mental retardation of 9–11 years often form goals in the form of specific reproductive images of ideas. Most children take into account the requirements of another person, but only partially and with the help of an adult. They are able to isolate and take into account the objective conditions of the problem, but they are not able to generalize, categorize or schematize them. Children with mental retardation have difficulties when it is necessary to correlate their own goals with the requirements and subject conditions of the situation.

УДК 376+371.72-053.6

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ДВИЖЕНИИ ПОДРОСТКАМИ

Д. П. Бибик, Д. Р. Кладкевич
Науч. рук. – Г.В. Скриган, канд. биол. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В публикации представлены результаты исследования физической активности у учащихся 11–15 лет. Выделены особенности у детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: физическая активность; здоровье; здоровый образ жизни; подростки.

Физическая активность является одной из важных потребностей человека. Помимо специальных упражнений, которые направлены на совершенствование физических качеств, человек производит движения во время работы, игр, занятий домашними делами, прогулок и иных видов деятельности, требующих задействования скелетных мышц и сопровождающихся расходом энергии. Эти виды работы объединяют под термином «физическая активность». С позиции планирования, структурирования двигательная активность человека делится на организованную (регламентированную) и неорганизованную (нерегламентированную или свободную). Регулярное задействование физических нагрузок благотворно влияет не только на физическое, но и на нервно-психическое здоровье, способствует лучшей успеваемости, реализации когнитивных функций и социализации. Регулярная физическая активность снижает риск развития некоторых заболеваний, в частности, сердечно-сосудистых, обменных, нервно-психических, улучшает состояние иммунной системы, уменьшает выраженность тревоги и депрессии. Физическая активность человека зависит от социально-экономических условий, ценностных ориентиров общества, организации физического воспитания, наличия и доступности спортивных сооружений и мест отдыха, а также от индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности самого человека, его конституции, функциональных возможностей организма, от количества свободного времени и его распределения и иных факторов.

Школа обеспечивает организованную физическую активность, которая реализуется через учебные занятия по физической культуре, факультативный час здоровья и спорта, а также в ходе соревнований, спортивных праздников и

иных плановых мероприятий. Помимо обязательных видов двигательной активности, обеспечиваемых школой, дети и подростки могут посещать спортивные секции, кружки, иные объединения, используя, таким образом, дополнительную возможность реализации потребности в движении. Быстрая ходьба, бег, катание на роликовых коньках, езда на велосипеде, танцы, катание на скейтборде, плавание, прыжки на батуте, футбол, баскетбол и т.д. – выбор широкий. С другой стороны, развитая система общественного транспорта, лифты, увеличение количества времени, затрачиваемого на учебу, использование телевизора, компьютера, других электронных средств, возможности виртуального и дистанционного общения – способствуют сокращению свободной двигательной активности школьников. Данная проблема является общемировой. Согласно сведениям Всемирной организации здравоохранения, более 80 % подростков имеет недостаточную двигательную активность [2]. Малоподвижный образ жизни сопряжен с рядом других неблагоприятных для здоровья форм поведения и негативных показателей здоровья, таких как употребление психотропных веществ, жалобы на здоровье и агрессивность. Нарушения здоровья, дополнительно ограничивающие реализацию потребности в движении, приводят к усугублению морфофункциональных отклонений в организме у детей и подростков.

Рекомендации Всемирной организацией здравоохранения по предупреждению недостаточной физической активности у лиц разных возрастных групп, содержат сведения о необходимости детям и подросткам (до 18 лет) в целях укрепления здоровья использовать двигательную активность умеренной и высокой интенсивности не менее 60 минут в день. Кроме того, не менее 3 раз в неделю должна быть задействована нагрузка высокой степени интенсивности. Физическая активность умеренной интенсивности – это нагрузка, вызывающая заметное увеличение частоты сердечных сокращений, что может быть достигнуто в результате быстрой ходьбы, танцев, работы по дому, активных игр, прогулки с домашним животным и т.д. Физическая активность высокой интенсивности обеспечивает изменение частоты дыхания и значительное увеличение частоты сердечных сокращений, что может быть реализовано за счет бега, аэробики, быстрой езды на велосипеде, плавания, участия в спортивных играх, энергичной работы лопатой и подобных видов занятий.

Цель исследования – оценить степень реализации потребности в движении у детей и подростков. В исследовании приняли участие 445 учащихся 5–10 классов школ, расположенных в 27 городских и сельских населенных пунктах республики, из них 23 учащихся с ОПФР (рассмотрено 20 анкет, в данной группе было

14 школьников с нарушением слуха). Использован вопрос, включенный в международный протокол «Поведение в отношении здоровья у детей школьного возраста» (HBSC) [3]. Оценка уровня физической активности учащихся была выполнена по результатам их ответов на вопрос, направленный на то, чтобы определить какое количество дней за последнюю неделю школьник был физически активен в общей сложности не менее 60 минут в день.

Доля подростков, выполняющих ежедневную норму по продолжительности физической активности (60 минут), от 11 к 15 годам уменьшается: у мальчиков на 13 %, у девочек на 8 %. Мальчики сообщали о ее выполнении чаще, чем девочки: в 11 лет доля таких мальчиков составила 20 %, девочек – 10 %, в 13 лет – 13 % и 10 %, в 15 лет 7 % и 2 % соответственно. Выявленные различия в зависимости от возраста, а также от пола соответствуют таковым во всех 42 других странах, проводивших анкетирование по данной проблеме [4]. В 11 лет белорусские школьники имеют одни из самых низких показателей двигательной активности, они в 5 раз ниже, чем в Финляндии, Ирландии, Болгарии. Наша республика находится на 2 месте среди стран с наихудшими значениями, ниже показатели в Италии. Для 13-летних и 15-летних подростков положение ухудшается до последней позиции в рейтинге стран.

Среди учащихся с ОПФР в возрасте 11 и 13 лет не выявлено школьников, выполняющих ежедневную норму по продолжительности физической активности. В данной выборке учащиеся преимущественно отметили, что занимаются физическими упражнениями в группах лечебной физической культуры или нигде не занимаются (такие ответы дали по 42 % учащихся).

Таким образом, большинство школьников 11–15 лет не выполняют ежедневную норму по продолжительности физической активности. Отмечена негативная динамика изменчивости показателя с 11 до 15 лет, как у мальчиков, так и у девочек. Наличие межполовых различий, состоящих в более неблагоприятной ситуации у девочек, возможно, является проявлением гендерного сдвига, заключающегося в неодинаково благоприятных для мальчиков и девочек возможностях участия в различных видах занятий, обеспечивающих физическую активность. Наблюдаемые различия свидетельствуют о том, что стратегии по повышению уровня физической активности следует ориентировать отдельно на мальчиков и отдельно на девочек. Выявленное нами отсутствие необходимой физической активности у учащихся с ОПФР является для них фактором риска развития нарушений здоровья и прогрессирования имеющихся проблем.

Всемирной организацией здравоохранения принят глобальный план действий по повышению уровня физической активности на 2018–2030 гг. с

целью укрепления здоровья, предусматривающий снижение распространенности недостаточной физической активности на 10 % к 2025 г. и на 15 % к 2030 г. [1]. В плане определены четыре стратегические цели, одной из которых является обеспечение доступности механизмов, программ и услуг различного профиля, побуждающих людей любого возраста и независимо от возможностей к регулярной физической активности. При реализации этой цели учреждениям образования определяется ответственность за обеспечение качественного физического воспитания и создание более широких возможностей для повышения уровня физической активности детей и подростков.

🕮 *Список использованных источников*

1. ACTIVE: пакет технической документации по повышению уровня физической активности [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. – Режим доступа: https://apps.who.int/iris/. – Дата доступа: 14.03.2020.

2. Физическая активность [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. – Режим доступа: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity. – Дата доступа: 15.03.2020.

3. Health Behaviour in School-aged Children [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.hbsc.org/. – Date of access: 14.03.2020.

4. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey [Electronic resource] // World Health Organization. – Mode of access: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/181972/E96444-Rus-full.pdf. – Date of access: 12.03.2020.

Summary. The publication presents the results of a study of the physical activity of schoolchildren aged 11–15. Features in schoolchildren with special needs development are highlighted.

УДК 376.3

СПЕЦИФИКА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

К. С. Боброва
Науч. рук. – О. А. Глухова
ЧГУ (Череповец)

Аннотация. В статье анализируются вопросы обучения и формирования элементарных математически представлений у детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Подробно рассматривается использование в обучении методики формирования элементарных математических представлений у дошкольников, ее специфические особенности и теоретическая база.

Ключевые слова: методика; формирование элементарных математических представлений; математическое развитие; дошкольники с нарушением слуха.

Одной из важных предпосылок готовности ребенка с нарушением слуха к обучению в школе выступает сформированность элементарных математических представлений [3]. Как показывает анализ литературных источников, задачи обучения математическим представлениям детей с нарушением слуха разнообразны: в едином процессе реализуются задачи образовательно-воспитательные, задачи по формированию связной речи и словесно-логического мышления, задачи теоретического и практического использования математических знаний. Практика подтверждает и тот факт, что все эти задачи реализуются в неразрывном согласии, так как каждая из них может в полной мере способствовать или препятствовать усвоению другой [5].

В данной предметной области можно выделить многих педагогов и специалистов, работы которых посвящены проблемам обучения детей с нарушением слуха (А. А. Бударный, А. С. Границкая, А. А. Кирсанов, Е. С. Рабунский, И. Э. Унт и др.). Особенности специфики математических представлений рассмотрены в работах Г. В. Дорофеева, В. М. Монахова, М. И. Моро, С. Е. Царевой. В целом можно отметить, что под математическим развитием детей дошкольного возраста следует рассматривать сдвиги и изменения в познавательной деятельности, в результате которых формируются элементарные математические представления и связанные с ними логические процессы и операции [2].

Имеющиеся в нашем распоряжении факты свидетельствуют о том, что нарушение слуховой функции у ребёнка дошкольного возраста сдерживает

развитие всей познавательной деятельности, в том числе и формирование математических представлений. Для дошкольников с нарушением слуха, как отмечает И. А. Никольская, характерны снижение интереса, а также несформированность произвольной деятельности и отсутствие самоконтроля. Исследователи указывают на то, что у данной категории детей в целом отмечается:

– неупорядоченность действий;
– низкий уровень самостоятельной активности;
– слабое внимание к содержанию задания;
– недостаток интереса к выполнению математических заданий;
– неадекватная критичность по отношению к результатам своей деятельности [6].

Наблюдения И. А. Никольской показали, что дети также демонстрируют относительно низкий уровень формирования количественных представлений:

– неосознанный механический счет в прямом порядке;
– затруднения в обратном счете;
– несформированность обобщенных представлений о количестве;
– трудности в усвоении правил пересчета предметов;
– «безытоговый» счет;
– трудности в выполнении действий сложения и вычитания;
– отсутствие переноса имеющихся знаний в новые ситуации [5, с. 17].

Следует подчеркнуть, что пространственно-временные представления оказываются несформированными. В данном случае можно согласится с Л. Н. Левиной, которая отмечает сложность развития пространственных представлений у глухих детей, проявляющуюся прежде всего в том, что они в процессе ориентировки в схеме собственного тела на наглядном уровне, недостаточно владеют словесными обозначениями пространственного расположения частей тела, что, в свою очередь, тормозит формирование других видов пространственной ориентировки [4].

Таким образом, формирование математических представлений детей с нарушением слуха имеет свою специфику и особенности, что обусловливает необходимость обеспечения доступности используемого в образовательном процессе дидактического материала, направленного на приобретение социально-значимого и общественного опыта, создающего необходимые предпосылки для математического развития ребенка.

Подводя итоги, следует отметить, что глухие дети в дошкольный период в процессе овладения элементарными математическими представлениями активно осваивают счет, пользуются числами, осуществляют элементарные

вычисления по наглядно-зрительной, устно-дактильной основе и по табличкам, осваивают элементарные временные и пространственные отношения. Неслышащий ребёнок практически включается в простую математическую деятельность, осваивая при этом свойства, отношения, связи и зависимости на предметном и числовом уровне.

На основе выполненного анализа можно утверждать, что формирование элементарных математических представлений у дошкольников с нарушением слуха – это целенаправленный и систематический процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности. Основной его целью становится не только подготовка к успешному овладению математикой в школе, но и всестороннее развитие ребенка [1].

🕮 *Список использованных источников*

1. Арапова-Пискарева, Н. А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду : программа и метод. рекомендации. Для занятий с детьми 2–7 лет / Н. А. Арапова-Пискарева. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 150 с.

2. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева. – СПб : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; СОЮЗ, 2002. – 479 с.

3. Кузьмина-Сыромятникова, Н. В. Методика арифметики во вспомогательной школе / Н. В. Кузьмина-Сыромятникова. – Изд. 2-е. – М. : Учпедгиз, 1949. – 270 с.

4. Методика работы с детьми, имеющими нарушения слуха / Под ред. С. Б. Волковой. – М. : Медицина, 2009. – 256 с.

5. Никольская, И. А. Современные подходы к обучению математике детей с нарушениями слуха / И. А. Никольская. – М. : В. Секачев, 2011. – 216 с.

6. Никольская, И. А. Формирование математических понятий у детей с нарушением слуха / И. А. Никольская // Дефектология. – 2008. – № 13. – С. 54–59.

Summary. The article studies the issues of training and the formation of elementary mathematical representations in preschool children with hearing impairment. The use of teaching methods for the formation of elementary mathematical representations in preschoolers, its specific features and theoretical base is examined in detail.

УДК 376.1–057.874

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИО-ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Ю. Б. Бореева

Науч. рук. – Е. А. Лемех, канд. психол. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения диалогу младших школьников с трудностями в обучении в условиях образовательной интеграции средствами социо-игровой технологии. Обоснованы достоинства использования социо-игровой технологии в формировании коммуникативно-речевого опыта ребенка. Приведены примеры игр и игровых упражнений, которые могут быть использованы в формировании диалогической речи.

Ключевые слова: дети с трудностями в обучении; диалог; интегрированное обучение и воспитание; коммуникативная компетенция; уроки русского языка.

Осуществление нового подхода к языковому образованию детей с трудностями в обучении на основе антропоцентрической концепции направлено на формирование их коммуникативной компетенции. Эта направленность предполагает овладение учащимися всеми видами речевой деятельности. Одной из форм вербального общения, является диалогическая речь. Развитие разговорной речи учащихся с трудностями в обучении, формирование у них умений диалогического общения должно стать обязательным звеном каждого урока русского языка в условиях образовательной интеграции.

В ряде научных работ аргументируется необходимость формирования диалогической речи у учащихся с особенностями психофизического развития с опорой на их потенциальные возможности (А. К. Аксенова, М. Ф. Гнездилов, Е. А. Гордиенко, С. Ю. Ильина, Р. И. Лалаева, Л. Л. Логвинова, Р. К. Луцкина, В. Г. Петрова, М. Л. Феофанов и др.) [5]. С одной стороны значительная часть исследований направлена на выявление особенностей логико-содержательной стороны устной и письменной речи: описанию своеобразия ее лексической стороны (Г. И. Данилкина, В. Г. Петрова, Т. А. Процко, Т. К. Ульянова и др.); определению путей коррекции грамматического строя речи (Л. И. Алексина, М. Ф. Гнездилов, Л. В. Занков, К. Г. Ермилова и др.); даны рекомендации по совершенствованию навыков устной и письменной речи (И. М. Бобла,

Е. А. Гордиенко, С. Ю. Ильина, А. М. Скобарь и др.) [5]. С другой стороны, в современных исследованиях не получила должного освещения методика работы над диалогом учащихся с трудностями в обучении в классах интегрированного обучения и воспитания. Интересы ученых сосредоточены на изучении потенциальных возможностей детей с нарушениями интеллекта и разработке методических материалов для работы с данной категорией детей [4], либо ограничиваются возрастными рамками – дошкольным возрастом [3].

Учитель вынужден обращаться к методическим рекомендациям, рассчитанным на нормально развивающихся школьников, что не всегда соответствует возможностям учащихся с трудностями в обучении. Поэтому поиски путей, необходимых методов и приемов работы по формированию диалогической речи у таких детей приобретают особую значимость.

Так как одна из присущих диалогу черт – ситуативность, следовательно, успешность диалогического общения на уроке будет во многом зависеть от заданной ситуации и понимания обучающимися речевой задачи общения. Наиболее эффективным здесь становится использование личностно-ориентированных технологий, особое место среди которых занимает социо-игровая технология, направленная на развитие ребенка в процессе игрового общения со сверстниками и педагогами. Методы и приёмы социо-игровой технологии позволяют стимулировать активность общения и делать его эмоционально-насыщенным.

В современном обществе при большом разнообразии телевизионных передач и компьютерных игр учителю достаточно трудно удивить ребенка. Вовлечь его в педагогический процесс, если на уроке ничего не звенит, не движется, не прокручивается, оказывается практически невозможно. Безэмоциональное образование оказывается абсолютно не конкурентоспособно. Особенно, когда это касается детей с трудностями в обучении. Создание мотивации и удержание внимания детей в учебной деятельности требует дополнительных усилий педагога.

Социо-игровая технология привлекает тем, что основывается на «3 китах»: движение, вариативность и работа в малых группах. Эта специфика позволяет решить следующие задачи: помогает детям учиться эффективно общаться; делает образовательный процесс более интересным для детей; стимулирует у них развитие активной позиции, самостоятельности, творчества; воспитывает в школьниках желание познавать неизведанное [1].

Д. Кавтарадзе определяет игру как «способ группового диалогичного исследования возможной действительности в контексте личностных интересов» [2, с. 36]. В этой дефиниции на первый план выдвинуто наличие: личных

интересов каждого участника; «возможной действительности» (иной реальности); возможность действий в этой действительности (исследования); группы (включенность в общение); диалога. Это определение, на наш взгляд, максимально отражает реализацию игровой деятельности в рамках социо-игровой технологии.

Выполнение заявленной технологии осуществляется в три этапа: обучение детей правилам общения, культуре общения, через формирование диалогической речи (умение слушать и слышать партнера); общение как самоцель (ребенок эмпирическим путем приходит к тому, как ему надо организовать свое общение в малой группе, чтобы выполнить учебную задачу); общение как педагогическое средство (через общение мы обучаем школьников).

Достоинства использования социо-игровой технологии проявляются достаточно быстро, выражаются в улучшении отношений «ребенок–сверстник», «ребенок–педагог» (педагог выступает равноправным партнером) и разрушении барьеров общения, формировании полноценной игры, которой у детей с трудностями в обучении к началу школьного обучения может еще и не быть, учит более активных детей признавать мнение товарищей, а робким и неуверенным детям дает возможность справиться со своими комплексами и нерешительностью.

Для обучения диалогической речи учащихся с трудностями в обучении в рамках социо-игровой технологии могут использоваться: игры с правилами, игры-соревнования, игры-драматизации, направленные на создание ситуации успеха и комфортности. Игры и игровые упражнения, используемые нами для работы, можно условно разделить на следующие группы.

Игровые упражнения для рабочего настроя, главная задача которых пробудить интерес детей друг к другу и процессу, например игровое упражнение «Соберем Таню в школу» в сочетании с приемом «Хор». В упражнении учащиеся делятся на группы. Каждая группа получает различные учебные предметы: ручка, пенал и т.д. и картинки их изображающие. Каждый ребенок в группе берет себе один предмет и одну картинку. Учащийся спрашивает: «У кого есть пенал?» Ребенок, взявший пенал, отвечает: «У меня пенал». Пенал ставится на стол рядом с куклой Таней. Игра продолжается до тех пор, пока каждый не задаст вопрос и не даст ответ. Среди учеников немало таких, которые по разным причинам не могут говорить на аудиторию. Здесь помогает хоровая работа. Если кто-то из учеников ошибается или молчит, учитель предлагает микрогруппе вместе с ребенком задать вопрос, помочь ему дать ответ.

Игровые упражнения-разминки связывают части урока, например игра «Найди друга». Нужно объединиться в группы по определенному принципу: по цвету волос или глаз и др. Учащемуся необходимо обосновать выбор группы, продолжив предложение «Я в этой группе, потому что…».

Игровые упражнения социоигрового приобщения к делу, используемые в процессе усвоения или закрепления учебного материала, например игра «Каков вопрос – таков ответ». Учащиеся задают друг другу вопросы, которые на одном уроке начинаются с одного и того же вопросительного местоимения. Почему светит солнце? Где ночует солнце? О чем говорят птицы? Выбирается наиболее интересный, по мнению ребят, вопрос. Его автор – первый победитель. Второй – тот, кто даст самый интересный ответ.

Игровые упражнения, реализация которых требует свободы перемещения, например игровое упражнение «Кто куда идет» в сочетании с двигательной активностью. К доске, стенам прикреплены картинки с изображениями школы, леса, библиотеки и т.п. Каждый ребенок из «волшебного мешочка» не глядя, вытаскивает дубликат. Учитель: «Ваня, куда ты идешь?» – «Я иду на речку», – и становится рядом с соответствующей картинкой.

Применение социо-игровой технологии способствует мотивации, нацеливает учащихся не просто на диалог, но и на связное высказывание, обогащает коммуникативно-речевой опыт ребенка.

🕮 Список использованных источников

1. Букатов, В. М. Нескучные уроки : обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения школьников / В. М. Букатов, А. П. Ершова. – Петрозаводск : Verso, 2008. – 187 с.

2. Кавтарадзе, Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – Москва : Просвещение, 2009. – 173 с.

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

4. Свиридович, И. А. Особенности овладения описанием учащимися с интеллектуальной недостаточностью / И. А. Свиридович // Дзіцячы сад – пачатковая школа : матэрыялы VII Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 21–22 кастр. 2010 г. / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: Б. А. Крук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мазыр : УА МДПУ, 2010. – С. 154–146.

5. Свиридович, И. А. Антропоцентрическая концепция языкового образования и возможности ее реализации в процессе обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью / И. А. Свиридович, Е. Н. Рагель // Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, праблемы пераемнасці і аптымізацыі адукацыі: матэрыялы IX Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 29 кастр. 2015 г. / УА МДПУ імя І.П. Шамякіна; рэдкал.: Б. А. Крук (адк.рэд.) [і інш.]. – Мазыр : УА МДПУ, 2015. – С. 230–232.

Summary. The article is about the questions of a teaching dialogue to primary students who have got learning difficulties in conditions of educational integration by means of socio-gaming technology. The advantages of using this technology in forming of child's communicative and speech experience are proved. The models of games and game exercises are given in this article. They can be used in a dialogic speech forming.

УДК [376.016:81´373.611]-056.263

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е. А. Боровик

Науч. рук. – И. К. Русакович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены особенности формирования навыков словообразования у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Определены пути, способствующие эффективному овладению словообразованием на уроках русского языка младших школьников с нарушением слуха.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха; обучение; словообразование; речь; язык.

Совершенствование образовательного процесса в школах для детей с нарушением слуха тесно связано с решением проблемы обучения неслышаших детей языку, которая остаётся в сурдопедагогике одной из наиболее актуальных. Ведущими сурдопедагогами неоднократно отмечалась значимость изучения неслышащими детьми словообразования (Т. А. Григорьева, А. Г. Зикеев, Б. Д. Корсунская, Ф. А. Рау и др.). Исследователи подчёркивали, что словообразование – это не просто составная часть русского языка, а один из важнейших методов развития речи детей с нарушениями слуха. По признанию практиков, занимающихся вопросами обучения русскому языку, раздел словообразования является одним из самых сложных для усвоения детьми с нарушением слуха [2; 4; 5].

История вопроса показывает, что ученые, рассматривающие человека как субъекта деятельности, занимающего активную позицию в овладении языком, склоняются к неразрывной связи языка и речи. В связи с разработкой содержания и методов изучения словообразования у детей с нарушениями слуха, лингводидактический анализ этого раздела лингвистики и сурдопедагогики является логичным [1; 3]: без прочной лингвистической базы не может быть научно обоснованной методологии преподавания языка, отмечали Ж. И. Шиф, Л. П. Носкова и др. Признание многими лингвистами независимого статуса словообразования отражено в учебных пособиях для высших и средних учреждений образования. Подчеркивается, что слово существует в лексическом и грамматическом классе, участвует в словообразовании. Действуя как член словообразовательного класса, слово

демонстрирует свою способность быть продуктивным (мотивирующим) и производным (мотивированным). Поэтому слово, занимающее центральное место в языковой системе, интересует разные разделы в лингвистике, а в сурдопедагогике овладение словом и словесной речью является центральной проблемой [2; 4].

Как известно, усвоение речи ребенком – это сложный процесс. Он проходит ряд стадий: от зачаточного, аморфного использования отдельных языковых явлений до полного овладения языковыми нормами. Постепенно обобщенные устные значения отражаются в группах глагольных новообразований, которые различны по своей природе. Некоторые из них служат для выражения грамматических отношений: падежи существительных и прилагательных, время, тип и наклонение глагола, сравнительная степень наречий и т.д. В детском неологизме отражаются обобщенные значения другого рода. Их можно квалифицировать как логические категории. С их помощью ребенок производит словообразование. У слышащих детей процесс грамматизации речи завершается в основном в дошкольный период или даже к пяти годам. Ребенок выражает свои мысли и чувства в речи в соответствии с законами языка. Это отмечают исследователи детской речи А. Н. Гвоздев, Н. Х. Швачкин, Н. М. Красногорский и др. [1].

Овладение словесной речью в условиях слуховой депривации осложнено, затруднено и специфично. У детей с нарушением слуха отбор слов затруднен из-за ограниченного словарного запаса и речевого опыта; в ходе практической работы по формированию грамматического строя речи учащиеся лишь постепенно овладевают контекстными значениями слов (объектными, пространственными, временными, количественными и т.д.) и средствами их грамматического оформления [3]. Отмечается, что уникальность в формировании грамматической структуры речи у детей с нарушением слуха влияет на оформление их самостоятельной речи, понимание речи окружающих, читательскую компетентность, усвоение ряда разделов учебной программы. Поэтому формирование грамматической структуры речи является неотъемлемой частью работы по изучению языка, а речевая практика, как овладение языком в целом, является предпосылкой для постепенной грамматизации детской речи [2, с. 49].

В овладении речью как слышащих, так и неслышащих детей общим дидактическим принципом является рассмотрение словообразовательного уровня языка как обобщенного отражения способов образования новых слов на основе определенных правил объединения морфем в структуре производного слова. Единицей словообразовательного уровня является университет (модели-

типы) как производное слово, которое реализует сформированную идею словообразовательной модели в речи [5].

Как показывает анализ учебно-программного содержания, учебный предмет «Русский язык» относят к циклу коммуникативных (А. К. Маркова, В. С. Леднев и др.); на первом месте при определении цели обучения ставится овладение основными языковыми умениями, самостоятельной письменной и устной речью в её разновидностях. В сурдопедагогике коррекционную направленность обучения языку отражает сформулированная А. С. Зыковым коммуникационная система обучения языку. Программа отчётливо ориентирована на развитие логического мышления учащихся – умения устанавливать элементарные грамматические закономерности (соответствие окончания слова требует постановки вопроса, соответствие формы слова – определения его роли в сочетании с другими словами и т.д.). Пропедевтика знаний о составе слова начинается с 1 класса, когда вводится термин «окончание». Весь процесс практического знакомства с падежными формами слова сопровождается наблюдением и сравнением окончаний начальной и изучаемой падежных форм. Постепенное усвоение морфологических норм языка способствует тому, что речь начинает выполнять функцию сообщения через правильно сочетаемые слова в предложении, когда он овладевает монологической формой связной речи. Ребенок начинает мыслить более логично, последовательно обобщать, правильно излагать свои мысли, отвлекаться от конкретного.

Обучающийся с нарушением слуха затрудняется контролировать собственное произношение в силу отсутствия или нарушения слуха, от чего страдает его устная речь. Это отрицательно влияет на развитие всей сложной системы языка, и приводит к ограничению возможностей обучения и познания окружающего мира [4].

В своем исследовании мы предприняли попытку выявить особенности нарушения морфологической стороны речи у младших школьников с нарушением слуха и разработать комплексы упражнений, направленных на формирование навыков словообразования. Исследование проводилось на базе ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 14 для детей с нарушением слуха г. Минска». Стимульный материал для эксперимента был разработан с опорой на учебное пособие «Тропинка в грамматику» (под редакцией Т. А. Григорьевой) и предложен первоклассникам и второклассникам с нарушением слуха. В заданиях на образование слов (с помощью окончания) оценивались: количество образованных слов, их грамматическая точность,

выразительность, связность, осмысленность, развернутость высказывания (в устной и письменной речи).

Результаты исследования показали, что навыки словообразования у младших школьников с нарушением слуха слабо сформированы и отстают от программных требований. Из общего перечня предложенных для словообразования моделей в 71 % примеров испытуемые допустили ошибки (из них – 35 % в устных высказываниях и 36 % – в письменных). Качественный анализ показал, что связность полученных высказываний также страдает: обучающиеся затруднялись согласовывать и строить простые предложения: «У машин*а* сломалось колесо», «Бабушка целует внучки» и др. Выявлено также, что дети не усвоили большинство значений простых слов, которые, по программным требованиям, уже должны быть усвоены у младших школьников с нарушением слуха. В произносительном плане успешнее оказались обучающиеся из семей слышащих родителей, что может быть обусловлено продуктивной работой родителей по созданию речевой среды и развитию слуховой памяти детей дома. Влияния фактора наличия или отсутствия слуха родителей на точность и осмысленность навыков словообразования, продемонстрированных неслышащими обучающимися в письменной форме, не наблюдалось.

Результаты проведенного исследования подтвердили имеющиеся в науке выводы о значительных трудностях в формировании морфологического строя речи у младших школьников с нарушением слуха. Основываясь на современных представлениях о семантической структуре слова и ее развитии в онтогенезе, а также на данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами были разработаны упражнения по развитию навыков словообразования у младших школьников с нарушениями слуха. Проанализировав учебник Т. А. Григорьевой «Тропинка в грамматику», мы предположили, что в работе над словообразованием целесообразно реализовывать технологию визуализации, предоставлять в структурированном и динамическом виде наглядность – и таким образом помогать связывать значение прочитанных и увиденных слов с жизненным опытом, что в итоге может способствовать продуктивному запоминанию их новых образований.

В процессе разработки упражнений мы совместили комплекс методов и приёмов, направленных на формирование, совершенствование навыков словообразования, определения рода (мужского, женского и среднего) ~~в~~ имени прилагательного суффиксальным способом и способом присоединения окончаний. Например: визуализировали ряд словообразовательных форм к вопросу: Какое варенье привезла нам бабушка? Варенье *из* клубник*и* –

клубн*ичное; из* черник*и* – …, *из* малин*ы* и т.д. Каждое задание можно предъявлять в работе с неслышащими обучающимися индивидуально (на карточках) либо фронтально (в мультимедийных презентациях) и использовать как на уроках русского языка, так и во внеклассное время при подготовке уроков с воспитателем, родителями или самостоятельно ребенком с нарушением слуха.

🕮 *Список использованных источников*

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети : науч. издание / Р. М. Боскис. – М. : Совет. спорт, 2004. – 304 с.

3. Габдуллина, А. А. Особенности морфологической стороны речи у слабослышащих младших школьников [Электронный ресурс] / А. А. Габдуллина // Педагогика: традиции и инновации : материалы VIII Междунар. науч. конф., Челябинск, 20-23 янв. 2017 г. / Челябин. гос. ун-т ; отв. ред. : Е. И. Осянина [и др.] – Челябинск, 2017. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11678. – Дата доступа: 26.10.19.

4. Григорьева, Т. А. Методика формирования лингвистических знаний у младших школьников с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Т. А. Григорьева. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т, 2004. – 56 с.

5. Рау, Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, В. И. Бельтюкова. – М. : Педагогика, 1981. – 168 с.

Summary. The article presents the features of the formation of word-building skills in children of primary school age. The ways effective mastery of word formation in the lessons of the Russian language of primary school children with hearing impairment.

УДК 376-056.264:81’373

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИКИ С ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

И. А. Бородич

Науч. рук. – Н. В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ(Минск)

Аннотация. В статье представлены результаты изучения педагогического опыта учителей-логопедов по формированию лексики с пространственно-временной семантикой у детей младшего школьного возраста с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лексика; лексика с пространственно-временной семантикой; дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи; учителя-логопеды.

Лексика является фундаментальной лингвистической категорией, включающей в себя множество понятий. Эти понятия отражают различные сферы жизнедеятельности человека. Общеизвестно, что процесс формирования лексики у детей с нарушениями речи отличается своеобразием. Вызывают интерес не только качественные различия среди детей с различными вариантами и степенью проявления нарушений речи, но и различия в усвоении понятий определенных семантических групп (лексика с природоведческой семантикой, лексика с пространственно-временной семантикой и другие). Данные литературы свидетельствуют об ограниченности словарного запаса (преобладание слов, обозначающих конкретные предметы и действия при недостаточном количестве обобщающих слов и слов, обозначающих абстрактные понятия), неточности употребления слов, недостаточной сформированности понимания значения слов, что лежит в основе многочисленных ошибок словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи [3]. Лексика с пространственно-временной семантикой занимает одно из ключевых мест в процессе формирования лексико-грамматической стороны речи у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (далее – НВ ОНР) [1; 2].

С целью изучения педагогического опыта учителей-логопедов по формированию лексики с пространственно-временной семантикой у детей младшего школьного возраста с НВ ОНР проводилось анкетирование. Анкета

состояла из 10 вопросов. В опросе приняло участие 30 учителей-логопедов со стажем работы 1–5 лет – 10 человек, 5–10 лет – 8 человек, 10 и выше – 12 человек. Из них стаж в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи 1–5 лет – 16 человек, 5–10 лет – 11 человек, 10 и выше – 3 человека.

По результатам опроса выявлено, что 87,5 % часто встречаются в своей практике с категорией детей с НВ ОНР. Также 87,5 % знают какая лексика относится к лексике с пространственно-временной семантикой. 100 % опрошенных считают, что владение лексикой с пространственно-временной семантикой у детей младшего школьного возраста с НВ ОНР ниже, чем у учащихся с нормальным речевым развитием. Учителя-логопеды связывают это с особенностями психических процессов детей – 87,5 %; с отсутствием целенаправленной работы 12,5 %.

К понятиям, составляющим лексику с пространственно-временной семантикой, которые усваиваются у детей младшего школьного возраста с НВ ОНР хуже, учителя-логопеды относят: «*час*», «*минута*», местоположение относительно других предметов, «*право*», «*лево*», использование сложных предлогов и др.

На вопрос «Всегда ли младшим школьникам с НВ ОНР необходимо включение дополнительных заданий по усвоению лексики с пространственно-временной семантикой в процесс коррекционной работы?», учителя-логопеды отвечают: «Однозначно, да.», считая, что эти знания являются профилактикой нарушений чтения, письма, счета, а также базой для усвоения других учебных дисциплин.

К условиям, которые учителя-логопеды выделяют для формирования лексики с пространственно-временной семантикой у младших школьников с НВ ОНР относятся: учет дидактических принципов, постановка точно обозначенных задач, учет структуры нарушения, использование форм и средств обучения с учетом их жизненно-практической направленности, установление межпредметных связей, учет преемственности в работе специалистов.

Направления работы в формировании лексики с пространственно-временной семантикой у учащихся с НВ ОНР, которые выделяют учителя-логопеды: умение понимать лексику с пространственно-временной семантикой, умение объяснять лексику с пространственно-временной семантикой, умение употреблять лексику с пространственно-временной, умение подбирать синонимы и антонимы к лексике с пространственно-временной семантикой.

50 % респондентов владеют методами и приемами по формированию лексики с пространственно-временной семантикой у учащихся с НВ ОНР; 37,5 % владеют частично; 12,5 % анкетируемых не владеют.

Отвечая на вопрос: «Достаточно ли Вам имеющихся в Вашем арсенале методов и приёмов по формированию лексики с пространственно-временной семантикой у учащихся с НВ ОНР?», мнения респондентов разделились поровну. 100 % опрошенных хотели бы узнать новые методы и приемы по формированию лексики с пространственно-временной семантикой у учащихся с НВ ОНР.

Таким образом, результаты анкетирования показывают, что формирование лексики с пространственно-временной семантикой у учащихся с НВ ОНР является сложным, но в тоже время необходимым направлением в логопедической работе. Учителя-логопеды готовы узнать больше методов и приемов работы по формированию лексики с пространственно-временной семантикой у учащихся с НВ ОНР, поскольку это «важно для результата», «актуально», расширит методическую копилку» и другие.

🕮 *Список использованных источников*

1. Боровская, И. К. Формирование пространственно-временных представлений / И. К. Боровская // Дэфекталогія. – 2007. – № 4. – С. 57–60.

2. Дроздова, Н. В. Методический аспект формирования пространственных понятий у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи средствами мультимедийной презентации [Электронный ресурс] / Н. В. Дроздова, В. Д. Ладейко. – Режим доступа: http: // elib.bspu.by/handly/doc/7488. – Дата доступа: 15.01.2019.

3. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.07 ; 13.00.03 / Т. Б. Филичева. – М., 2000. – 145 л.

Summary. This article contains results of studying of pedagogical experience of speech therapists who form spatio-temporal vocabulary among children with unsharp general underdevelopmet of speech.

УДК 376.42

ПУТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Е. С. Бугаева

Науч. рук. – С.В. Кудрина, канд. пед. наук, доцент
РГПУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. В современной науке и практике обучения детей с умственной отсталостью наиболее достоверными считаются комплексные исследования, в задачи которых входит изучение явления с различных сторон и с помощью нескольких методов. В нашем исследовании был реализован именно такой подход. Анализ полученных результатов позволил сформулировать многоаспектное представление об изучаемом явлении.

Ключевые слова: представления; школьники с умственной отсталостью; диагностика.

В самом общем виде под представлениями понимается образ предмета, составленный на основе предыдущего опыта его восприятия и взаимодействия с ним. Классификация представлений возможна по различным основаниям, в том числе по области знаний, в рамках которой они формируются. В нашем исследовании мы изучали естествоведческие представлений формируемые у школьников с умственной отсталостью на специальных уроках.

У школьников с умственной отсталостью структура естествоведческих представлена представлениями о неживой (Вселенная, Солнце, Земля и ее оболочки, природные ресурсы, Россия) и живой природе (бактерии, грибы, растения, животные, человек) [3].

Известно, что естествоведческие представления школьников с умственной отсталостью характеризуются бедностью, поверхностностью, фрагментарностью, часто искажены и не составляют взаимосвязанной системы [1]. Однако остается малоизученным вопрос комплексного обследования естествоведческих представлений современных школьников с умственной отсталостью. Это становится особенно важно при необходимости мониторировать состояние предметных результатов обучения школьников.

Сформулированные выше проблемы стали основой нашего исследования.

В современной науке и практике обучения детей с умственной отсталостью наиболее достоверными считаются комплексные исследования, в задачи которых входит изучение явления с различных сторон и с помощью нескольких методов. Такой подход к организации изучения состояния ребенка

обеспечивает максимальное приближение его результатов к реально существующей ситуации [2].

Педагогический эксперимент предполагает выполнение детьми в специально созданных или естественных условиях специально подготовленных заданий. Качество выполнения заданий оценивается по разработанной исследователем шкале на основе выбранных для анализа критериев. При этом анализу подвергается строго тот феномен, который изучается в данном исследовании.

Наряду с педагогическим экспериментом при изучении особенностей учебной деятельности принято использовать и другие методы исследования. Такими методами являются наблюдение, анкетирование учеников, учителей и родителей, изучение продуктов деятельности детей (ежедневных классных контрольных и самостоятельных работ, домашних заданий, рисунков, поделок и т.д.) и др.

Наблюдение позволяет более широко посмотреть на ситуацию обследования: собрать данные о нескольких объектах изучения, определить их взаимосвязи, выявить характер влияния на состояние исследуемого феномена внешних или внутренних факторов и пр. Корректно составленная программа и протокол наблюдения позволяют на этапе анализа результатов определиться с тем состоянием объекта исследования, которое имеется в естественной ситуации со всеми плюсами и минусами самостоятельной деятельности. Наблюдение может являться как вспомогательным, так и самостоятельным методом исследования, обеспечивающим сбор основной информации. Его целесообразно организовывать в течение нескольких различных занятий или иных событий, что позволит получить более разностороннюю и полную информацию и снизить вероятность формирования неправильных заключений, сделанных на основе случайных результатов.

Для получения дополнительной информации об исследуемых объектах используются анкетирования и опросы педагогов, родителей и школьников, а также анализируются работы детей вещественные (рисунки) или событийные (сложившаяся в сюжет игра, получившийся опыт) [2].

В нашем исследовании были реализованы эксперимент, наблюдение и анализ продуктов деятельности детей. Разрабатывая свою методику экспериментального изучения состояния естествоведческих представлений школьников с умственной отсталостью, мы исходили из следующего предложения. Состояние эмоциональной сферы школьников с умственной отсталостью более сохранно, нежели познавательной [4], поэтому создание эмоционально комфортной обстановки обследования, максимально приб-

лиженной к обычной ситуации обучения ребенка и включение в нее заданий, средств обучения и пр., интересных для ребенка, поможет создать ситуацию, в которой возможности школьников раскроются максимально. В том же время помощь взрослого при ориентировке и выполнении экспериментальных заданий, которая часто снижает объективность получаемых данных, может быть сведена к минимуму.

Таким образом, было решено провести учебные занятия стандартной структуры с использованием разных наглядных средств обучения, таких как видеоролик и фотография. К каждому виду занятия были подобраны такие животные, которые не изучаются в рамках программы, обычно не встречаются детям в повседневной жизни, относятся к легко наблюдаемым группам животных (птицы и звери достаточно крупные, поэтому за ними легче наблюдать), обитают в той же природной зоне, что и дети. В эксперименте приняли участие ученики пятых классов, обучающихся по адаптированной основной образовательной программе образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1). Эксперимент состоял из трех этапов.

Первый этап заключался в проведении входящего обследования. Педагогический эксперимент обеспечивал выявление представлений детей о животном в ситуации выполнения самостоятельной работы на уроке. Ученикам предлагалось ответить на 12 закрытых вопросов, выбрав один подходящий ответ.

На втором этапе проводилось само занятие, на котором велось наблюдение за учащимися. Занятие было построено по традиционной структуре, рекомендованной, для работы с обучающимися с умственной отсталостью. Предоставление информации о животном было представлено по плану, традиционно использующемуся для формирования знаний о животных у учеников с умственной отсталостью. Он содержал 3 основных раздела: внешний вид, место обитания, связь с человеком. Экспериментальные занятия, на которых наглядным средством обучения была выбрана фотография, содержали два основных блока: информационный (основной), на нем ученики получали необходимую информацию о конкретном животном; второй блок урока был более эмоциональным и состоял из сюжетно-ролевой или дидактической игры, в ходе которых ученики должны были взаимодействовать, закреплять и применять полученные знания. Занятия, на которых в качестве средства обучения был выбран видеоролик, были построены по похожей структуре, но завершались небольшой повторительно-обобщающей беседой, так как потребности в эмоциональном возбуждении после просмотра ролика не

было. По результатам этого же занятия выполнялся анализ продуктов деятельности детей (игры или участия в беседе).

Третий этап был представлен итоговым обследованием качества представлений о конкретном животном. Ученикам предлагались карточки, содержащие в себе 12 закрытых вопросов, идентичных по содержанию и формулировке с вводными вопросами, но имеющие отличное оформление, чтобы ученики воспринимали эти задания как новые.

Оценивались правильность, полнота и самостоятельность. В ходе анализа сопоставлялись результаты входящего и итогового обследования. При приблизительно одинаковых результатах вводного обследования (6,5 верных ответа у каждого ученика) были получены различные данные по второму обследованию. После занятий с применением видеоролика среднее количество правильных ответов было 10,4, когда по итогам занятий с использованием фотографий – 9,4. Определение степени активности детей на занятии позволило увидеть следующую тенденцию: если на занятии использовался видеоролик, как средство наглядности, то продуктивность такого занятия будет достаточно большой (в среднем 70,5 %); если с использованием фотографий, то ниже (в среднем) – 42 %. Такие цифры доказывают, что ученики имеют большую заинтересованность, а отсюда и активность во время занятий с применением видеороликов.

Для того, чтобы понять, какая информация лучше запоминается и усваивается в разных условиях обучения, мы разделили вопросы входящего и итогового обследований на 4 группы: внешний вид, питание, место обитания, связь с человеком. После анализа результатов было выявлено, что информация первой группы усвоилась лучше остальных (коэффициент усвоения – 81 % на занятиях с использованием видеороликов, 55 % – на занятиях с использованием фотографий). На втором месте оказались представления о месте обитания (71 % и 55 %). Следующую ступень заняли представления о взаимоотношении человека и животного (76 % и 31 %). Информация о питании запоминается и усваивается пятиклассниками труднее всего (65 % и 38 % соответственно).

Полученные результаты реализованных методов исследования и их анализ позволяют говорить об эффективности комплексного обследования, возможности сбора разнообразной информации и установления связей между несколькими параметрами исследования.

🕮 *Список использованных источников*

1. Кудрина, С. В. Особенности знаний об окружающем мире учащихся 1–5 классов с интеллектуальным недоразвитием / С. В. Кудрина : материалы

Всеросс. науч.-практ. конф. / Под ред. В. З. Кантор. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – С. 91–95.

2. Кудрина, С. В. Учебная деятельность младших школьников. Диагностика. Формирование / С. В. Кудрина. – СПб. : КАРО, 204 – 250 с.

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosreestr.ru. – Дата доступа: 01.03.2020.

4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

Summary. In modern science and the practice of teaching children with mental retardation, complex research are considered the most reliable, the tasks of which include studying the phenomenon from various angles and using several methods. In our research, such an approach was implemented. An analysis of the results made it possible to formulate a multidimensional idea of the phenomenon under research.

УДК 376-056.264-053.2

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. А. Бурак

Науч. рук. – Н. В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ (Минск)

Аннотация. Рассматривается вопрос об особенностях пространственных представлений и пространственной лексики у детей. Представлены результаты исследований по вопросу нарушений усвоения пространственной лексики у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лексика; дети с общим недоразвитием речи; логопедическая работа; пространственные представления; пространственная лексика.

Для успешного развития ребенка в рамках школьного обучения крайне важны математические представления, в том числе пространственные, которые интериоризируются (переходят во внутренний план психики ребенка) посредством соотнесения действия, операции со словом, обозначающим его. Пространственная лексика как лингвистическое явление широко изучается в филологии. Обобщая мнения таких ученых как, О. С. Баранов, Н. Ю. Шведова, Л. Н. Федосеева и др., понятие пространственная лексика трактуется как совокупность слов, обозначающих пространственные отношения. Лексическая сторона речи является одной из неотъемлемых составляющих в развитии ребенка. От количества и качества словарного запаса зависит в определенной мере и качество овладения той или иной мыслительной операцией и действием. Соответственно, разнообразность и широта словаря соответствует представлениям ребенка об окружающем мире и его законах, которые он приобретает в ходе деятельности. Недостаток сформированности во внутреннем и внешнем плане речи определенного понятия влечет за собой недостатки в восприятии инструкции, принятии помощи от педагога, выполнении самого задания, составлении связного высказывания с использованием пространственной лексики.

Восприятие пространства играет большую роль при формировании так же сенсорного опыта ребенка. Путем осмотра, ощупывания, манипуляций с предметом ребенок обретает сенсорный опыт, который позже создает фундамент для развития основных психических процессов и функций. Такие ученые в области общей психологии как, Б. Г. Ананьев, Т. А. Мусейибова,

Е. Ф. Рыбалко, Н. Я. Семаго и др., описывают основные принципы происхождения и накопления представлений о пространстве человеком. Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко отмечают, что, с поступлением детей в школу, большую роль в формировании пространственных представлений и ориентировке начинает играть обучение, и в частности, обучение письму и чтению развивает представление о положении символов, и как следствие развивает пространственное восприятие; математические понятия, в особенности формы, развивают пространственное мышление [1].

В работах Н. Я. Семаго раскрыты четыре уровня сформированности пространственных представлений у детей: о собственном теле, частях тела и их взаимном расположении; о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу); уровень вербализации пространственных представлений; лингвистические представления (языковое пространство). Ребенок в процессе развития переходит от уровня к уровню. Именно на четвертом уровне происходит непосредственно формирование пространственной лексики [4].

Т. А. Мусейибова выделяет этапы в овладении пространством у ребенка. На первом, ребенок воспринимает только предметы, находящиеся в непосредственной видимости, остальное пространство не выделяет. На втором этапе поле восприятия расширяется, начинают выделяться отдельные части пространства. На третьем этапе ребенок определяет все остальное пространство, даже не находящееся в его поле зрения. На четвертом этапе восприятие пространства имеет целостный характер и начинает происходить пространственная ориентировка, формируется умение определять месторасположение предметов, их взаимосвязь [3].

Установлено, что восприятие пространства опосредуется и управляется речью, которая, с одной стороны, может выступать в качестве способа отражения различных пространственных умений, а с другой стороны, координирует ориентировку в пространстве, упорядочивает пространственные термины и понятия. Выявлена тесная связь пространственных представлений с эмоциональной и когнитивной сферой у детей, в частности, из-за тесной связи речи и мышления, а также из-за общей структурной целостности психических функций (А. В. Семенович, Е. Ф. Соботович и др.). Постепенное и разнообразное овладение пространством дает толчок и для развития речи, в том числе пространственной лексики. В становлении пространственной лексики играет важную роль жизненный опыт, накопленный самим ребенком. Данный опыт приобретается ребёнком в игре, общении со взрослыми и сверстниками, трудовой деятельности. И только по мере накопления опыта, движущей силой в

формировании системы восприятия пространства значительную роль начинает приобретать именно речевая деятельность [5].

В раннем возрасте ребенок ориентируется в пространстве с помощью собственного тела. Позже, в дошкольном возрасте начинает подключать словесные обозначения для ориентировки в пространстве. Ребенком начинают называться стороны пространства: *верх, низ, право, лево, вперед, назад*. У детей дошкольного возраста наибольшие трудности вызывают ориентировки *влево-вправо,* так как в основе данной дифференцировки лежит различение правой и левой сторон собственного тела.

Под активной лексикой следует понимать прежде всего ту совокупность слов, которую ребенок непосредственно использует в речи. В свою очередь, под пассивной лексикой понимаются слова, которые ребенку знакомы, однако он по той или иной причине не использует их в своей речи. Так же стоит отметить, что дети с общим недоразвитием речи имеют особенности лексики. Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова выделяют следующие трудности в овладении лексической стороной речи у детей с общим недоразвитием речи: расхождение объема активной и пассивной лексики, несформированность семантических полей, неточность употребления многих слов, большое количество вербальных парафразий. В том числе данные особенности переносятся и на состояние пространственной лексики.

Опираясь на теоретические разработки таких ученых, как, Л. С. Волкова, О. В. Лебедева, Р. Е. Левина, И. И. Мамайчук и др. проведен анализ исследований состояния пространственной лексики у детей с различными нарушениями речи. Так, при общем недоразвитии речи исследователями А. В. Шкуриной, Е. А. Шкатовой выявлены следующие особенности пространственной лексики: дети владели практическими навыками счета, выполняли действия сложения и вычитания, составляли сериационный ряд по величине и другое. Однако их знания и представления имели неустойчивый и изменяющийся характер. Их затруднения в словесном обозначении своих действий затрудняли перенос имеющихся знаний на новые, аналогичные задания. Так же у детей возникали трудности при вербализации своих действий, что усложняло переход к умственной форме выполнения задания. В свою очередь, затруднения в оречевлении действий накладывали отпечаток на одновременное выполнение речевой и практической операций.

Согласно исследованиям И. Н. Моргачевой [2], дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно ориентируются в собственном теле и в схемах. Автор отмечает, что наиболее редкими в использовании детьми младшего школьного возраста являются следующие

пространственные предлоги: *«под», «над», «перед», «за», «в середине»*. Вместо этих слов дети склоняются к использованию генерализованных обобщающих наречий *«рядом», «около», «поближе», «подальше»*. Исследования показывают, что у детей данной категории (особенно с резко ограниченным словарным запасом) наблюдались трудности при описании месторасположения объекта. Это проявлялось в пропусках предлогов, сопровождении жестами, а также в том, что дети долго подбирали языковые средства и часто останавливались, основываясь на параметрах удаленности от себя. И. Н. Моргачева утверждает, что несмотря на явное недоразвитие пространственных представлений, у детей с общим недоразвитием речи наблюдается некая динамика в понимании пространственных отношений. Автор отмечает, что для детей данной категории способность понимать некоторые используемые языковые средства сохраняется, однако при переходе с импрессивного плана в экспрессивную речи, дети затрудняются в подборе языковых средств.

Таким образом, особенности пространственной лексики детей с общим недоразвитием речи имеют выраженные отличия от детей с нормальным речевым развитием. Дети испытывают трудности в овладении пространственными представлениями, в понимании и воспроизведении понятий пространства места: *впереди (передний), посередине (средний), позади (задний), внизу (нижний), наверху (верхний), рядом, напротив, между*; понятий направления: *налево, направо*; понятий расстояния: *близко, далеко*, не употребляют или используют неверно предлоги с пространственным значением. Описанные особенности подтверждают необходимость включения в содержание логопедической работы методов и приемов по формированию лексики с пространственным значением, что предупредит также нарушения письменной речи у детей.

🕮 *Список использованных источников*

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.

2. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи обучению письму посредством развития пространственных представлений : метод. пособие / И. Н. Моргачева. – СПб : ДЕТСТВО ПРЕСС, 2009. – 212 с.

3. Мусейибова, Т. А. О содержании и системе работы по развитию пространственных ориентировок у дошкольников / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 9. – С.39–44.

4. Семаго, Н. Я. Пространственные представления ребенка / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго // Школьный психолог. – 2000. – № 34. – С. 15–20.

5. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитие : метод. рекомендации / А. В. Семенович, С. О. Умрихин – М. : Дрофа, 1998. – 50 с.

Summary.The question of the features of spatial representations and spatial vocabulary in children is considered. There are the results of studies on the problems of spatial vocabulary learning in children with general speech underdevelopment.

УДК 376.37

ПЕСОЧНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Т. В. Бурачевская

Науч. рук. – И. Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлена коррекционно-педагогическая модель формирования связной речи у детей дошкольного возраста посредством песочных арт-технологий. Выявлены особенности применения песочного моделирования в практике работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: песочные арт-технологии; песочное моделирование; кинетический песок; связная речь; общее недоразвитие речи.

В поисках современных средств формирования связной речи у детей дошкольного возраста нами выделены три аспекта определяющих актуальные подходы к обучению и воспитанию детей с общим недоразвитием речи. Во-первых, как отмечал великий педагог К. Д. Ушинский, «Самая лучшая игрушка для детей – это кучка песка!» [4, с. 53]. Песок является мощным ресурсом предметно-развивающей среды, который оказывает существенное влияние на сохранение эмоционального благополучия, снятия внутреннего дискомфорта и напряжения детей с общим недоразвитием речи. К использованию данного материала дети заранее расположены ввиду близкого знакомства с песком как первой детской игрушкой, вызывающей позитивные эмоции. Во-вторых, с точки зрения нашего исследования, в современных социокультурных и социально-образовательных условиях актуальной является проблема научного обоснования педагогической модели арт-технологий как альтернатива психотерапевтической и социальной моделей [6; 7]. В педагогической интерпретации песочные арт-технологии построены на педагогических положениях, соответствующих требованиям гуманистической педагогики. В-третьих, стремительный рост популярности применения песка в психотерапевтической и коррекционно-педагогической практике – один из вполне оправданных ответов на так называемый «визуальный поворот», вызванный тотальной компьютеризацией всей нашей жизни и обильным увлечением информационного давления на современного ребенка [9].

Подтверждаемая практикой эффективность песочных арт-технологий все еще не стала предметом полномасштабных научных исследований. Однако быстрое распространение этой разновидности педагогической практики делает ее научное обоснование задачей все более актуальной. Кроме того, многочисленные примеры успехов применения песочного моделирования позволяют надеяться на то, что изучение его механизмов, условий и факторов успешного применения будут способствовать более глубокому пониманию арт-технологий, как концепции системной инновации в образовании, и более осмысленному применению арт-технологий в повседневной практике.

Основным материалом песочного моделирования является кинетический песок (Kinetic Sand). Кинетический песок – инновационная смесь для лепки, состоящая на 98 % из обыкновенного кварцевого песка и 2 % синтетической силиконовой добавки, которая сохраняет физические свойства влажного кварцевого песка. Большое преимущество кинетического песка в том, что он безопасен, гипоаллергенен и экологически чист. Такой материал дает детям другие тактильные ощущения, нежели обычный песок или пластилин.

Песок нередко действует на детей как магнит: их руки сами, неосознанно, начинают пересыпать и просеивать песок, строить тоннели, горы, выкапывать ямки. Когда к данному материалу добавляются различные инструменты (ножи, стеки, резаки, грабельки, валики, ролики, пинцеты, щетки, формочки для моделирования и др.), фигурки и миниатюрные предметы (животные, птицы, обитатели водного мира, деревья и другие растения, объекты небесного пространства, транспортные средства, объекты среды обитания человека, объекты ландшафта и естественной активности Земли, люди и персонажи сказок и мифов и т.д.), дополнительные материалы (ткани, пуговицы, пряжки, бусы, кристаллы, камни, раковины, спилы дерева, кусочки коры, металла, семена, перья, отполированные водой стеклышки и др.), тогда у детей зарождается собственный мир, где они могут выдумывать и фантазировать и в то же время учится добиваться цели и доводить начатое до конца [2; 6; 7; 8; 11].

Песочные технологии многофункциональны, позволяют одновременно решать задачи диагностики, коррекции и развития, воспитания и обучения [7]. Выделяются наиболее значимые задачи, решению которых способствует использование кинетического песка в коррекционно-педагогической практике: актуализировать запас представлений по изучаемой теме; расширять представления о живой и неживой природе, о растительном и животном мире, о человеке и мире людей; формировать представления о геометрических формах и телах, понятиях величины, количества и счета, пространства и времени; развивать навыки речевого общения и речевой коммуникации; формировать

навыки построения связных монологических высказываний; развивать навыки контроля и самоконтроля за построением связных высказываний; развивать навыки выразительного рассказывания, драматизации; формировать умения устанавливать конструктивное взаимодействие с взрослым и сверстниками; активизировать ряд психических процессов, тесно связанных с формированием устного речевого сообщения; развивать эмоциональный интеллект; развивать самоэффективность и самоконтроль; развивать тактильно-кинетическую чувствительность и мелкую моторику рук [1; 3; 6; 7; 12].

В условиях обучения по образовательной программе специального образования на уровне дошкольного образования по учебному плану специального дошкольного учреждения для детей с общим недоразвитием речи кинетический песок подходит для занятий по образовательным областям «Развитие речи» и коррекционным занятиям по направлениям «Формирование произносительной стороны речи» и «Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи» [6]. Данный материал можно использовать в подгрупповой и индивидуальной форме работы.

Занятия с применением песочного моделирования дают качественный скачок в развитии логического мышления, речи, познавательного интереса, памяти и внимания [5; 7; 10]. Дети осознают необходимость выработки стратегии и гибкого следования плану, что способствует формированию навыков программирования и контроля деятельности. Совместное песочное моделирование способствует существенному росту коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Даже просто наблюдая за совместной работой других детей, они развивают способность быстро определять ведущего и ведомого в парном взаимодействии. Это также позволяет увидеть типичные приемы обмена информацией, получить отчетливое представление о том, как взаимодействующие субъекты относятся друг к другу и насколько их совместная работа продуктивна. Так как результаты такого взаимодействия осуществлены в виде совместно построенной на песке композиции, то и для самих участников групповой работы характер их взаимоотношений становится более очевиден. Это позволяет делать обсуждение таких взаимоотношений более предметным за счет того, что, опираясь на определенные фрагменты песочной композиции, участникам обсуждения легко восстанавливать различные этапы совместной работы авторов представленной модели [1; 6; 7].

Обобщая полученные нами результаты, следует отметить, что использование песочного моделирования в ходе формирования связной речи у детей дошкольного возраста позволяет решать широкий спектр терапевти-

ческих, развивающих и реабилитационных задач, значительно расширяя спектр возможностей работы с детьми с общим недоразвитием речи.

🕮 *Список использованных источников*

1. Андреенко, Т. А. Использование кинетического песка в работе с дошкольниками. – СПб. : Детство-пресс, 2017. – 128с.
2. Бакиева, О. А. Методы арт-технологий в процессе формирования художественных способностей детей с ОВЗ / О. А. Бакиева, Н. Н. Благинина. – Тюмень : ТюмГУ, 2017. – 44с.
3. Балчюниене, И. Анализ нарративов у детей с недоразвитием речи / И. Балчюниене, А. Н. Корнев // Специальное образование. –2017. – № 3. –С. 32–43.
4. Блинова, Ю. Л. Психолого-педагогическое сопровождение процесса взаимодействия участников образовательного сообщества средствами мультимодальных арт-технологий / Ю. Л. Блинова // Психология и психотехника. – 2018. – № 2. – С.1–10.
5. Блинова, Ю. Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий / Ю. Л. Блинова // Педагогическое образовании в России. – 2016. – № 1. – С.144–148.
6. Бурачевская, Т. В. Песочные арт-технологии в работе с детьми с особенностями психофизического развития // Образование и воспитание. – 2017. – № 2. – С. 57–61.
7. Бурачевская, Т. В. Техника sand-play как элемент арт-технологий в работе с детьми с нарушениями речевого и интеллектуального развития // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2. – С. 141–143.
8. Ильиных, А. В. Игры-упражнения с «кинетическим» песком для детей дошкольного возраста / А. В. Ильиных // Дошкольная педагогика : петербургский научно-практический журнал. – 2017. – № 8. – С. 69–72.
9. Колодий, Н. А. Визуальный поворот и его влияние на социальное познание / Н. А. Колодий, В. В. Колодий // Известия ТПУ. – 2010. – № 6. – С.146–152.
10. Наумова, В. В. Кинетический песок как средство развития эмоционально-личностной сферы и мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста / В. В. Наумова, Е. М. Павлова // Молодой ученый. – 2017. – № 47. – С. 121–124.
11. Терехина, О. А. Играй, твори, удивляй с кинетическим песком / О. А. Терехина. – Гомель : Редакция газеты «Гомельская праўда», 2018. – 154 с.

12. Тупичкина, Е. А. Арт-технологии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2015. – № 1. – С.97–103.

Summary. The article presents the correctional and pedagogical model of the formation of coherent speech in preschool children through sand art technologies. The features of the use of sand modeling in the practice of working with children with general speech underdevelopment are revealed.

УДК 37.012.7

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗОТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.Т. Буркова

Науч. рук. – Н. А. Иванова, канд. пед. наук, доцент
ГСГУ (Коломна)

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения гиперактивного поведения детей дошкольного возраста, а также изотерапии как средства коррекции гиперактивности на этапе дошкольного детства.

Ключевые слова: дошкольный возраст; арт-терапия; изотерапия; гиперактивность.

В последние годы число детей с проявлением гиперактивности увеличивается. На данный момент актуальность представленной темы обусловлена тем, что гиперактивность представляет собой расстройство развития, имеющее следующие аспекты: неврологические, психиатрические, психологические, двигательные, языковые, воспитательные, социальные. Данные аспекты, в свою очередь, подвергаются коррекции благодаря арт-терапевтическому методу изотерапии.

Впервые понятие «арт-терапия» использовал художник Адриан Хилл (1938), описывая свой опыт лечения больных туберкулезом, по мере накопления которого, он понял, что творческий процесс помогает его пациентам преодолеть заболевание. Развитие арт-терапии как полноценного направления в психологии началось намного позже – с 30-х гг. XX века. Изначально арт-терапия опиралась на психологию Зигмунда Фрейда и Карла-Густава Юнга, согласно которой результат творческой деятельности человека отражает его бессознательное и те процессы, которые в нем протекают.

В наши дни арт-терапия является независимой дисциплиной, методы которой используют в своей работе психологи, врачи и педагоги. Для изотерапии как арт-терапевтического метода характерно то, что в центре внимания находится не столько произведение искусства (продукт творчества), сколько конкретная и уникальная личность автора с ее потребностями, мотивами, ценностями и стереотипами.

Гиперактивное поведение детей начинает проявляться, в большинстве случаев, после четырех лет и продолжается до подросткового возраста. Выражается оно в излишней моторной активности, беспокойстве, суетливости,

многочисленных движениях. Также отмечаются нарушения внимания, что проявляется в проблемах сосредоточения, концентрации и устойчивости [1]. В связи со сложностью данного нарушения, специалисты, кроме целенаправленной медикаментозной коррекции гиперактивности, предлагают также применение методик психолого-педагогической поддержки, в частности метода изотерапии [2]. Изотерапия – эффективный метод арт-терапии, который заключается в использовании искусства в терапевтических целях.

В качестве наиболее эффективных коррекционных методов работы с гиперактивными детьми дошкольного возраста, на наш взгляд, является использование в работе изотерапевтических занятий как индивидуальных, так и групповых. Так, например, использование нетрадиционных техник рисования: рисование пальчиками, кляксография, монотипия, цветной граттаж, техника «волшебные пальчики», техника «пластилиновая композиция», рисование клубком, рисование воздушными шарами, рисование-сочинение истории, упражнения («рассказ по цепочке», «неоконченное предложение», «превращения») [4].

Смысл изотерапии заключается в выявлении многообразия переживаний, значимых для ребенка сторон действительности и всесторонней работы с ними [3].

Изо-терапевтические техники способствуют развитию у ребёнка творчества, формированию эмоционально-волевой сферы (развитию волевых качеств, коррекции негативных эмоциональных проявлений и собственных переживаний детей) и моторных навыков (самоконтроля в поведении, коррекции гиперактивного поведения). Работая в группе, посредством изотерапии, гиперактивный ребенок учится взаимодействовать со сверстниками, развивает коммуникативные навыки, развивает умение слышать и слушать других людей (восполняются такие показатели внимания, как: сосредоточение, концентрация и устойчивость внимания).

В своем исследовании мы попытаемся доказать эффективность применения методов и приемов изотерапии для гиперактивных детей дошкольного возраста.

🕮 *Список использованных источников*

1. Белоусова, Е. Д. Синдром дефицита внимания и гиперактивности / Е. Д. Белоусова, М. Ю. Никифорова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2000. – № 3. – С.39–42.

2. Брязгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И. П. Брязгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Психотерапия, 2001. – 96 с.

3. Немов, Р. С., Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

4. Салтыкова-Волкович, М. В. Арт-терапия в работе с детьми : пособие / М. В. Салтыкова-Волкович. – Гродно : ГрГУ, 2016. – 32 с.

Summary. The article is devoted to the problem of studying hyperactive behavior of preschool children, as well as isotherapy as a means of correction of hyperactivity at the stage of preschool childhood.

УДК376.015.31:73/76-056

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

А. П. Бурова

Науч. рук. – Н. В. Микляева, канд. пед. наук

МПГУ (Москва)

Аннотация. Статья посвящена теме «Преодоление трудностей коммуникаций детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра средствами музыкальной терапии» Что такое музыка? Какую роль она играет в нашей жизни? Давайте сами себе ответим на этот вопрос и тогда мы сможем понять какую роль может играть музыка для детей с расстройством аутистического спектра. Задумывались ли вы над тем, что, когда мы испытываем какие-то сильные радостные волнения нам хочется петь. Мы начинаем напевать любимую песню или мелодию. И даже когда нам грустно нам хочется закричать, запеть, ударить по барабанам, как-то выразить свою боль в звуках. В чем секрет? Секрет в том, что музыка лучше всех отражает наше состояние. Она выражает то, что иногда очень сложно выразить в словах. Самая главная миссия музыки в данном случае – это помочь аутисту отразить, раскрыть в музыке своё внутренние состояние, выразить свои чувства эмоции. Музыкальным терапевтам очень важно правильно подстроится через музыку к ребенку наладить контакт, выстроить отношения друг с другом и потихонечку выводить на взаимоотношения с окружающим миром, с людьми взрослыми и сверстниками и самое главное научить понимать себя.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; музыкальная терапия; коммуникация.

Актуальность проблемы определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Их право на образование подчеркивается в Модельном законе об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании) Межпарламентской Ассамблеи СНГ (Постановление N 20-5 от 7.12.2002 г.), ФЗ «Об образовании в РФ», Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. и др. Соответственно, при обеспечении государственных гарантий доступности и равных возможностей для получения полноценного образования для каждого ребенка, перед обществом в целом и системой образования, в частности, встаёт вопрос о создании эффективных условий для адаптации и социализации ребенка.

Между тем, в основе адаптации ребёнка к требованиям социума и микроколлектива образовательного учреждения лежит коммуникация и её базовые составляющие – коммуникативные способности, которые проявляются на уровне совместных действий и деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Однако практически все исследователи феномена «расстройство аутистического спектра» (Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, U. Frith. L., B. Bettelheim и др.) указывают на отсутствие у них потребности и способности к общению, проявляющиеся в уклонении от контакта, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний, невозможности согласования совместных действий.

Отсутствие или слабое развитие коммуникативных способностей у детей проявляются в первую очередь во взаимодействии со взрослыми и сверстниками: у них нет целенаправленного взгляда на партнера, инициативы в игре, скудная или совершенно отсутствующая речь и др. Существует множество методов, способствующих обучению и развитию людей с аутизмом. Например, эмоционально-уровневый подход (В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, О. С. Никольская и др.), программа TEACCH (Treatment and Education of Autistic Children and Related Communication Handicapped Children), ABA (Applied Behavior Analysis) – прикладной анализ поведения, «Детская площадка» – DIR/Floortime («Время, проведенное на полу»), коммуникационная система обмена изображениями (PECS), сенсорная интеграция (SI), рассказы о жизни (Social Stories), программа Son-Rise, холдинг-терапия.

Обратим внимание на ещё один метод помощи детям с РАС – музыкальную терапию.

Музыкальная терапия активно начала развиваться в России четыре года назад благодаря сайту МузТерапевт.ру. Данный вид терапии имеет официальный профессиональный статус во многих странах мира. Специалисты по музыкальной терапии работают в странах Европы, Азии, Северной и Южной Америки; они помогают детям с особенностями развития, нейротипичным детям, а также детям с речевыми нарушениями.

Развитие направления музыкальной терапии очень актуально: детям с РАС необходимы новые способы коррекции, способствующие развитию всех психических процессов ребенка с данным заболеванием.

Очень часто бывает, что дети с аутизмом сами поют, но никогда не поют вместе с кем-то. И эта «самостоятельность» проявляется во всех сферах жизни. Бывает даже так, что навыки развиваются, а общение с людьми так и остается на месте. Получается, что ребенок много всего знает, цитирует мультфильмы и книги, поет, но никого не пускает в свой мир и не идет в наш. Совместное

музицирование – один из способов объединения миров. Иногда специалист проходит с ребёнком долгий путь к тому, чтобы начать играть вместе, чтобы ребенок начал воспринимать и слышать педагога. Для этого нужно быть очень внимательным ко всему, что происходит с подопечным, ко всем его сигналам, и постепенно мягко присоединяться к его миру.

Музыка – это средство, которое как раз и помогает найти правильную дорожку к ребенку с РАС. Музыка состоит из огромного количества элементов: это ритм, лад, темп, метр, тембр. Музыка задействует многие органы чувств (слух, зрение, осязание), связана с моторикой (если речь идет об игре на инструменте), вызывает различные ассоциации. В человеческом мозге нет одного участка, который отвечал бы за музыку. Напротив, каждый элемент музыки активирует свою долю мозга, связанную с различными психическими процессами. Такого нет больше ни в одном из видов терапии. Так что музыкальная терапия позволяет в буквальном смысле «активировать» всего человека.

Решение проблемы социализации детей с расстройством аутистического спектра возможно благодаря своевременной диагностике и ранней коррекционной помощи, которая включает в себя заинтересованность детей к различным видам деятельности и общения, адаптацию ребенка к жизни в обществе, обучение его справляться с собственными страхами и контролировать эмоции.

Главная проблема детей, которым поставлен диагноз аутизм – неумение общаться с окружающими, слабые коммуникативные способности. Коммуникация – это процесс обмена информацией, мыслями, чувствами между людьми. Ранняя коммуникация – процесс обмена информацией, в который включается ребенок, еще не владеющий или только начинающий овладевать языком. Таким образом, для детей с РАС нужны особенные условия обучения, которые обеспечиваются в специальных детских садах. Здесь вместе с общими задачами (воспитания и образования) должны решаться и проблемы взаимодействия с миром. Главная роль в процессе воспитания и обучения детей принадлежит не только педагогическому коллективу, но и родителям, которые смогли бы на ранних этапах помогать своему малышу, руководствуясь помощью опытных специалистов. Педагог, занимающийся данной проблемой, обязан быть разносторонне развитым, и, самое главное, должен быть глубоким, чутким и любящим детей человеком, способным понимать внутренний мир ребенка, отождествлять себя с ним, эмоционально сопереживать ученику. Преподавателю необходимо знать основы этиологии, механизмы и пути коррекции нарушений при отклонениях интеллектуального развития ребенка,

владеть методами психолого-педагогической коррекции в учебно-воспитательном процессе, а также надо уметь грамотно подсказать родителям нужный вариант для развития ребенка.

🕮 *Список использованных источников*

1. Каган, В. Е. Аутизм у детей / В. Е. Каган. – М. : АСТ, Corpus, 2010. – 208 с.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Сухорукова, И. В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом // Сибирский вестник спец. образования. – 2012. – № 2 (6). – С. 130–139.
4. Томатис, А. А. Девять месяцев в раю, истории из предродовой жизни : в русск. переводе [Электронный ресурс] / А. А. Томатис, в соавт. с Луи Селленом. – Режим доступа: https://www.tomatis.com/ru/alfred-tomatis. – Дата доступа: 08.03.2020.
5. Цветков, А. В. Нейропсихология аутизма и депрессии / А. В. Цветков. – М. : Спорт и Культура. – 2015. – 532 с.
6. Шушарджан, С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – М. : Антидор, 2010. – 134 с.

Summary. The basis of the child's adaptation to the requirements of society and the micro-collective of an educational institution is communication and its basic components – communication abilities, which are manifested at the level of joint actions and activities of the child with adults and peers. However, almost all researchers of the phenomenon of "autistic spectrum disorder" (E. R. Baenskaya, M. M. Liebling, O. S. Nikolskaya, U. Frith, L., B. Bettelheim, etc.) point to the lack of their needs and ability to communicate, manifested in the avoidance of contact, the lack of dialogue forms of interaction, lack of understanding of their own and others experiences, the inability to coordinate joint actions. Thus, theory and practice face the need to justify and create effective conditions for the development of joint actions of children with ASD. In this paper, we will consider how to correct this by means of music therapy.

УДК 376

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ГОЛОСОВОЙ ФУНКЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

М. Бурханова, Ю. Саттарова, Л. Хужаева
ТГПУ (Ташкент)
Науч. рук. – Н.Н. Баль, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены результаты анкетирования студентов Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами (ТГПУ). Исследовалась самооценка голосовой функции будущих педагогов. Выявлена группа студентов с риском возникновения голосовых нарушений. Показана важность профилактики профессиональных расстройств голоса у будущих педагогов.

Ключевые слова: голосовая функция; профессиональные расстройства голоса; профилактика; межуниверситетские исследования.

Голос, являясь структурным компонентом экспрессивной речи, выполняет коммуникативную и информативную функции, поэтому так важен для лиц голосоречевых профессий, в том числе – педагогов. Исследования О. С. Орловой свидетельствуют о том, что у 55–60 % представителей голосоречевых профессий имеются заболевания голосового аппарата [1]. Не всегда такие специалисты имеют представления о возможностях своего голосового аппарата, о средствах профилактики профессиональных нарушений голоса. Система предупреждения данных нарушений должна начинаться еще в педагогическом вузе. Это позволит проводить адресную профилактическую работу с будущими педагогами по вопросам гигиены голоса.

С целью определения самооценки голоса и качества жизни, связанного с голосоведением, в феврале-марте было проведено исследование, в котором приняли участие студенты Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами. В анкетировании приняли 43 студента факультета «Инновационная педагогика», из них 22 первокурсника, обучающихся по специальности «Начальное образование», 25, обучающихся по специальности «Логопедия», 25, обучающихся по специальности «Психология», и 21 студент второго курса по специальности «Дошкольное образование». Средний возраст респондентов – 19 лет.

Для исследования использовался диагностический комплекс, включавший анкету по описанию субъективных качеств голоса в период его нарушения, анкету для выявления трудностей, связанных с голосоведением, скрининг–тест оценки голосовой функции и тест на определение качества жизни, связанного с голосом.

Анализ результатов анкетирования, связанного с описанием субъективных качеств голоса в период его нарушения, показал, что наиболее частыми ощущениями, возникающими при расстройствах голоса, назывались першение и охриплость. В единичных случаях назывались болевые ощущения, истощаемость голоса, изменения высоты голоса. У большинства эти явления возникают несколько раз в месяц, преимущественно при речи, реже – при пении; в некоторых случаях студенты отмечали, что такое наблюдается и при молчании (что является признаком явного неблагополучия в функционировании голосового аппарата и требует обязательного осмотра у оториноларинголога). В качестве средств для решения возникающих проблем с голосом студенты в большинстве называли лекарственные препараты, медикаментозное лечение, употребление горячего чая. Крайне мало респондентов указывали на необходимость ограничения голосовой нагрузке, соблюдении режима молчания. Это может свидетельствовать о недостаточной осведомленности будущих педагогов о средствах гигиены голоса.

При анализе результатов заполнения анкеты для выявления трудностей, связанных с голосоведением, были выявлено, что при самооценке на затруднения с голосом чаще указывают студенты, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». Среди принявших участие в анкетировании 21 студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», у 14 имеются жалобы на охриплость, у 4 – на изменение высоты голоса, у 3 – случаи потери голоса. Эти проблемы респонденты связывают с ситуациями простудных заболеваний, т.е. рассматривают как временное явление. В некоторых ответах в качестве причины назывался хронический тонзиллит. Следует отметить, что наличие склонности к простудным заболеваниям на фоне неправильного голосоведения, а тем более хронических заболеваний ЛОР-органов, может стать причиной ряда голосовых нарушений – дисфонии, фонастении. Поэтому будущим педагогам важно знать правила охраны голосового аппарата.

Скрининг-тест подтвердил наличие группы риска по возникновению голосовых нарушений как среди студентов. Это около трети респондентов. Наибольшее число студентов, наиболее подверженных, по самооценке, риску расстройств голоса, отмечено среди будущих воспитателей дошкольных

учреждений. При этом студенты не всегда осознают возможные проблемы с собственным голосоведением. Так, выполняя тест на определение качества жизни, связанного с голосом, студенты не отметили проблем с организацией режима голосовой нагрузки и отдыха, считая свой образ жизни оптимальным для нормального голосоведения.

Таким образом, исследование выявило, что среди студентов есть будущие педагоги, входящие в группу риска по возникновению профессиональных нарушений голоса. Не всегда студенты педагогических специальностей осведомлены о комплексе мероприятий по гигиене голоса и нормированию голосовых нагрузок, важности мониторинга рабочего и выходного дня педагогов [2] как средства профилактики фонастении. Недостаточная готовность студентов педагогических специальностей к интенсивной голосовой нагрузке при выполнении своей работы может стать причиной появления профессиональных расстройств голоса, ухудшения качества жизни. Поэтому важным является информирование будущих педагогов в вопросах гигиены голосового аппарата и проведение специальных тренингов с использованием артикуляционных, дыхательных и вокальных упражнений для овладения техникой оптимального голосоведения.

🕮 *Список использованных источников*

1. Баль, Н. Н. Мониторинг рабочего и выходного дня педагогов как средство профилактики профессиональных нарушений голоса / Н. Н. Баль, О. П. Соловьева // Специальное образование: опыт и перспективы развития : материалы II республ. науч.-практ. конф. / Под ред. И. В. Черепановой. – Могилев : Могилев. гос. ун-т, 2017. – С. 12–15.

2. Орлова, О. С. Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса у педагогов : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.03 / О. С. Орлова ; Ин-т коррекц. пед-ки. – М., 1998. – 250 с.

Summary. The article presents the results of a survey of students of the Tashkent state pedagogical University named after Nizami. The self-assessment of the voice function of future teachers was studied. A group of students with a risk of voice disorders was identified. Shows the importance of prevention of professional voice disorders among future teachers.

УДК 376.015.31:73/76-056

ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СОСТОЯНИЯ УМЕНИЙ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д. С. Буяло

Науч. рук. – В. Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлена программа педагогической диагностики состояния умений самообслуживания у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Ключевые слова: самообслуживание; педагогическая диагностика; дети с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – важнейший этап в развитии личности, период начальной социализации ребенка, приобщение его к миру культуры, общечеловеческим ценностям, время установления отношений с ведущими сферами бытия – миром людей, миром предметов, миром природы и собственным внутренним миром. Особое значение для ребенка дошкольного возраста имеет самообслуживание – освоение ребенком культурно-гигиенических умений, связанных с удовлетворением витальных потребностей (прием пищи, одевание–раздевание, выполнение гигиенических процедур, пользование туалетом), так как этот вид деятельности во многом определяет отношение ребенка к своему здоровью, внешнему виду. Овладение данной деятельностью позволяет эффективно решать повседневные проблемы, адекватно проявлять себя в социуме.

Ежедневное выполнение детьми дошкольного возраста режимных моментов обеспечивает прочность соответствующих умений, закрепляет формирование потребности в чистоте и опрятности, стремление к самообслуживанию. Выполняя санитарно-гигиенические процедуры, ребенок начинает осознавать себя через представления о собственном теле, о своих потребностях. Например, в процессе умывания, одевания ребенок, рассматривая свое отражение в зеркале, приходит к пониманию некоторых изменений, происходящих в нем самом в ходе бытового процесса (становится чище, причесанный и т.п.). Постепенно ребенок начинает контролировать свой внешний вид (обращать внимание на нечистые руки и лицо, замечать неаккуратность в одежде), испытывая потребность в чистоте и опрятности. В процессе самообслуживания он познаёт много нового о вещах, об их

качествах и назначении. Выполнение самообслуживающих процедур постепенно подводит ребенка к осознанию своих возможностей осуществлять заботу не только о себе, но и о своих близких. Таким образом создаются условия для полноценного «вхождения» ребенка дошкольного возраста в коллектив, адаптации в обществе [1].

Ученые и практики (В. З. Денискина, Е. В. Замашнюк, Л. И. Солнцева и др.) констатируют возникновение трудностей при формировании умений по самообслуживанию у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Качественное своеобразие самообслуживания возникает у детей вследствие замедленности получения достоверной информации о практических действиях, узости и фрагментарности соответствующих представлений, ограниченной возможности наблюдать за действиями других, переживать естественный жизненный опыт [2]. По мнению авторов, несформированность умений самообслуживания у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста зачастую связано с чрезмерной опекой как со стороны родителей, так и со стороны педагогов, которые стремятся максимально обеспечить детям физический комфорт. Вследствие чего ребёнок становится несамостоятелен по сравнению со своими нормально видящими сверстниками, проявляет негативные личностные черты (повышенное внимание к себе, требование первоочередной помощи, неадекватное реагирование на предложение проявить самостоятельность и т.п.) [1]. В этой связи, требуется целенаправленная педагогическая работа по формированию умений самообслуживания у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Ключевым положением организации коррекционно-развивающей работы является ее организация на диагностической основе. Проведение диагностической работы обеспечивает реализацию принципа превентивной направленности коррекционно-педагогической работы. С одной стороны, проведение педагогической диагностики позволяет выявить реальный уровень сформированности умений самообслуживания у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, с другой – обусловливает отбор содержания, методов, приемов и средств коррекционно-развивающей работы с учетом особенностей самообслуживающих умений и функциональных возможностей детей [3].

Анализ методической литературы позволил нам констатировать отсутствие типизированных диагностических процедур, позволяющих определить степень сформированности умений в области самообслуживания и особенности их проявления у детей с нарушениями зрения. Это послужило основанием для разработки программы педагогической диагностики состояния умений самообслуживания у детей дошкольного возраста с нарушениями

зрения. Основным методом педагогической диагностики в данной области признается наблюдение.

Ключевой целью нашего исследование является разработка программы педагогической диагностики состояния умений по самообслуживанию у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста и ее апробация. Апробация диагностических заданий в ходе организации пассивного наблюдения за деятельностью детей без вмешательства в изучаемую ситуацию. Пассивное наблюдение осуществлялось в процессе реализации режимных моментов: выполнение санитарно-гигиенических процедур (мытье рук, умывание), приема пищи, одевания–раздевания (перед сном, выход на прогулку–возвращение с прогулки), элементарного ухода за одеждой (определение «неполадок» в одежде, обуви, их устранение с помощью взрослого или самостоятельно). Результаты наблюдения фиксировались в протоколе.

Разработанная нами программа педагогической диагностики состояния умений самообслуживания у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, раскрывает цель и содержание наблюдения [4]. Далее представлен обобщенный конструкт программы наблюдения.

Программа наблюдения

Цель: определить уровень сформированности состояний умений по самообслуживанию у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Наблюдаемые ситуации.

1. Блок: прием пищи (использование столовой посудой (способы захвата, удержания; поднесение ко рту; использование салфетки).

2. Блок: поддержание внешнего вида (расчесывание, использование расчески; оправление после посещения туалетной комнаты; мыть рук, умывание).

3. Блок: уход за одеждой (замечать неполадки в одежде, обуви, устранять их с помощью взрослого или самостоятельно). Одевание–раздевание (перед сном, выход на прогулку–возвращение с прогулки).

Протокол наблюдения

Ф. И. ребенка _____

Дата наблюдения _____

Состояние зрительных функций _____

Таблица – **Протокол наблюдения за детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста в процессе самообслуживания**

Умения	Показатели сформированности умений по самообслуживанию				
	Правильность, последовательность действия	Полнота действия	Самостоятельность	Заинтересованность в деятельности	Оценка
1. Блок: прием пищи					
Аккуратный прием пищи					
Мытье рук перед приемом пищи					
Использование столовой посудой					
2. Блок: поддержание внешнего вида					
Расчесывание; использование расчески					
Оправление после посещения туалетной комнаты					
Мытье рук					
3. Блок: одевание/раздевание; уход за одеждой					
Замечать неполадки в одежде, обуви					
Устранять неполадки в одежде и обуви самостоятельно или с помощь взрослого					
Одевание–раздевание (перед сном, выход на прогулку–возвращение с прогулки)					

Таким образом, мы полагаем, что разработанная программа наблюдения позволит определить состояние умений самообслуживания у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, охарактеризовать их особенности, выявить факторы, на них влияющие.

🕮 *Список использованных источников*

1. Денискина, В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. – Уфа : Изд-во Филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова в г. Уфе, 2004. – 62 с.

2. Куцакова, Л. В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду. Для работы с детьми 3–7 лет / Л. В. Куцакова. – М. : Мозаика. – Синтез, 2007. – 144 с.

3. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е. В. Моржина. – М. : Теревинф, 2006. – 157 с.

4. Солнцева, Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 9–15.

Summary. The program of pedagogical diagnosis of self-care skills in preschool children with visual impairments is described.

УДК 37.064.1

ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. Э. Былино

Науч. рук. – С. Н. Феклистова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье анализируются формы работы с родителями, воспитывающими детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. Подчеркивается значимость взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи.

Ключевые слова: семья; формы работы с родителями; дети с особенностями психофизического развития.

Одним из приоритетов развития дошкольного образования детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в Республике Беларусь выступает усиление реализации семейно-центрированного подхода. В системе разнообразных социальных институтов и социальных групп, влияющих на формирование личности ребенка, семья является не просто важным, а необходимым, глубоко специфичным, в высшей степени действенным компонентом воспитания детей [1; 2; 4].

На этапе дошкольного детства происходит развитие общения ребенка с членами семьи, в процессе которого формируются ценностные ориентиры, личностные качества, такие как взаимопомощь, чувство ответственности и другие. На основе внутрисемейного общения вырабатывается собственный опыт взаимодействия с окружающими, закладываются представления о необходимости учета различий интересов, желаний других людей.

При этом развитие дошкольников с ОПФР имеет свою специфику, которую не всегда осознают и учитывают родители. Ведущая роль в педагогическом просвещении родителей, формирование у них понимание необходимости учета и реализации потенциала развития возможностей ребенка, путей и средств, которые обеспечат его эффективную образовательную и социальную интеграцию, принадлежит учреждению образования.

Необходимо учитывать те проблемы, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с ОПФР. К наиболее частым вопросам, согласно данным исследователей, можно отнести:

– понимание родителями специфических особенностей развития ребенка в сравнении с нормативными показателями и обусловленных ими особых образовательных потребностей;

– определение адекватных перспектив обучения и развития ребенка;

– способы налаживания взаимоотношений с ребенком;

– организацию взаимодействия со здоровыми братьями / сестрами;

– определение образовательного маршрута ребенка;

– понимание родителями своей роли в достижении ребенком максимально возможного уровня социальной и образовательной интеграции и др.

К сожалению, не все родители владеют компетенциями, необходимыми для учета актуальных возможностей и реализации особых образовательных потребностей ребенка с ОПФР. Это ведет к формированию негативного социально-эмоционального опыта у ребенка и рассматривается в качестве фактора риска нарушения его развития. Одним из важных условий успеха является построение эффективного взаимодействия учреждения образования и семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР.

Некоторые родители, воспитывающие детей с ОПФР, считают невозможным самостоятельно работать с ребенком в домашних условиях, ссылаясь на отсутствие педагогической грамотности, и делегируют ответственность за развитие ребенка специалистам. Часть родителей мотивированы для проведения занятий, однако не владеют при этом конкретными методами, приемами и средствами для решения задач обучения и воспитания в условиях семьи.

Важным условием взаимодействия с семьями воспитанников, установления партнерских отношений является использование различных форм работы с родителями, обеспечивающими повышение их педагогических компетенций [2; 3; 4]. Охарактеризуем некоторые из них.

Индивидуальные беседы с родителями позволяют максимально полно обсудить вопросы, связанные с содержанием и организацией обучения и воспитания, налаживанием взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, возможностями учета особых образовательных потребностей в процессе обучения и воспитания (в том числе в условиях семьи), определить роль родителей в этом процессе.

Посещение родителями занятий, проводимых педагогическими работниками, с последующим комментированным обсуждением направлено на повышение информированности родителей о задачах обучения, воспитания и коррекционной работы, рекомендуемых методах и приемах с учетом актуального уровня развития и возможностей ребенка, проведения развивающей работы в условиях домашнего воспитания.

Родительские конференции. Ценность этой формы работы связана с тем, что к обсуждению актуальных вопросов привлекаются разные специалисты.

Эта форма организации взаимодействия позволяет моделировать жизненные ситуации, обсуждать разные подходы к решению той или иной проблемы, определять их преимущества и недостатки, делиться своим опытом.

Тематическое групповое консультирование по актуальным вопросам обучения и воспитания детей, налаживания взаимодействия со сверстниками, охраны здоровья детей и др. (в том числе по запросу родителей).

Видеоанализ основных моментов повседневного взаимодействия членов семьи с ребенком. Видеозаписи проводятся регулярно, через определенный отрезок времени, что позволит наглядно показать и объективно оценить динамику развития ребенка.

Дни открытых дверей, в течение которых родители могут посетить фронтальные и индивидуальные занятия, прогулки, понаблюдать за общением детей между собой и взаимодействием с педагогами. Это дает возможность родителям непосредственно наблюдать стиль общения педагогических работников с детьми, приемы организации взаимодействия ребенка с ОПФР со сверстниками, а также самим принять участие в реализации режимных моментов и деятельности детей.

Организация работы семейных клубов, целью которых является распространение опыта работы родителей по воспитанию и обучению детей в условиях семьи.

Деловые и ролевые игры. Указанная форма означает организацию интерактивного взаимодействия всех участников в процессе решения той или иной проблемы, связанной с организацией образования детей. Моделирование той или иной ситуации позволяет актуализировать опыт всех участников игры, обсудить различные подходы к решению педагогической ситуации, выработать оптимальные пути решения.

Эти формы работы являются активным форумом для обмена собственным практическим опытом с другими родителями [4].

Эффективный процесс взаимодействия педагогических работников с родителями характеризуется выявлением запроса родителей, наличием обратной связи, проектированием последующей работы с учетом полученных данных.

К основным оценочным показателям эффективности взаимодействия с семьей исследователи относят:

- выстраивание научно обоснованного целеполагания;
- умение индивидуализировать коррекционно-педагогическую помощь;
- способность рефлексировать осуществляемую деятельность.

Родители, воспитывающие детей дошкольного возраста с ОПФР, с помощью специалистов закладывают тот фундамент, на котором впоследствии будет строиться вся дальнейшая работа по обучению и воспитанию детей данной категории.

🕮 *Список использованных источников*

1. Лещинская, Т. Л. Родителям о детях с особенностями психофизического развития / Т. Л. Лещинская // Счастливая семья. – 2008. – №3. – С. 16–19.

2. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

3. Маллер, А. Р. Педагог и семья ребенка-инвалида (некоторые вопросы педагогической этики) / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1996. – № 5.– С.15–19.

4. Мишина, Г. А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития (методические рекомендации) / Г. А. Мишина // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 60–64.

Summary. The article discusses the forms of work with parents of preschool children with special psychophysical development. The importance of interaction between the institution of preschool education and the family is emphasized.

УДК 376.352

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

А. В. Васильева

Науч. рук. – Т. М. Кожанова, канд. пед. наук, доцент

ЧГПУ (Чебоксары)

Аннотация. Формирование и развитие эмоциональной лексики несомненно выступает одним из важных аспектов эмоционального и нравственного развития детей дошкольного возраста. Ведь именно в этот период устанавливается отношение дошкольников к моральным ценностям, принятым в обществе, и к людям, окружающим его. В статье затрагивается проблема формирования эмоциональной лексики у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Ключевые слова: эмоциональная лексика; нарушения зрения; старший дошкольный возраст; дидактические игры.

В силу нарушений зрения у детей проявляется своеобразие речевого и личностного развития. В своих работах Т. П. Головина, Г. В. Григорьева, В. З. Денискина, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др. [1] изучали именно детей со зрительной патологией. Известно, что нарушения речи довольно часто встречаются у детей с нарушениями зрения. Чаще всего речевые расстройства у детей с нарушениями зрения системные и затрагивают все основные компоненты речи (фонетико-фонематический, лексический и грамматический).

Коррекционная работа по речевому развитию у детей с нарушениями зрения предполагает комплексное развитие всех компонентов родного языка и психических процессов, тесно связанных с речевой деятельностью (внимание, мышление, восприятие, память). Особое внимание в нашей работе уделялось дидактическим играм.

Важно сказать о том, что применение дидактических игр в процессе развития словаря детей приводит к гораздо более успешным результатам освоения лексики родного языка, чем в условиях обычного общения.

Дидактические игры находят применение на всех этапах развития речи. С их помощью происходит уточнение и закрепление словаря, практика словообразования, словоизменения, составление связных предложений, развитие диалогической речи. За счет эмоциональности проведения,

заинтересованности детей и возможности многократного повторения, дидактические игры становятся крайне действенным способом закрепления полученных грамматических навыков [3].

Проведенное нами исследование направлено на изучение особенностей и формирование эмоциональной лексики у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.

Эмоциональная лексика – неотъемлемая составляющая лексикона, необходимая и способствующая более точному осознанию и описанию собственных эмоциональных состояний, пониманию переживаний окружающих людей, лучшей оценке происходящих событий, а также решению коммуникативных задач.

Экспериментальное изучение состояния эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 6» г. Чебоксары и позволило решить следующие задачи:

1) рассмотреть имеющиеся у детей представления об эмоциональных состояниях, способность дифференцировать их с опорой на различные средства (наглядных, мимических, интонационных и др.);

2) изучить способность детей правильно подбирать к словам, входящим в состав эмоциональной лексики синонимы и антонимы;

3) систематизировать имеющиеся знания, сформировать новые и ввести их в самостоятельную речь.

Для решения поставленных задач мы использовали методики И. Ю. Кондратенко [2].

В процессе диагностики были выявлены стандартные ошибки в области эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Обнаружилось, что дошкольники данной категории путали между собой даже основные эмоции. Наиболее сложными для дифференциации оказались эмоции «испуг» и «удивление». Однако, практически все дети безошибочно определили «радость», «грусть», «злость». Выяснилось, что дети с нарушениями зрения с трудом выражают эмоционально-смысловое содержание предложения или текста, а также, что их мимика и пантомимика довольно бедны.

Дальнейшее изучение непосредственно эмоциональной лексики детей выявило особенности в оперировании синонимами и антонимами, выражающими эмоциональные состояния. Подавляющее большинство детей без проблем справились с подбором синонимов к словам «радость», «злость», но со словами «испуг» и «удивление» не справился ни один ребенок. При подборе антонимов

дети ограничивались добавлением к предложенным словам частицы «не» (например, неумный, нездоровый, неинтересный, нехороший и т.д.)

Полученные данные, отражающие пробелы в развитии эмоциональной лексики детей с нарушениями зрения, определили основные направления коррекционной работы.

Коррекционная работа [4] состоит из трёх этапов: подготовительного, основного и заключительного. Цель подготовительного этапа заключалась в подготовке ребенка к коррекционному процессу. Проведенные на этом этапе занятия были направлены на включение ребенка в педагогический процесс, развитие психических процессов и зрительного восприятия.

Целью основного этапа стало формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, которые обозначают чувства говорящего или другого лица; слов-оценок, дающих предмету, явлению положительную или отрицательную характеристику; слов, где эмоциональное отношение выражается через особые суффиксы.

Поставленная цель потребовала решения следующих задач: изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту; закрепление понимания основных эмоций; расширение и обогащение словарного запаса в области эмоциональной лексики; формирование синонимических и антонимических отношений; развитие словообразования; уточнение и увеличение объема словаря детей в области эмоциональной лексики; развитие самостоятельных связных высказываний.

Цель заключительного этапа состоит в обогащении процесса коммуникации за счет овладения эмоциональной лексикой и закрепление в самостоятельной речи выразительных связных высказываний.

В процессе коррекционного воздействия проводились беседы на тему прочитанных сказок и рассказов, применялись игры-драматизации, составлялись описательные рассказы по игрушкам и картинам, рассказы из собственного опыта, творческие рассказы.

Мы предполагаем, что систематическая, пошаговая, специально организованная коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения окажет влияние на расширение детского лексикона, позволит качественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения, положительно отразится на точности выражения мыслей, правильном построении фраз, повлияет на развитие адекватного эмоционального состояния, а также окажет благоприятное воздействие на развитие речевой коммуникации в целом.

🕮 *Список использованных источников*

1. Денискина, В. З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 6. – С. 4–14.

2. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : моногр. / И. Ю. Кондратенко. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.

3. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр : пособие для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2019. – 256 с.

4. Фомичева, Л. В. Технологии коррекционной работы с детьми с нарушением зрения / Л. В. Фомичева, А. Н. Кисткина, А. М. Погумирская, А. Г. Фомичева. – М. : Детство-пресс, 2019. – 48 с.

Summary. The formation and development of emotional vocabulary undoubtedly is one of the important aspects of the emotional and moral development of preschool children. Indeed, during this period establishing the attitude of preschoolers to moral values and to the people around them. This article addresses the problem of the formation of emotional vocabulary in older preschoolers with visual impairments.

УДК 376-056.264:616.89-008.435.3

К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМИРОВАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ О ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ

Л. В. Ведьгун
Науч. рук. – Н. Н. Баль, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Рассматриваются результаты письменного опроса родителей детей с общим недоразвитием речи по вопросам профилактики дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия; профилактика; родители; рекомендации.

В последние годы одним из приоритетных направлений развития системы образования детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) является реализация семейно-центрированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению названной категории детей [1]. Этот подход предполагает определение ведущей роли родителей в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР, в том числе – с детьми с нарушениями письменной речи. Так, Л. Г. Парамонова отмечает, что успешность профилактики дисграфии у детей дошкольного возраста во многом зависит от участия в ней родителей [2].

С целью оценки уровня информированности родителей по вопросам профилактики дисграфии у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) нами был проведен письменный опрос законных представителей детей, который проводился на базе ГУО «Ясли-сад № 5 г. Минска» и ГУО «Средняя школа № 61 г. Минска». В анкетировании приняли участие 30 респондентов.

Анкета включала в себя 18 вопросов с предложенными вариантами ответов. Некоторые вопросы предполагали самостоятельное дописывание ответов (в случае, если мнение родителя не совпадало с предложенными ответами или ответы требовали дополнения/пояснения).

Условно вопросы подразделялись на смысловые блоки. В первом блоке были представлены вопросы, касающиеся возраста детей и учреждений, которые они посещают. Анализ данных показал, что большинство участников опроса являлись родителями детей старшего дошкольного возраста (60 %); среди респондентов также были родители детей среднего дошкольного возраста (20 %) и младшего школьного возраста (20 %). Также было выявлено, что 100 % детей либо обучаются по образовательной программе специального

образования на уровне дошкольного образования в специальной группе для детей с тяжелыми нарушениями речи, либо получают коррекционно-педагогическую помощь в пункте коррекционно-педагогической помощи.

Следующую группу составили вопросы, посвященные предпосылкам и причинам возникновения дисграфии (например, *«Согласны ли Вы, что, если в семье говорят на двух и более языках, то у ребенка могут быть трудности при овладении письмом?», «Как Вы думаете, почему у ребенка могут возникнуть трудности при овладении письмом?»)*. Большинство родителей (65 %) выразили согласие с такими утверждениями, как «*если у Вашего ребенка имеются недостатки устной речи (например, ОНР), то Вам следует обращать внимание на то, как он рисует/пишет*», «*если в семье говорят на двух и более языках, то у ребенка могут быть трудности при овладении письмом*», «*если ребенок – переученный правша, то у ребенка могут возникнуть трудности при овладении письмом*».

Многие респонденты считают, что причиной возникновения трудностей при овладении письмом являются недостатки звукопроизношения (66,7 %), чуть меньшее количество – затруднения при рисовании, лепке (40 %) и неготовность ребенка к школьному обучению (33 %). Таким образом, можно отметить достаточно высокий уровень знаний родителей о предпосылках и причинах возникновения дисграфии.

Следующая группа вопросов («*Как Вы думаете, что нужно делать родителям, если их ребенок испытывает трудности при рисовании, допускает много ошибок при письме?», «Как Вы думаете, к какому специалисту Вам следует обратиться, если Вы наблюдаете у ребенка многочисленные стойкие ошибки при письме?*») оценивала возможные действия родителей при выявлении трудностей у ребенка. Мнения родителей по поводу их действий в ответ на трудности у ребенка при рисовании и наличии большого количества ошибок при письме распределились следующим образом: 73,3 % анкетируемых ответили «поддерживать, дополнительно заниматься дома», а 66,7 % – «поддерживать, обратиться за помощью к специалисту». Нужно отметить, что большинство участников опроса выбрали сразу два варианта ответа. Но все-таки ответ, где было указание на помощь специалиста, был выбран в меньшем числе случаев, чем ответ, где было указание на дополнительные занятия дома. Интересно, что никто из респондентов не выбрал вариант ответа «не обращать внимания на ошибки, вдруг сами пройдут». Это говорит об абсолютной заинтересованности родителей в преодолении трудностей и ошибок у детей.

Также было отмечено, что почти все участники анкетирования считают, что при имеющихся у ребенка многочисленных стойких ошибках при письме

необходимо обращаться к учителю-логопеду (80 %). Такое большое количество ответов свидетельствует об осведомленности родителей о том, к какому специалисту необходимо обратиться при возникновении обсуждаемой проблемы.

Далее в анкете была представлена группа вопросов, оценивающих представление родителей о дисграфии и источниках информации по данной проблеме (например, «*Знаете ли Вы, как в научной литературе обозначаются специфические расстройства письма?», «Знаете ли Вы, что такое «дисграфия»?»)*. Анализ ответов показал, что 57 % анкетируемых не назвали термин «дисграфия» как обозначающий специфические расстройства письма. При этом, 60% участников анкеты дали положительный ответ на вопрос *«Знаете ли Вы, что такое «дисграфия»?»*. Это, возможно, связано с тем, что данный термин знаком анкетируемым, но не всегда соотносится с его характеристикой. Также было отмечено, что большее количество участников узнало информацию по данной проблеме из интернета (33 %) или от специалиста (20 %).

Особой оценки заслуживают ответы респондентов на вопрос *«Как Вы думаете, с чем может быть связана «дисграфия»?»*. Данные ответы сильно разошлись: 20 % отметили связь со снижением интеллектуального развития у детей; 20 % – с нарушениями зрения и слуха; 10 % – с тем, что ребенок часто болеет; 27 % – с наследственностью. 26,7 % родителей отметили, что дисграфия возникает сама по себе и ни с чем не связана; 27 % – выбрали вариант «иное (дописать)», где сослались на нарушения в речевом развитии ребенка, а также особенности его общего развития. Это говорит о том, что родители видят связь между состоянием устной речи ребенка и перспективами при овладении ребенком письмом.

Следующая группа вопросов посвящалась предупреждению возникновения «дисграфии»: *«Как Вы считаете, можно ли предупредить возникновение «дисграфии»?», «Как Вы думаете, кто занимается предупреждением «дисграфии»?», «Как Вы думаете, где можно получить достоверную информацию по предупреждению «дисграфии»?»*. Интересно, что меньшая часть анкетируемых (40%) считает, что предупредить возникновение дисграфии можно. Это может свидетельствовать о недостаточной информированности родителей по данной проблеме или недостаточной незаинтересованности в ее решении.

При ответе на вопрос о выборе специалиста, занимающегося предупреждением дисграфии, 73 % респондентов назвали учителя-логопеда. Меньшее число ответов распределилось между выбором воспитателя (20 %) и

педагога-психолога (17 %). Следует отметить, что некоторые родители называли двух специалистов (например, учителя-логопеда и воспитателя), что свидетельствует о понимании важности комплексной помощи.

Большинство участников опроса считают, что достоверную информацию по данной проблеме можно получить от специалиста (90 %). Немалое количество родителей (40 %) в качестве источника информации выбирали ответ «специальная литература». Процент респондентов, которые называли интернет-форумы и сайты как источник информации по проблеме дисграфии и ее профилактики, был незначителен (13 %). Это может свидетельствовать о том, что или нет доступных источников по данной проблеме, или они есть, но информация в них изложена неконкретно и непонятно для родителей.

Заключительная группа вопросов была посвящена содержанию предупреждения нарушений письма («*Считаете ли Вы, что, чтобы предупредить возникновение нарушений письма, необходимо развивать мелкую и общую моторику ребёнка?», «Считаете ли Вы необходимым регулярно заниматься с ребенком развитием мелкой моторики, используя различные раскраски, штриховки, шнуровки и т.п.?», «Считаете ли Вы, что для предупреждения нарушений письма следует регулярно заниматься с ребенком по развитию его слухового восприятия?», «Считаете ли Вы, что для предупреждения нарушений письма следует регулярно заниматься с ребенком по развитию его устной речи?»*). По результатам анализа ответов, вариант «да» в каждом вопросе выбрало наибольшее количество участников, а на последний вопрос все участники ответили положительно. Также нужно отметить, что между двумя вариантами «нет» и «затрудняюсь ответить» респонденты чаще выбирали второй, то есть, возможно, родители знали эту информацию, однако были не уверены в выборе своего ответа.

Таким образом, результаты анкетирования показали наличие определенной осведомленности родителей детей с ОНР о дисграфии и ее предупреждении. Вместе с тем, имеются резервы для использования Интернет-ресурсов в практике консультирования по данной проблеме.

🕮 *Список использованных источников*

1. Астахова, Л. Б. Реализация семейно-центрированного подхода в процессе логопедического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста и их родителей / Л. Б. Астахова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 4. – С. 113–119.

2. Парамонова, Л. Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать. Дефекты произношения. Дислексия. Дисграфия / Л. Г. Парамонова. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2009. – 464 с.

Summary. The results of a written survey of parents of children with general speech underdevelopment on the prevention of dysgraphia are considered.

УДК 376.015.31:73/76-056

ИНКЛЮЗИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЖИТЬ ПОЛНОЦЕННОЙ ЖИЗНЬЮ

Д. А. Виноградова
Науч. рук. – О. А. Глухова
ЧГУ (Череповец)

Аннотация. В статье описываются данные о совместном обучении детей с нормативным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья, влиянии инклюзии на тех и других. Также представлены аргументы в пользу инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия; ограниченные возможности здоровья; самореализация; психическое здоровье; реализация в обществе.

В настоящее время актуальным является понятие «инклюзия», которое имеет множество трактовок.

Иоганн Песталоцци, известный швейцарский педагог, писал, что это возможность обучения всех детей и подготовки их к будущей трудовой деятельности [2]. Преподаватели Gartner и Lipsky выдвигают следующую трактовку: «Инклюзия – это образовательная модель для всех учащихся – гибкая, разносторонняя и индивидуализированная – в интегрированных условиях» [3].

Говоря простыми словами, инклюзия – это включение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в общую систему образования.

В группу лиц с ОВЗ входят такие нарушения, как патология слуха, зрения, речи, интеллектуальные нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата, тяжёлые множественные нарушения, расстройства аутистического спектра и т.д.

Инклюзивное образование приобретает всё более широкие масштабы. Оно поддерживается законодательно, обосновано международными требованиями и процессами мировой интеграции [1].

На основании обширных исследовательских работ Михаэля Гуральника (2009) о социальном взаимодействии детей, можно прийти к выводу, что инклюзия эффективна только в том случае, когда дети участвуют в

образовательном процессе вместе, но при этом будут учитываться потребности и интересы каждого из них.

К целям инклюзивного образования относятся следующие:

1) установление оптимального баланса между «сильными или слабыми, успешными и неуспешными, способными и неспособными» детьми;

2) создание образовательной среды, в которой каждый учащийся в соответствии со своим темпом обучения и индивидуальными способностями сможет осваивать базовую программу или ее повышенный уровень;

3) улучшение социальной компетенции и навыков коммуникации детей с инвалидностью.

Что инклюзия дает ребенку с ОВЗ:

– адаптация в обществе (ребенок приспосабливается к нормам и правилам поведения, идет социальное познание);

– ребенок становится частью общества (он учится работать в коллективном режиме, взаимодействуя с людьми и тем самым удовлетворяя экзистенциальные и социальные потребности, т.е. необходимость в безопасности и общении);

– развиваются самостоятельность и внимание (использование такого вида деятельности, как игра помогает ребенку сосредотачиваться на чем-либо и в некоторых ситуациях брать инициативу в свои руки);

– формируется сознание ребенка;

– идет процесс самореализации (ребенок выявляет и осуществляет свои возможности, которые позволяют максимально полно реализовать творческий потенциал).

Что инклюзия дает сверстникам, обучающимся в классе с детьми с ОВЗ ряд преимуществ:

– формируется толерантность (т.е. терпимость, милосердие, взаимоуважение);

– формируются новые навыки общения;

– идет улучшение способности выполнения групповых инструкций;

– идет улучшение навыков общения со сверстниками и навыков игры, а также эмоционального состояния.

Как известно, составляющими полноценной жизни являются, во-первых, психическое здоровье; во-вторых – реализация в социуме, нахождение места в нем; и в-третьих – самореализация. Исходя из этого можно сделать вывод, что инклюзия – это возможность для детей с ОВЗ жить полноценной жизнью.

🕮 *Список использованных источников*

1. Инклюзивное образование / Сост. : А. К. Фадина, Н. Я. Семаго, С. В. Алехина ; отв. ред. Т. Н. Гусева. – Вып. 1. – М. : Школьная книга, 2010. – 272 с.

2. Песталоцци, И. Г. Книга для матерей. Избранное / И. Г. Песталоцци. – М. : Изд-ий дом «Карапуз», 2009. – 240 с.

3. Gartner, A. Beyond special education: Toward a quality system for all students / A. Gartner, D. K. Lipsky. // Harvard Educational Review. – 1987. – № 57. – P. 367–395.

Summary. The article describes data on co-education of children with normal development and children with disabilities, the impact of inclusion on both. The arguments in favor of inclusive education are also presented.

УДК 37 6.015.31:73/76-056

ОСОБЕННОСТИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. И. Вишнякова

Науч. рук. – О. Г. Ивановская, канд. пед. наук, доцент

ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация: Знания о нормальном онтогенезе и способах усложнения звукового и слогового состава слов позволяют выбрать способы коррекции звуко-слоговой структуры при общем недоразвитии речи.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура слова; онтогенез развития речи; общее недоразвитие речи.

Нормально развитая звуко-слоговая структура слов позволяет обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья успешно освоить чтение и письмо и получить образование. К материальным средствам выделения слога как минимального сегмента речевого потока относятся физические свойства звука: сила, высота, долгота, тембр. Основная лингвистическая функция слога – служить кратчайшим звеном акцентно-тонического строя речи [4].

Вершиной слога признается гласный, как слогообразующий элемент, обеспечивающий явление его ударности / безударности. Согласный считается периферическим элементом, выступая при этом инициатором слога. Слоги подразделяются на открытые – оканчивающиеся гласным звуком – и закрытые, заканчивающиеся согласным звуком. По начальным звукам слоги могут быть прикрытыми – начинающимися с согласного – и неприкрытыми, начинающимися с гласного. Кроме того, в слоге может встречаться стечение согласных, то есть два и более согласных звука подряд.

В открытом слоге звуки максимально слиты и взаимосвязаны, что сказывается на их акустических и артикуляторных характеристиках, то есть наблюдается тенденция произносить и воспринимать такой звукокомплекс как неделимое целое. Такая слоговая модель наиболее органична для русского языка.

Под понятием «слоговая структура слова» понимают взаимо-расположение и связь слогов в слове [1]. Слоговая структура слова характеризуется:

1) ударностью;

2) количеством слогов;

3) последовательностью слогов;

4) моделью самого слога.

А. К. Маркова выявила два направления усложнения произносимого слова в нормальном онтогенезе [6]:

1) переход от односложных слов к многосложным;

2) переход от слова с одинаковыми слогами к словам с разными слогами.

Авторы отмечают, что дополнительным фактором усложнения звуко-слоговой структуры в онтогенезе является место ударения в слове. Так, в нормальном онтогенезе, дети сначала усваивают структуры с ударением на первом слоге. А затем – с ударением на втором и последующих слогах (сначала «мама» и папа», а затем «би-би» и «ко-ко») [7].

А. К. Маркова учла эти факторы и описала звуко-слоговую структуру 13 классов наиболее употребительных в русском языке слов. Наиболее простыми являются дву- и трехсложные слова из прямых слогов (муха, луна, ягода, ракета, курага). Более сложными являются слова, содержащие один и более одного закрытого слога в 1–3-сложной структуре (мак, повар, петух, кепка, тахта, чепчик, павлин, валенок, котенок, пулемет, комната, вершина, колбаса, парусник, художник, воротник, ласточка, ватрушка, шимпанзе). В таких словах встречаются стечения согласных, но эти стечения находятся в середине слов, где «распадаются» на два слога. Следующие два класса слов (еще более сложные слоговые структуры) составляют слова с одним – двумя стечениями согласных, не «распадающиеся» на прямой и закрытый слог (клей, кнопка, стрельба). Последний 13-й класс слов А. К. Маркова определила как четырехсложные слова из открытых слогов (пуговица, горошина, ежевика). Очевидно, возможно и дальнейшее усложнение слоговой структуры.

А. К. Маркова установила связь между формированием предложения и развитием слоговой структуры. Ребенок начинает раньше произносить предложения из трех и более слов, чем трехсложные слова. Появление предложений из четырех и более слов предшествует возникновению четырехсложных слов. До этого момента развития ребёнка многосложные слова в речи он сокращает [5].

Н. С. Жукова составила схему развития детской речи в нормальном онтогенезе [2]:

1 г. 3 мес.– 1 г. 8 мес. – ребенок часто воспроизводит один слог слова или два одинаковых слога: «ба-ба-ба»;

1 г. 8 мес. – 1 г. 10 мес. – воспроизводятся двусложные слова; в трехсложных словах часто опускается или уподобляется соседним один из слогов: «мамашки» – «кармашки»;

1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес. – в трехсложных словах опускается предударный слог: «ниси» – «принеси»; сокращается число слогов в четырехсложных словах;

2 г. 1 мес. – 2 г. 3 мес. – в многосложных словах опускаются предударные слоги, приставки: «меладка» – «мармеладка». Процесс усвоения слоговой структуры идет очень активно, после 2,5 лет сокращение слогового состава в норме встречается крайне редко;

2 г. 3 мес. – 3 г. – слоговая структура нарушается только в малознакомых словах.

Нарушения слогового состава слова, стойко сохраняющиеся в речи – это наиболее характерные проявления общего недоразвития речи. Они зависят не от возраста детей, а от уровня речевого недоразвития.

А. К. Маркова выделила следующие типы нарушений слоговой структуры слова: усечение слогового контура слова за счет выпадения целого слога или нескольких слогов, или слогообразующей гласной («регуровать» вместо «регулировать»); уподобление слога («коколад»); добавление гласной в стечении согласных, увеличивающее число слогов («карыман» вместо «карман»); нарушение последовательности слогов в слове («пукаться» вместо «купаться»); слияние слов в одно («белберза» вместо «белая береза») и др. [5].

Р. Е. Левиной были отмечены особенности усвоения слоговой структуры слова детьми с разными уровнями речевого развития в условиях общего недоразвития речи [3]. У детей, с первым уровнем речевого развития отмечаются нарушения восприятия и воспроизведения слоговой структуры. В самостоятельной речи преобладают одно- и двусложные слова («машина» – «ма» или «би»). Дети второго уровня речевого развития воспроизводят слоговой контур слов, но искажают звуковой состав этих слов. Часто возникают трудности при повторении слова, имеющего в своем составе прямой и закрытый слог. При произнесении стечений согласных часто наблюдается выпадение одного, а иногда и нескольких звуков. В трехсложных словах обычны искажение и опускание звуков, перестановки и пропуски слогов. Искажения трех-, четырех-, пятисложных слов наиболее выражены. Дети с третьим уровнем обычно пользуются полной слоговой структурой слов. Ошибки чаще проявляются при воспроизведении незнакомых и сложных по слоговой структуре слов. Аналогичные ошибки описаны Т. Б. Филичевой у дошкольников с четвёртым уровнем общего недоразвития речи [2].

Описанные особенности вызывают необходимость разработки разнообразных программ для логопедической коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи и диктуют определенные направления, этапы и последовательность логопедической работы.

🕮 Список использованных источников

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушения слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : КнигоМир, 2011. – 320 с.

3. Левина, Р. Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей / Р. Е. Левина // Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. – М. : Аркти, 2005. – 222 с.

4. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : КомКнига, 2016. – 248 с.

5. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / А. К. Маркова ; Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1961. – С. 59–70.

6. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб. пособие для вузов / С. Н. Сазонова. – М. : Академия, 2015. – 144 с.

7. Титова, Т. А. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией : учеб.-метод. пособие / Т. А. Титова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – 144 с.

Summary: Knowledge of normal language acquisition and ways to complicate the sound and syllabic composition of words allow you to choose ways to correct the sound-syllabic structure in cause of speech and language development disorders.

УДК [37.064.1:376]-056.2.64

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ С УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ

П. А. Гацко

Науч. рук. – Н. В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности к сотрудничеству с учителем-логопедом родителей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты анкетирования родителей об их информированности по вопросу формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: учитель-логопед; родители; грамматический строй речи; дети с общим недоразвитием речи.

Проблема сотрудничества учителя-логопеда с родителями детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является актуальной проблемой логопедии. Необходимо подчеркнуть, что результативность работы учителя-логопеда зависит от родителей: закрепляют ли они материал, полученный детьми в дошкольном учреждении; выполняют ли задания педагога; стимулируют ли речевую активность детей. Только действуя сообща, учитель-логопед и родители могут достигнуть желаемых результатов (Т. Н. Волковская, Л. Р. Давидович, Н. В. Микляева, Т. С. Резниченко и др.). Т. Н. Волковская отмечает, что достижение положительного эффекта от занятий в дошкольном учреждении не обеспечивает переноса этого эффекта в реальную жизнь ребенка [2, с. 67]. Автором была разработана система работы с родителями, при этом учитывался уровень их мотивации к сотрудничеству: в зависимости от уровня мотивации использовались различные формы работы.

У детей с ОНР нарушения грамматического строя речи носят более стойкий характер, чем нарушения других компонентов речевой системы [3, с. 42]. Р. Е. Левина описывает следующие особенности грамматического строя речи при общем недоразвитии речи (3 уровень речевого развития): большое количество ошибок в словоизменении, из-за чего нарушается синтаксическая связь слов в предложении (ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении); неумение пользоваться способами словообразования; преимущественное

использование в речи простых предложений, трудности в построении распространенных простых предложений, а также сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [4, с. 67].

Стоит отметить, что материалы консультативного характера для родителей детей дошкольного возраста с ОНР по вопросам формирования грамматического строя речи недостаточно представлены в литературе. Прежде чем приступить к разработке материалов по изучаемой проблеме, необходимо установить степень готовности родителей к участию в логопедической работе (актуальный уровень логопедических знаний в том числе), уровень их мотивации к сотрудничеству, а также определить, на какие подсистемы грамматического строя речи (словоизменение, словообразование, синтаксис) родители обращают меньше внимания. С этой целью для исследования использовался метод анкетирования, который позволяет охватить большое количество родителей; они могут в спокойной обстановке, вдумчиво ответить на вопросы; анонимность позволяет родителям быть честными, избежать негативных ощущений вторжения в личную жизнь. Разработанная анкета включает три блока: сведения о семье; общие вопросы, выявляющие наличие у родителей знаний о речи как системе; вопросы, которые ориентируют, на какие особенности грамматического строя речи детей с ОНР родители обращают внимание. Вопросы в анкете расположены по принципу «от простого к сложному»: сначала предлагаются легкие вопросы, требующие минимальных усилий от респондента, затем более трудные. Большинство вопросов анкеты являются «полузакрытыми»: предлагаются готовые варианты ответов, а также возможность написать свой ответ. При составлении анкеты не использовалась сложная терминология, чтобы вопросы были доступны респондентам с различным уровнем образования. При изучении мнения родителей в отношении того, какие ошибки в словоизменении, словообразовании, синтаксисе допускает их ребенок, в анкете использовались конкретные примеры: например, вариант «ошибки в образовании притяжательных имен прилагательных» заменили на «Использует ли ребенок похожие выражения: *бабушковы очки* (вместо «*бабушкины*»)?». Вопросы, выявляющие ошибки грамматического строя речи, подобраны в соответствии с характерными, наиболее часто встречающимися ошибками детей с общим недоразвитием речи (3 уровень речевого развития). Для выявления уровня мотивации родителей к участию в коррекционной работе использовалась анкета, предложенная Т. Н. Волковской [1, с. 86]. Исследование проводилось на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 304 г. Минска для детей с тяжелыми нарушениями речи». В анкетировании приняли участие 32 родителя детей старшего дошкольного возраста с ОНР (3 уровень речевого развития).

По результатам исследования, у большинства родителей вызывает беспокойство, что ребенок неправильно произносит звуки (40 %), грамматически неправильно строит предложения (32 %). Меньшее количество родителей беспокоит то, что ребенок затрудняется рассказать о прошедшем событии (14 %), его речи характерен низкий словарный запас (10 %), неправильно согласовывает слова (4 %). 80% респондентов считают, что правильное произношение звуков – это не самое главное в речи ребенка. 96 % респондентов согласны, что и семья, и педагоги в дошкольном учреждении должны заниматься развитием речи детей. 91 % анкетируемых не согласны с утверждением: «пока ребенок не начал писать и читать, не надо развивать его речь». 47 % родителей читают ребенку сказки, стихи, рассказы несколько раз в неделю, 31 % – читают ежедневно, 19 % – читают несколько раз в месяц, 3 % – не читают вообще. Большинство респондентов (91 %) выполняют дома игры для преодоления грамматических ошибок в речи детей. 60 % анкетируемых искали игры, упражнения для развития грамматики в интернете. Большинство родителей (91 %) хотели бы, чтобы игры для развития грамматики были опубликованы на сайте дошкольного учреждения, которое посещает их ребенок.

При ответе на вопрос «Встречаются ли в речи ребенка похожие выражения: *домы* (вместо *«дома»*), *яйцы* (вместо *«яйца»*)?», большинство родителей (47 %) иногда отмечают ошибки такого типа, 22 % анкетируемых ответили, что их дети так не говорят, и 6 % респондентов указали, что их дети часто ошибаются. При этом 25 % родителей отмечают, что исправляют эти ошибки в речи детей. По мнению анкетируемых, дети смешивают окончания косвенных падежей имен существительных: иногда (28 %), никогда (25 %), часто (16 %). 31 % респондентов исправляют такие ошибки в речи детей. Анкетируемые указывают, что их дети неправильно образуют форму родительного падежа множественного числа имен существительных: иногда (44 %), никогда (19 %), часто (13 %). 25 % родителей исправляют ошибки данного вида в речи детей. При ответе на вопрос «Говорит ли ребенок так: *красный яблоко, черное ручка*?», большинство родителей (47 %) указывают, что их дети так не говорят, иногда употребляют неправильные формы (31 %), часто ошибаются (3 %). 19 % респондентов исправляют ошибки такого типа в речи детей. По мнению анкетируемых, ошибки в употреблении имен числительных два, пять с именами существительными встречаются в речи детей: иногда (38 %), никогда (25 %), часто (6 %). 31 % респондентов исправляют эти ошибки в речи детей.

При ответе на вопрос «Встречаются ли в речи ребенка похожие выражения: *ключёк* (вместо *«ключик»*), *куклочка* (вместо *«куколка»*)?»,

большинство родителей (69 %) не отмечают ошибки в образовании уменьшительно-ласкательной формы имен существительных в речи детей, 16 % респондентов ответили, что их дети иногда ошибаются. При этом 16 % анкетируемых указывают, что исправляют ошибки такого типа в речи детей. Большинство родителей (47 %) не замечают ошибки в образовании названий детенышей животных в речи детей, 28 % респондентов указали вариант «иногда», 25 % анкетируемых исправляют данный вид ошибок в речи детей. Наиболее распространенным ответом на вопрос «Замечали ли Вы в речи ребенка похожие слова: *деревая, деревный* (вместо *«деревянный»*)?», явился вариант «никогда» (59 %). Иногда замечают ошибки в образовании относительных имен прилагательных 28 % респондентов, исправляют данные ошибки 13 % анкетируемых. Ошибки в образовании притяжательных имен прилагательных встречаются в речи детей, по мнению родителей: никогда (72 %), иногда (16 %). При этом 13 % респондентов исправляют такие ошибки в речи детей. 28 % родителей исправляют ошибки в образовании временных форм глаголов, иногда замечают их – 38 % респондентов, никогда не встречали в речи детей – 31 % анкетируемых, часто замечают неправильные формы глаголов – 3 % участников.

При ответе на вопрос «Говорит ли Ваш ребенок, пропуская предлоги?», родители отвечают, что их дети в речи не пропускают предлоги (59 %); иногда пропускают предлоги (19 %); часто пропускают предлоги (9 %). При этом 13 % анкетируемых исправляют детей, когда они в речи пропускают предлоги. По мнению родителей, их дети чаще используют: простые распространенные предложения (47 %), простые нераспространенные предложения (25 %), сложноподчиненные предложения (13 %), сложносочиненные предложения (13 %), сложные грамматические конструкции в предложениях (3 %). Респонденты ответили, что их дети используют в своей речи сложные предложения: 21 % – часто, 38 % – иногда, 41 % – никогда. Родители указывают, что их дети не пропускают часть составного союза в сложноподчиненных предложениях (69 %), иногда (28 %) пропускают часть союза, лишь 3 % респондентов исправляют ошибки такого типа в речи детей.

Результаты анкетирования показывают, что 30 % респондентов обладают высоким уровнем мотивации к сотрудничеству, 67 % – средним уровнем мотивации, и 3 % – низким. Для родителей с высоким уровнем мотивации к сотрудничеству характерно постоянное выполнение заданий учителя-логопеда дома, инициативность и активное участие в логопедической работе. Респондентам со средним уровнем мотивации к сотрудничеству свойственно пассивное и периодическое выполнение заданий учителя-логопеда, формальное

участие в логопедической работе. Анкетируемым с низким уровнем мотивации к сотрудничеству присуще игнорирование рекомендаций учителя-логопеда, отрицание необходимости участия родителей в логопедической работе. Таким образом, 70 % респондентов необходимо дополнительно привлекать к сотрудничеству с учителем-логопедом, стимулировать к регулярному, систематическому выполнению заданий педагога.

Исходя из полученных данных, родители детей с ОНР понимают, что кроме правильного произношения звуков необходимо развивать другие компоненты речевой системы. Они чаще всего замечают ошибки в словоизменении, реже – в словообразовании и синтаксисе. Как показало исследование, респонденты не всегда обращают внимание на правильность ответа ребенка, не предлагают помощь в виде повторения вопроса, уточнения грамматической формы. Также выявлено, что родители нуждаются в знаниях о том, как выполнять грамматические игры, упражнения дома. В связи с этим дальнейшее исследование требует разработки консультативного материала для родителей.

🕮 Список использованных источников

1. Волковская, Т. Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Волковская. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 144 с.

2. Волковская, Т. Н. Возможные способы организации педагогической работы с родителями в условиях специальных детских учреждений / Т. Н. Волковская // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 66–72.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с.

4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 366 с.

Summary. The article is devoted to the willingness of parents of late pre-school age children with delayed speech development to cooperate with a speech language pathologist. There are presented the results of parents survey about their awareness of the formation of the grammatical system of speech in late pre-school age children with delayed speech development.

УДК 376-053.4:373.22

СОСТОЯНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Ю. А. Голошевская

Науч. рук. – О. В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье описан метод проведения диагностики уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями.

Ключевые слова: навыки самообслуживания; дети с тяжелыми множественными нарушениями; систематизированное наблюдение.

Среди многих навыков, которые осваивает ребенок в раннем детстве и в дошкольный период, особое место занимают навыки самообслуживания. Именно эти навыки являются одними из первых, которым овладевает ребенок. При условии сформированности данных навыков возникает потребность поддерживать жизнеспособность и соблюдать культурные нормы, а также появляется личный мотив – удовлетворение витальных потребностей. В дальнейшем, овладение навыками самообслуживания говорит о самостоятельности и независимости ребёнка, таким образом, на базе биологических потребностей формируются социальные. Навыки самообслуживания входят в число жизненных компетенций, что в свою очередь доказывает, что ориентация образовательного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) должна быть направлена, прежде всего, на социализацию [3; 4].

Для детей с ТМН значимым является специальное обучение жизненно-важным навыкам и направлениям социальной культуры. У данной категории детей жизненно необходимые навыки в целом, и навыки самообслуживания в частности, не формируется самостоятельно, а лишь в процессе проведения профессиональной коррекционно-педагогической работы [1].

Таким образом, главной задачей в воспитании и обучении детей с ТМН является формирование системы навыков самообслуживания.

Необходимо отметить, что дети с ТМН нуждаются в объективной оценке их потенциальных возможностей. Это говорит о необходимости изменения подходов к процедуре диагностики [5; 6].

В современных условиях для качественного проведения диагностики уровня сформированности навыков самообслуживания существует метод систематизированного наблюдения. Ведущим инструментом данного метода является диагностическая карта [6].

Для фиксации результатов обследования нами была разработана диагностическая карта уровня сформированности навыков самообслуживания, которая включает следующие разделы: навык приема пищи, навык пользования туалетом, навык гигиены тела и навык одевания и раздевания. Пример диагностической карты представлен в таблице.

Таблица – **Фрагмент диагностической карты**

Показатели развития	**Способ выполнения**					
	дезадаптированность, беспомощность	**ожидание помощи, совместные действия**	**по подражанию**	**по образцу**	**по инструкции**	**самостоятельно**
Навыки самообслуживания: прием пищи:						
пьет из ложки, которую держит взрослый						
проглатывает пюреобразную пищу						
забирает еду с ложки губами, которую держит взрослый						
пьет из чашки, которую держит взрослый						
захватывает ложку						
захватывает чашку						
подносит чашку ко рту						
подносит ложку с едой ко рту						
жует пищу						
разворачивает упаковку печенья						
набирает еду в ложку						
пьет через соломку						
откусывает и жует						

Показатели развития	Способ выполнения					
	дезадаптированность, беспомощность	ожидание помощи, совместные действия	по подражанию	по образцу	по инструкции	самостоятельно
вложенную в руки пищу						
пользуется салфеткой						
очищает фрукты (бананы, мандарины)						
различает съедобные и несъедобные объекты						
Пользование туалетом:						
расстегивает и снимает одежду						
садится на горшок, унитаз						
справляет нужду в горшок, унитаз, когда сидит на нем						
сообщает о нужде жестом/звуковым сигналом						
контроль мочеиспускания /контроль стула						
надевает и застегивает одежду после оправления нужды						
спускает воду						
пользуется туалетной бумагой						
подставляет руки под струю воды						
берет мыло						
вытирает руки полотенцем						

В фрагменте данной диагностической карты представлен перечень операций, составляющих навыки самообслуживания. Порядок операций

соответствует порядку ожидаемого появления данных операций в процессе онтогенетического развития ребенка. Наибольшую значимость имеют такие критерии, как степень самостоятельности ребёнка и вид оказываемой помощи.

Снижение потребности в помощи становится показателем положительной динамики в развитии ребенка, имеющего тяжелые множественные нарушения развития [2].

С помощью диагностической таблицы и метода систематизированного обучения в целом, решаются вопросы о потенциальных возможностях развития каждого отдельного ребенка с тяжёлыми множественными нарушениями.

🕮 *Список использованных источников*

1. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнокова. – М. : Владос, 2010. – 239 с.

2. Бейкер, Л., Брайтман Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Л. Бейкер, А. Дж Брайтман. – М. : Теревинф, 2004. – 498 с.

3. Веракса, Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве / Е. Н. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Мозаика-синтез, 2006. – 72 с.

4. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями : учеб. пособие / Л. А. Головчиц [и др.] ; под. ред. Л. А. Головчиц. – М. : Логомаг, 2015. – 266 с.

5. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Жигорева. – М. : Академия, 2006. – 240 с.

6. Переверзева, М. В. Использование метода систематизированного наблюдения для оценки навыков самообслуживания у детей с тяжелыми нарушениями развития / М. В. Переверзева // Коррекционная педагогика. – 2012. – № 2. – С. 67–75.

Summary: The method of diagnosing the level of self-service skills of preschoolers with severe multiple disabilities are described in the article.

УДК 376.42.37

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

М. А. Голубкова
Науч. рук. – О. И. Ульянова
ГСГУ (Коломна)

Аннотация. В статье изложены проблемы и особенности логопедической работы с дошкольниками с задержкой психического развития, указаны возможные пути решения этих проблем и направления логопедической коррекции.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития; логопедическая работа; задержка психического развития; коррекция.

Актуальность данного вопроса обусловлена тем, что во всем мире в последнее время растет число детей с особенностями развития, нуждающихся в специальной помощи со стороны медиков, психологов, педагогов.

Отклонения от нормы онтогенетического развития разнообразны и характеризуются временными, структурными, органическими показателями.

Одним из нарушений развития, которое сегодня вызывает особый интерес специалистов, в том числе учителей-логопедов является задержка психического развития. Интерес к данной патологии связан с большим количеством детей, имеющих ее, с наличием реальных возможностей для успешной коррекции по сравнению с другими проблемами интеллектуальной сферы.

Детям с задержкой психического развития посвящали свои труды такие ученые, как Т. А. Власова, Л. С. Выготский, К. С. Лебединская, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер и другие.

Задержка психического развития (далее – ЗПР) – это психолого-педагогическое определение более часто встречающейся патологии в психофизическом развитии детей. Нужно сказать, что под ней подразумевается неравномерное формирование процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере.

«ЗПР проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности в первую очередь» [3, с. 17]. Так считают Т. А. Власова и М. С. Певзнер, а одним из ее проявлений они выделяют «неспособность сосредоточиться на выполнении учебных заданий» [1, с. 78].

Одним из ярких симптомов при задержанном развитии является общее недоразвитие речи. У многих детей с ЗПР присутствуют нарушения как

импрессивной, так и экспрессивной речи, устной и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи.

При ЗПР имеют место все виды нарушений речи. Детям трудно грамотно выражать свои мысли, речь их отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности. «У детей с ЗПР отмечается замедленный темп речевого развития, его качественное своеобразие» (Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков, Е. В. Мальцева, З. Тржесоглава и др.) [2, с. 564]. Речь таких детей отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух, что в итоге порождает ошибки на замену согласных, сходных по артикуляционному и акустическому признакам.

Такие дети нуждаются исключительно в индивидуальных занятиях, так как им постоянно нужно уделять внимание, иначе они просто теряют интерес к занятию. Из-за того, что элементарные новые навыки вырабатываются у детей с ЗПР крайне медленно, им нужно постоянно повторять и закреплять уже пройденный материал. Так же к проблемам работы можно отнести проблемы интеграции детей с особенностями в развитии в группы нормальных детей и проблема реализации комплексного подхода.

Логопедическая работа с детьми, имеющими ЗПР, должна учитывать их психологические особенности и проводится по следующим направлениям:

– развитие основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение);

– развитие зрительного восприятия, зрительной памяти;

– формирование пространственных представлений;

– развитие слухового восприятия, внимания, памяти;

– коррекция нарушений моторного развития (общая, мелкая, артикуляционная моторика);

– развитие лексики (обогащение словаря, уточнение значения слова, закрепление связей между словами);

– формирование морфологической и синтаксической систем языка;

– развитие фонематического анализа, синтеза, представлений;

– развитие коммуникативной, познавательной и регулирующей функций речи [2, с. 569].

Для детей с задержкой психического развития требуется особая организация логопедической работы и других видов коррекционно-педагогического воздействия, а именно:

– развитие воспроизводящих способов мышления, которые являются основными для усвоения знаний;

– использование проблемных заданий;

– совместная поисковая деятельность, стимулирующая познавательную активность и активизирующая все виды мыслительных операций;

– целенаправленное развитие конкретных мыслительных операций и способов действий на основе их проговаривания;

– формирование у ребенка рефлексии, которая связана с мотивацией учения, осознанием действий и контролем их выполнения;

– для формирования положительного отношения к учебной деятельности необходимо заботиться о создании положительной атмосферы на занятии; постоянно снижать тревожность детей, исключать иронию, порицание;

– создать ситуацию успеха, которая формирует чувство уверенности в себе;

– чаще опираться на игру;

– при игровой деятельности, важно делать упор на сюжеты, а не на выполнение действий;

– целенаправленно стимулировать детей на занятии, возбуждать интерес к различным видам деятельности на занятии.

Волкова Л. С. пишет, что в процессе коррекционной работы логопеду необходимо уметь организовать умственную и речевую деятельность детей, вызвать положительную мотивацию, максимально активизировать познавательную деятельность детей с ЗПР, использовать разнообразные приемы и методы, эффективно осуществлять помощь детям в зоне их ближайшего развития.

Шаховская С. Н. говорит о планировании специальных учебных программ с учетом не только индивидуально-речевых, но и индивидуально-личностных особенностей ребенка, она говорит об усилении медицинской помощи и медицинского обслуживания детей с задержкой психического развития.

Власова Т. А. указывает на максимальное использование наглядного материала в формировании у детей с задержкой психического развития навыков письма, счета, чтения и важность выработки интереса к занятиям.

Изучив и проанализировав литературу по данной тематике, мы могли бы порекомендовать заниматься с такими детьми индивидуально, активно использовать игровые приемы и приемы постоянного повторения уже пройденного материала. Логопеду, в первую очередь, стоит максимально подготовить таких детей к поступлению в школу и ее системе обучения, выработать интерес к занятиям, мотивацию.

Логопедическую коррекцию с детьми с ЗПР стоит проводить в разнообразных направлениях.

Работой по развитию и совершенствованию тонкой моторики кистей и пальцев рук, рекомендуется регулярно заниматься по трем направлениям: 1) пальцевая гимнастика; 2) работа в тетрадях – тренировка элементарных графических навыков; 3) упражнения для кистей и пальцев рук с использованием подручных предметов.

Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с ЗПР должна включать развитие фонематической стороны речи, расширение словарного запаса, формирование и совершенствование грамматического строя речи.

На занятиях по подготовке к обучению грамоте у детей с задержкой психического развития должны формироваться устойчивые представления о звуковом составе слова.

Также для эффективности логопедической работы, необходимо использовать «нетрадиционные» методы, такие как, сказкотерапия, оригами, музыкотерапия, звукотерапия, песочная терапия.

Одним из самых простых и важных решений вопросов эффективности логопедической коррекции детей с ЗПР, являются профилактические беседы с родителями. Которые должны быть в первую очередь заинтересованы в своих детях, они должны хвалить своих детей, чтобы они не теряли интерес и мотивацию к коррекционным занятиям и активно участвовали в них.

Таким образом, с учетом специально организованных условий коррекции, при продуманных, правильно подобранных формах и методах логопедического воздействия, необходимом увеличении сроков логопедической работы, смягчающем режиме, поддерживающей медикаментозной терапии, активной совместной работе с родителями, дети с задержкой психического развития будут успешно развиваться и их речевые, и интеллектуальные проблемы могут быть сведены к минимуму.

🕮 Список использованных источников

1. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 480 с.

2. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

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.

Summary. The problem is formulated and the features of speech therapy work with preschoolers with mental retardation are described. Possible ways of solving these problems and areas of speech therapy correction are indicated.

УДК 376.015.31:73/76-056

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

С. А. Горшкова

Науч. рук. – Л. Р. Давидович, канд. пед. наук, доцент
МПГУ (Москва)

Аннотация. Социальное развитие является актуальной проблемой для детей старшего дошкольного возраста с диагнозом детский церебральный паралич. У ребенка данной категории в силу психофизиологических особенностей оказывается невозможным самостоятельное полноценное познание социальной действительности. Поэтому необходимо создание специальных психолого-педагогических условий и содержания коррекционного воздействия в рамках дошкольной образовательной организации, направленной на развитие системы социальных представлений у детей с церебральным параличом.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; социальное развитие; социальные представления; коррекция, специальные условия.

На протяжении последних десятилетий проблема социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья остается актуальной.

Детский церебральный паралич (далее – ДЦП) является тяжелым заболеванием нервной системы, которое нередко приводит к инвалидизации ребенка. Ведущим дефектом при ДЦП является нарушение двигательных функций (В. А. Бронников, К. А. Семёнова и др.). Выраженная двигательная патология сочетается с познавательными, речевыми, слуховыми и зрительными нарушениями (И. И. Мамайчук и др.). Формирование личности у детей с ДЦП протекает своеобразно (Л. П. Шипицына и др.). Нарушение познавательной деятельности при ДЦП проявляется в виде задержки психического развития органического генеза.

Поскольку социальное развитие ребенка признано одной из приоритетных сфер всестороннего становления личности, обращается внимание на значимость развития социальных представлений у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Именно в этот период происходит активное развитие личности, обретение ребенком первых нравственных ориентаций, формирование эмоционально-волевой и мотивационной сфер и основ самосознания (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Социальные представления – это совокупность взаимосвязанных друг с другом компонентов целостного образа социальной действительности. Это представления ребенка о себе («Я-образ») и о других людях, о социальных нормах и правилах в структуре взаимоотношений между людьми, о нравственных категориях. Именно в старшем дошкольном возрасте социальные представления выступают первым ориентиром в оценке окружающей действительности, регулируют собственное поведение ребенка и являются основным критерием его социализации.

В исследованиях отечественных психологов М. И. Лисиной, С. Московичи, К. Эдвардс и других указывается, что онтогенетически социальные представления формируются последовательно и организованно, их формирование неразрывно связано с познавательным, речевым и социально-личностным развитием ребёнка.

В рамках отечественной логопедии проблемой овладения социальными представлениями детьми с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста занимались разные авторы (Д. Р. Миняжева, О. С. Павлова, Л. Г. Соловьева, О. О. Шацкая и др.). Ими было отмечено, что недостаток речевого развития, бедность словаря, несформированность речемыслительной деятельности, серьезные трудности в понимании обращенной речи не обеспечивают им возможности своевременного и полноценного овладения коммуникативной деятельностью, затрудняют накопление ребёнком языковых понятий и формирование представлений социальной действительности.

Изучением проблемы формирования социальных представлений у детей с ЗПР занимались разные исследователи (Е. А. Дмитриева, Е. А. Екжанова, С. Г. Шевченко и др.). Авторы указывают, что незрелость эмоционально-волевой сферы и личности, особенности познавательной деятельности данной категории детей являются причиной трудностей познания социальной действительности, усвоения социального опыта, формирования социальных представлений.

В исследованиях Л. А. Головчиц, М. А. Егоровой, А. В. Кротковой, Л. Ю. Шамко, С. Г. Шевченко и других, посвященных проблеме социального развития детей с особыми образовательными потребностями, указывается, что многим из них не доступно самостоятельное вхождение в сферу социальных отношений и овладение навыками межличностного взаимодействия, а своеобразие их личности и поведения оказывает влияние не только на процесс социализации, но и на эффективность всей коррекционной работы.

Исследований по изучению формирования социальных представлений у детей с церебральным параличом недостаточно. В работе А. В. Кротковой,

посвященной межличностным процессам, говорится о том, что дети с ДЦП стремятся к межличностному взаимодействию, что позволяет им познать себя в окружающем мире и сам окружающий мир, а контакты с нормально развивающимися детьми способствуют успешной адаптации в обществе [2].

Показатели первичных социальных представлений детей с церебральным параличом характеризуются: представлениями о себе и других людях; представлениями об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях; представлениями о нормах и ценностях, принятых в обществе; готовностью к совместной деятельности со сверстниками; целенаправленностью и саморегуляцией собственных действий.

Работа учителя-дефектолога должна учитывать индивидуальные особенности и компенсаторные возможности самих детей, опираться на зону ближайшего развития ребенка, а также на ведущую деятельность, в которой ребенок может наиболее эффективно усвоить социальный опыт. При решении задачи развития социальных представлений необходимо четко представлять направления работы, позволяющие детям самостоятельно или с помощью педагога проявить себя в жизненных ситуациях. Выделяются следующие направления: развитие и обогащение эмоционального опыта детей при помощи использования вербальных и невербальных средств выражения эмоциональных состояний; формирование и обогащение представлений о моральной норме и правилах общественного поведения; развитие интереса и чуткого отношения к сверстнику как к источнику эмоционального удовлетворения; усвоение социальных представлений в речевой деятельности при взаимодействии со сверстниками и взрослыми; обогащение и актуализация словаря (в т.ч. эмоционального), формирование грамматического строя речи, взаимно связанное с развитием связной речи в игровых ситуациях.

Коррекционная работа по развитию первичных социальных представлений у детей с церебральным параличом проводится в ходе режимных моментов, в процессе организованной взрослыми деятельности, а также самостоятельной деятельности детей посредством следующих видов и форм детской деятельности:

1. Театрализованные игры, способствующие развитию способности чувствовать эмоциональные состояния окружающих, способности занимать позицию переживающего и проигрывать различные варианты отношений с другими людьми.

Это такие виды игр, как пальчиковый театр, игры в резиновые куклы, настольный театр из бумажных и деревянных фигурок, куклы би-ба-бо, театр масок.

Также уделяется внимание развитию предметных действий с куклами, масками.

2. Дидактические игры, игры с правилами, подвижные игры, способствующие воспитанию культуры поведения, знакомству детей со способами дружелюбного межличностного общения. Это такие приемы работы, как игровые воображаемые ситуации, создаваемые учителем-дефектологом: воображаемое путешествие, встреча с воображаемыми героями и т.д. (например: дидактические игры «Путешествие в Страну мечты», «Друзья-помощники», игра «Колечко-колечко, выйди на крылечко!»).

3. Изобразительная деятельность, которая помогает творческой переработке впечатлений, полученных ребенком из окружающей жизни. Она является формой усвоения социального опыта, отражая в рисунке все то, что дети видят в окружающей действительности. Сам процесс рисования часто сопровождается эмоциональным рассказом, выражением отношения к изображаемому.

Особенность составленного комплекса мероприятий заключается в том, что в процессе работы с детьми с церебральным параличом происходит сообщение знаний, вызывается оценочное отношение к социальным проявлениям, а также включение детей данной категории в различные формы деятельности.

В процессе коррекционной работы необходимо обратить внимание на создание психолого-педагогических условий для реализации внутреннего потенциала ребенка с ДЦП, а именно создание специального терапевтического пространства, в котором в сочетании со специально подобранными психолого-педагогическими приемами будет возможна коррекция эмоциональных проявлений личности ребенка, так как эмоциональный аспект является базовым для ее целостной характеристики. Включение в коррекционную работу приемов смягчения эмоционального дискомфорта путем коррекции самооценки, уровня самосознания, насыщение занятий эмоциональными и позитивными играми, проведение занятий в специально оборудованном помещении, использование наиболее популярных игр и упражнений, создание мотивации к продолжению занятий, похвала за минимальный успех будут способствовать положительному эмоциональному настрою, доверию, позитивному отношению к окружающим, а следовательно, повышению активности и самостоятельности ребенка.

Таким образом, правильно организованная коррекционная работа будет способствовать повышению уровня развития познавательных процессов и общих интеллектуальных способностей детей с ДЦП, развитию коммуникативных навыков и умений, навыков сотрудничества, что положительно

отразится на уровне и качестве социальных представлений у детей с ДЦП, а также повысит эффективность коррекции речевого недоразвития.

🕮 *Список использованных источников*

1. Левченко, И. Ю. Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова. – М. : Книголюб, 2008. – 176 с.

2. Кроткова, А. В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом / А. В. Кроткова. – М. : Сфера, 2007. – 144 с.

3. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. М Шипицына, И. И. Мамайчук. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

Summary. Social development is an urgent problem for older preschool children diagnosed with cerebral palsy. In this category of children, due to their psychophysiological characteristics, it is impossible to independently fully understand social reality. Therefore, it is necessary to create special psychological and pedagogical conditions and content of correctional influence in the framework of pre-school educational organizations aimed at developing a system of social representations in children with cerebral palsy.

УДК 376-053.6

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ К ИНКЛЮЗИВНЫМ ЛАГЕРНЫМ СМЕНАМ

Ю. С. Григоренко
Науч. рук. – О. Ю. Светлакова
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по изучению особенностей представлений подростков о детях с особенностями психофизического развития, а также отношения к совместному летнему отдыху. Были проведены анкетирование, анализ полученных данных.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с особенностями психофизического развития; инклюзивное оздоровление; инклюзивные лагерные смены.

Инклюзивное образование предполагает, что ребенок с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) должен иметь возможность не только обучаться в обычном детском саду, школе, которые расположены возле его дома, но и посещать вместе с «обычными» детьми кружки, студии, секции, ездить в летние оздоровительные лагеря.

Однако одной из проблем, затрудняющих реализацию инклюзии, является проблема отношения к детям с инвалидностью и с особенностями психофизического развития.

Формирование толерантного отношения невозможно без опыта общения с ребенком с ОПФР, этот опыт может обеспечить инклюзивное оздоровление. У нормально развивающихся детей опыт оздоровления и общения с детьми с ОПФР способствует формированию активной жизненной позиции, воспитанию доброжелательности, человечности, доброты, терпимости [1].

Каждое лето огромное количество детей проводят время в детских оздоровительных лагерях. Одним из важных компонентов инклюзивной культуры является толерантное отношение обычных детей к детям с особенностями. Для того, чтобы оценить уровень готовности детей к инклюзивным лагерным сменам нами было проведено анкетирование [2].

Исследование проводилось на базе Национального детского образовательно-оздоровительного центра «Зубренок», других детских оздоровительных лагерей, в которых проходили практику студенты Института инклюзивного образования.

В анкетировании приняли участие 222 подростка в возрасте от 13 до 17 лет. Анкета состояла из девяти вопросов, пять из которых были открытого типа и предполагали самостоятельную формулировку ответа, остальные – предлагали выбор ответа из перечисленных вариантов.

Вопросы анкеты были разделены на 4 блока:

1. Понимание значимости инклюзивного образования.
2. Желание обычных детей отдыхать в одном отряде с детьми с ОПФР.
3. Реальный опыт общения с детьми с ОПФР.
4. Мнение подростков о трудностях, которые могут возникнуть у обеих сторон в совместных отрядах.

Результаты обработки полученных данных по данным блокам:

Понимание значимости инклюзивного образования

51 % респондентов (114 человек) считают, что нужны лагерные смены, в которых одновременно находиться и обычные дети, и дети с нарушениями развития. 23 % (51 человек) считают, что такие смены не нужны и 26 % (57 человек) затруднились с ответом.

Почему же дети выступают за открытие инклюзивных смен? В качестве основных приводятся следующие аргументы: «все люди равны», «детям с особенностями тоже необходим отдых в лагере», «совместный отдых – это полезный опыт для особенных детей», «необходимо научиться общаться с детьми с особенностями».

Из 23 %, которые считают, что нет необходимости в создании инклюзивных смен, объясняют свое мнение тем, что: «над особенными детьми будут издеваться»; «обязательно возникнут проблемы»; «с особенными детьми не будут общаться»; «детям с особенностями будет некомфортно»; «особенным детям нужны специальные условия».

Желание подростков отдыхать в одном отряде с особенными детьми.

На вопрос «Хотели бы Вы, чтобы в Вашем отряде были дети с нарушениями развития?» 23 % (52 человека) ответили согласием, 35 % (77 человек) не согласны на совместный отдых и 42 % (93 человека) не определились с ответом.

При этом, 55 % подростков (121 человек) считают, что в совместных лагерных сменах дети с ОПФР должны находиться в отдельном отряде. 23 % (77 человек) опрошенных выступили за создание совместных отрядов и 22 % сомневаются в своем решении.

Почему подростки хотят отдыхать в одном отряде с особенными детьми? Вот наиболее распространенные ответы: «все люди равны»; «интересно было бы пообщаться с особенными детьми»; «можно попробовать»; «мне бы хотелось им помочь».

Почему дети не хотят быть в одном отряде с «особенными» детьми? «Им будет сложно»; «особенных детей не примут»; «с особенными детьми сложно»; «детям с ОПФР необходимы специальные условия»; «не знаю, как с ними общаться».

Реальный опыт общения детьми с ОПФР. 40 % (89 человек) не имели опыта общения с детьми ОПФР; 34 % (76 человек) имели однократный опыт общения с детьми ОПФР; 11 % (25 человек) случайно знакомились с детьми ОПФР; 9 % (19 человек) имеют постоянный опыт общения с детьми ОПФР;

Далее респонденты указывали, с детьми с какими нарушениями они общались. Из всех подростков, участвующих в анкетировании, 8 % не знают название нарушения человека, с которым общались. Из остальных они общались с детьми с детским церебральным параличом; с аутизмом; с нарушением слуха; с синдромом Дауна; с нарушениями зрения.

Мнение подростков о трудностях, которые могут возникнуть у обеих сторон в совместных отрядах. С какими же трудностями может столкнуться ребенок с ОПФР в совместном отряде? Были получены следующие ответы: «унижение и насмешки»; «проблемы в общении»; «будет трудно»; «нет специальных условий»; «ребенок с особенностями не сможет участвовать в мероприятиях»; «дети с особенностями будут испытывать недопонимание окружающих»; «трудности в нахождении друзей».

С какими трудностями могут столкнуться сами подростки, если будут в одном отряде с детьми с нарушениями развития?

- 47 респондентов считают – «Проблем не будет вообще»;
- 37 подростков – «Возникнет недопонимание»;
- 33 человека – «Проблемы в общении»;
- 26 подростков – «Не знаю как с ними общаться»;
- 12 респондентов – «Я буду их жалеть»;
- 9 человек – «Возникнут трудности в организации игр»;
- 9 подростков – «Детям с особенностями нужна будет помощь»;
- 6 респондентов – «Я буду чувствовать себя неловко»;
- 5 человек – «Мы не примем друг друга»;
- 3 подростка – «У нас разные возможности»;

– 1 человек – «Дети с особенностями будут тормозить учебный процесс»;

– 35 подростков затрудняются ответить на данный вопрос.

Таким образом, проанализировав все результаты, можно говорить о следующем: б**о**льшая часть современных подростков считает необходимым создание инклюзивных лагерных смен, однако стоит заметить, что сами дети пока не готовы отдыхать в одном отряде с детьми с особенностями психофизического развития. Многие проголосовали за создание отдельных отрядов для детей с ОПФР. При этом, большое количество подростков практически не имели опыта общения с детьми с ОПФР. В своих ответах дети не один раз делали акцент на то, что они не знают, как общаться с детьми с нарушениями развития. В качестве основных проблем для ребенка с ОПФР подростки видят проблему негативного отношения со стороны сверстников. Интересно, что принявшие участие в опросе подростки указывают на такое отношение не от себя, а от «других». Это можно объяснить тем, что для подросткового возраста очень важным является чувство принадлежности к группе, включение в коллектив сверстников. Подросток сам боится негативного отношения сверстников, оказаться изолированным, поэтому переживает и за ребенка с ОПФР, понимая, что такой ребенок еще более уязвим, чем он сам.

🕮 *Список использованных источников*

1. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк [и др.] ; под ред. Е. А. Лемех. – Минск : БГПУ, 2018. – 144 с.

2. Светлакова, О. Ю. Возможности организации инклюзивной смены в условиях оздоровительного лагеря / О. Ю. Светлакова // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 1. – С. 18–27.

Summary. The article presents the results of a study on the characteristics of adolescents' perceptions of children with special needs, as well as their relationship to joint summer vacations. Questionnaires were conducted, analysis of the data obtained.

УДК 376.3

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ТЕРРИТОРИИ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Е. С. Грознова
Науч. рук. – О. А. Глухова
ЧГУ (Череповец)

Аннотация. В данной работе описаны особенности подготовки детей с нарушением интеллекта к школьному обучению, а также представлена статистика детей-инвалидов по Вологодской области и учреждений, в которых дети с ограниченными возможностями здоровья могут получить образование.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; дети с нарушением интеллекта; школьная готовность.

В современном мире есть множество социальных явлений и множество социальных проблем. Например, такое социальное явление как люди-инвалиды или люди с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) предполагает появление определенной социальной проблемы, а именно интеграции людей с ОВЗ в общество. Несомненно, образовательная школа является одним из первых социальных институтов, с которым сталкивается ребенок. Одной из главных задач дошкольного образования является подготовка детей к школе. Следует отметить, что формирование готовности детей к школьному обучению, которые воспитывались в схожих условиях дошкольного обучения, не является одинаковым. При большом многообразии индивидуальных показательней психологической готовности детей дошкольного возраста к системному обучению в школе, есть категория детей, которая характеризуется недостаточным уровнем школьной зрелости. Среди них особенно выделяются дети с нарушением интеллекта.

Интеллектуальное нарушение – это состояние, обусловленное нарушениями структуры и функций мозга и его реакциями на эти нарушения.

Согласно психологическим исследованием, для умственно отсталых детей характерно недостаточность психической деятельности и в особенности ее познавательной стороны. Также детей с умственной отсталостью от их сверстников с нормальным интеллектуальным развитием отличают нарушения процессов восприятия, мышления, памяти и речи.

Чтобы перейти к вопросу о подготовке ребенка к школе, нужно обратить внимание на понятие «школьная готовность». На современном этапе развития психолого-педагогических исследований готовность к школе рассматривается как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, которые являются наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и формирования учебной деятельности.

Л. С. Выготский, рассуждая о готовности детей к школьному обучению говорил о том, что она заключается не столько в количественном запасе представлений ребенка, сколько в уровне развития ощущений, восприятия, внимания и других познавательных процессов. По его мнению, для готовности детей к школьному обучению, им нужно прежде всего уметь обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира [3].

По мнению В. С. Мухиной, готовность к школьному обучению – это осознанное желание необходимости учится возникающее в результате социального созревания ребенка, появления у него внутренних противоречий, задающих мотивацию к учебной деятельности [4].

Л. А. Венгер, в своих работах дал более точное и полное определение «готовности к школе» под которой он понимает определенный набор знаний и умений, в котором должны присутствовать все остальные элементы, хотя уровень их развития может быть разный. Составляющими этого набора, прежде всего, является мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая и интеллектуальная готовность [2]. При поступлении в школу дети должны обладать, так называемыми, признаками школьника, то есть быть зрелым в социальном, эмоциональном и умственном плане [1].

К умственным способностям детей авторы относят способности к аналитическому мышлению, произвольному вниманию, дифференцированному восприятию и другие. Под эмоциональной зрелостью они понимают эмоциональную устойчивость и почти полное отсутствие импульсивных реакций ребенка. Социальная зрелость связывается ими с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а также со способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

Согласно Федеральному реестру инвалидов Российской федерации в Вологодской области дети-инвалиды составляют 4,7 % из общей доли численности инвалидов. В Информационной справке по показателям деятель-

ности и о результатах работы ФКУ «ГБ МСЭ по Вологодской области» Минтруда России за 2018 год отмечается, что общее количество освидетельствованных детей-инвалидов увеличилось и составило 2758 детей, что является на 6,4 % больше чем в 2017 году. На 705 детей, которые обратились впервые для определения инвалидности 572 ребенка признаны инвалидами. В 2017 году из 737 детей, впервые обратившихся для определения инвалидности, было признано инвалидами 633 (85,9 %).

При рассматривании нозологической структуры первичной инвалидности детского населения в Вологодской области за 2018 год, можно отметить, что второе место, а именно 17,8 %, занимают психические расстройства и расстройства поведения в которую входят дети с нарушением интеллекта.

В настоящее время, действующее законодательство предлагает широкий выбор форм организации образования и обучения, вариативность образовательных программ, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющих учитывать их индивидуальные образовательные потребности.

В настоящее время на территории города Череповца существует сеть образовательных учреждений, в которых созданы условия для получения детьми-инвалидами, детьми с ОВЗ качественного образования, из них 6 дошкольных образовательных организаций имеющие в своем составе компенсирующие группы и 11 общеобразовательных школ, в которых могут обучаться лица с нарушением в развитии.

Таким образом, подготовка к школе лиц с ОВЗ несомненно, является одной из значимых проблем социально-гуманистического характера. С каждым годом число детей по Вологодской области, имеющими инвалидность растет и все больше становится число детей, обратившихся за помощь для определения инвалидности впервые. Из этого следует, что подготовка детей к школьному обучению становится актуальной для социализации, более мягкого введения детей с ОВЗ в современное общество. Именно это обуславливает количество дошкольных образовательных организаций для детей с ОВЗ.

🕮 *Список использованных источников*

1. Абрамова, Г. С. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., стереотип. / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 320 с.

2. Венгер, Л. А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 9. – С. 11–24.

3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка : сб. трудов / Л. С. Выготский – М. : Эксмо-Пресс, 2006. – 512 с.

4. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 448 с.

Summary. This paper describes the features of preparing children with intellectual disabilities for schooling, and also provides statistics on children with disabilities in the Vologda Oblast and institutions in which children with disabilities can get an education.

УДК 376.015.31:73/76-056

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Т. А. Гусева

Науч. рук. – Ю. А. Бондаренко, доктор пед. наук, профессор
СГПУ (Сумы)

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ вопроса социальной реабилитации людей с инвалидностью, выделены проблемы практики и направления помощи таким людям, которые были внедрены в условия реабилитационного учреждения смешанного типа (комплексной реабилитации) для людей с инвалидностью вследствие интеллектуальных нарушений – Центр «Содействие» общественной организации «Фелицитас». Своевременное решение проблем социальной реабилитации обеспечит оптимальные условия обучения и воспитания молодых людей с инвалидностью и будет способствовать повышению эффективности их подготовки к самостоятельной активной общественной жизни.

Ключевые слова: человек с инвалидностью; социальная реабилитация; интеграция.

Социальная реабилитация людей с инвалидностью – одна из наиболее важных и трудных задач специального образования. Это вызвано целым рядом факторов и причин. Достижение положительных результатов социальной реабилитации требует создания новых стандартов, соответствующих коррекционно-методических материалов, разработки четких нормативов на всех этапах обучения и развития людей с инвалидностью. Только своевременное решение этих проблем обеспечит лучшую их подготовку к самостоятельной, активной общественной жизни.

Первые шаги к практическому решению проблемы обучения и воспитания лиц с особыми потребностями были осуществлены еще в конце XIX в., о чем свидетельствуют научные литературные источники.

Проблема социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями раскрыта и проанализирована в трудах В. П. Белова, Л. И. Ваймана, М. В. Коробова и др.

Различные аспекты реабилитации и социальной интеграции людей с инвалидностью в общество рассматривали И. В. Астраханцев, В. М. Бого-любова, С. А. Быданов, В. Ю. Чукарев, М. В. Элыптейн и др. Из публикаций, посвященных социальным аспектам реабилитации, следует назвать работы А. М. Зотова, Б. С. Мезенцева, А. В. Федорова и др.

Исследованиями в области профессиональной реабилитации людей с инвалидностью занимались В. В. Болтенко, Н. А. Горбунова, А. А. Дыскин, Г. Иванов, В. Кондрашкин, Э. Манукян, Г. Д. Мебришвили, А. Г. Новицкий, О. В. Новожилова, В. В. Петрова, Э. И. Танюхина, Л. П. Храпылина, Ю. Г. Элланский и др. Основой политики в отношении людей с инвалидностью, по мнению вышеуказанных авторов, является их реабилитация, позволяющая достигнуть и поддерживать оптимальный уровень их самостоятельности и жизнедеятельности. Ученые придерживаются концепции независимой жизни людей с инвалидностью как методологической основы реабилитационного процесса. Вопросы интеграции людей с инвалидностью средствами образования и возможности доступа к ней рассматривались в трудах отечественных (Е. Мартынов, А. Молчан, Т. Самсонов, Е. Тарасенко и др.) и зарубежных (Б. Барбер, Г. Беккер, Дж. Девис, К. Дженкс, Х. Керби, К. Тейлор и др.) ученых.

В трудах В. С. Барулина, Ю. А. Бондаренко, Т. Н. Дегтяренко, Г. М. Лактионовой, А. Р. Маллера, Г. М. Мерсияновой и др. особое внимание уделяется воспитанию, социализации и адаптации детей с особенностями психофизического развития в будущей жизнедеятельности. Мы соглашаемся с мнением специалистов, акцентирующих внимание на целесообразности разработки и внедрения в работу инновационных форм и методов социальной работы с людьми с инвалидностью, в том числе с интеллектуальными нарушениями, на пути их успешной социальной интеграции в общую систему социальных отношений и взаимодействий. Однако, теоретический анализ показал, что в обнаруженных нами источниках недостаточно освещена проблема социальной реабилитации как средства успешной социальной интеграции молодежи с интеллектуальными нарушениями. Социальная значимость выбранной проблемы актуализирует проведение исследования по выбранной теме.

Целью статьи является теоретический анализ проблемы социальной реабилитации лиц с инвалидностью вследствие интеллектуальных нарушений и выявление путей решения на примере реабилитационного учреждения смешанного типа (комплексной реабилитации) для людей с инвалидностью вследствие интеллектуальных нарушений – Центра «Содействие» общественной организации «Фелицитас».

Социальная интеграция играет важную роль в социальной реабилитации лиц с инвалидностью, так как процесс включения в общество способствует становлению и восприятию их как полноправных его членов, принимающих активное участие во всех сферах жизнедеятельности. Социальная реабилитация людей с инвалидностью – это комплекс государственных и общественных

мероприятий, направленных на создание и обеспечение условий для социальной интеграции человека с инвалидностью в общество. Целью социальной реабилитации является восстановление социального статуса, обеспечение социальной адаптации в обществе, достижение определенной социальной независимости.

Е. Холостова рассматривает социальную реабилитацию как комплекс мероприятий, направленных на восстановление разрушенных или утраченных индивидом социальных связей и отношений вследствие нарушения здоровья со стойкими расстройствами функций организма (инвалидность), изменением социального статуса, девиантным поведением личности [10].

Составляющими социальной реабилитации людей с инвалидностью является медицинская, физическая, профессиональная, техническая, психологическая и другие виды реабилитации, направленные на преодоление чувства социальной неполноценности, укрепление веры в свои возможности, уменьшение сосредоточения на своих проблемах. Непременным условием социальной реабилитации является культурная самоактуализация личности, ее активная работа над своим социальным совершенством. Какими бы благоприятными ни были условия реабилитации, ее результаты зависят от активности самой личности.

Социальная реабилитация – это один из наиболее существенных и неотъемлемых компонентов реабилитации в целом. Предполагается, что в результате социальной реабилитации меняется не только жизненная компетентность, но и кардинально улучшается жизненная ситуация человека [6].

Научный анализ позволил выявить, что социальная реабилитация людей с инвалидностью – это сложный процесс, требующий переориентации, и прежде всего, в направлении разработки методологии и методики социально-педагогической и психологической модели социальной работы. Специфика такого подхода вызывает необходимость существенных изменений в отношении к людям с инвалидностью, нуждающихся не в только материальной, финансовой, гуманитарной поддержке и реабилитации (медицинской, профессиональной, социально-бытовой), но и изменений в условиях для актуализации своих способностей, развития личных качеств и потребностей в социальном, нравственном и духовном самосовершенствовании.

Теоретический анализ литературы позволил выделить проблемы социальной реабилитации и направления помощи, в частности:

– проблемы самого человека с инвалидностью – эмоциональная поддержка, поддержка физического здоровья, удовлетворение социальных потребностей, формирование личности и др.;

– проблемы семьи человека с инвалидностью – условия, в которых живет этот человек, решение его эмоциональных проблем, финансовая поддержка, обучение навыкам ухода за собой, преодоление социальной изоляции и др.;

– проблемы профессионалов, которые работают с человеком с инвалидностью – профилактика и поддержание здоровья (медицинские работники), информирование о ресурсах, защита интересов детей и семьи, обеспечение помощи (социальные работники); разработка и внедрение специальных методов образования и воспитания детей и родителей (педагогические и психологические работники); создание и внедрение соответствующей системы защиты прав и обязанностей лиц с инвалидностью и их семей (юридические работники); создание специальных рабочих мест (производители) и др.;

– проблема общества, в котором живет человек с инвалидностью – изменение отношения к людям с инвалидностью и их семей и др.;

– проблема социализации человека с инвалидностью – вхождения индивида в общество, активного усвоения им социального опыта, социальных ролей, норм, ценностей, необходимых для успешной жизнедеятельности в данном обществе. В процессе социализации у человека формируется социальные качества, знания, умения, соответствующие навыки и др. [4].

Практика работы в реабилитационном учреждении смешанного типа (комплексной реабилитации) для людей с инвалидностью вследствие интеллектуальных нарушений – Центре «Содействие» общественной организации «Фелицитас» показала, что молодые люди с инвалидностью переживают значительные трудности в приспособлении к окружающему миру. Они трудно ориентируются в многолюдных местах, не имеют навыков общения. Поэтому приоритетным направлением работы в реабилитационном учреждении является социальная реабилитация и интеграция людей с инвалидностью в общество.

Любая трудовая деятельность, в том числе, бытовой труд, требует от человека умения анализировать предстоящую работу планировать ее, осуществлять самоконтроль. Специалист, который обучает людей с инвалидностью общетрудовым умениям, формирует у них самостоятельность в домашнем труде и, прежде всего, решает важнейшую задачу – коррекцию недостатков умственной деятельности.

Молодые люди с инвалидностью, в силу особенностей их развития, не могут самостоятельно приобретать знания и умения. Кроме того, они имеют относительно меньшие возможности общения с окружающим миром. Поэтому занятия по социально-бытовой ориентировке, которые проводятся в

вышеуказанном центре, не сводятся только к овладению умением вести домашнее хозяйство, а предусматривают активное включение наших воспитанников в окружающую их жизнь. Поэтому, приоритетным направлением работы в реабилитационном учреждении является социальная реабилитация и интеграция людей с инвалидностью в общество. В связи с этим обязательным является проведение экскурсий, на которых они расширяют свои знания об окружающем, развивают наблюдательность, внимание, учатся действовать в новых условиях. Кроме того, в рамках данного направления воспитательной работы решается такая задача, как отработка коммуникативных моделей поведения в наиболее типичных ситуациях.

Проведенный анализ практики социальной реабилитации позволил выделить некоторые методические приемы формирования социально-бытовой ориентировки и привития навыков самообслуживания, которые мы активно внедряем в деятельность центра, а именно:

– планомерная организация деятельности, предполагающей много-кратное повторение каких-либо действий с целью формирования определенных навыков и умений (упражнения);

– создание условий, в которых человек с инвалидностью становится перед необходимостью выбирать определенное решение из нескольких возможных вариантов (моделирование воспитывающих ситуаций);

– проведение инструктажа, который обеспечивает понимание задач и способов осуществления определенных действий, последовательности выполнения операций, а также типичные приемы их использования.

Педагогические работники реабилитационного учреждения – Центра «Содействие» передают знания об окружающем мире, учат общаться с людьми. Для достижения высокой эффективности реабилитационной работы специалисты учреждения используют различные формы реабилитации, инновационные технологии, интерактивные формы. Важную роль в работе учреждения играет реабилитационный процесс, который включает в себя социальную, педагогическую, психологическую реабилитации.

Анализ работы по социальной реабилитации лиц с инвалидностью вследствие интеллектуальных нарушений доказал ее необходимость для восстановления социального опыта, утраченых навыков, установления социальных связей, норм поведения и общения, активной социальной жизни, обновления социального статуса.

Государство не просто призвано предоставить человеку с инвалидностью определенные льготы и привилегии. Оно должно пойти навстречу его социальным потребностям и создать систему социальных служб, позволяющих

нивелировать ограничения, которые препятствуют процессам социальной реабилитации и индивидуального развития, мешают их интеграции в общество и создает предпосылки для независимой жизни – улучшить качество жизни человека, имеющего инвалидность, защитить и представить его интересы, создать условия для выравнивания возможностей людей с инвалидностью.

Человек с инвалидностью может быть таким же способным и талантливым, как и его сверстники, не имеющие проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить пользу обществу ему мешает неравенство возможностей. Он не пассивный объект социальной помощи, а человек, который развивается, имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве. В дальнейших исследованиях мы проанализируем проблемы включения людей с инвалидностью в существующие системы общественных отношений.

🕮 *Список использованных источников*

1. Дегтяренко, Т. М. Нова освітня парадигма та роль масових шкіл у професійній підготовці учнів з вадами психофізичного розвитку / Т. М. Дегтяренко // Молодь і ринок. – 2015. – 4 (123). – С.11–15.

2. Зозуля, Т. В. Комплексная реабилитация инвалидов / Т. В. Зозуля. – М. : Академия, 2005. – 304 с.

3. Жульковская, Т. Социализация людей с ограниченными интеллектуальными возможностями / Т. Жульковская ; [Пер. с польск. А. И. Ковалевой, В. А. Лукова]. – М. : Социум, 2001. – 208 с.

4. Ильясов, Р. А. Методическое пособие по организации профессионального обучения по рабочим профессиональными и его социально-психологического сопровождения в условиях центров профессиональной реабилитации инвалидов / Р. А. Ильясов – М. : 2006. – 105 с.

5. Коробов, М. В. Реабилитационный потенциал, вопросы теории и практики МСЭ и реабилитации инвалидов : обзорная информация. – М. : ЦБИТИ Минсоцзащиты РФ, 1995. – 30 с.

6. Курєнкова, А. В. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти / А. В. Курєнкова, Ю. А. Бондаренко // Педагогічні науки : збірн. наук. праць Херсонського держ. ун-ту. – Херсон : Херсонськ. держ. ун-т, 2016. – № 73. – Т.2. – С. 26–31.

7. Социальные услуги на уровне общества для лиц с интеллектуальной недостаточностью / Под ред. акад. В. М. Синьова– М., 2004. – 312 с.

8. Социальная реабилитация детей и молодежи с особыми потребностями : информ.-метод. сборник. – Одесса : ООЦССМ, 2001. – 162 с.

9. Социальная работа в Украине : учеб. пособие. / Под общ. ред. И. Д. Зверева, Г. М. Лактионовой. – М. : ДЦССМ, 2004. – 256 с.

10. Практическое руководство к курсу реабилитации инвалидов / Сост. Н. И. Чаплыгина [и др.]. – Харьков : ХГТОЫ «Инвапресс», 2007. – 67 с.

11. Холостова, Е. И. Социальная реабилитация : учеб. пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – 4 изд. – М. : «Дашков и К», 2006. – 340 с.

12. Чайковский, М. Е. Теория и практика социальной работы с молодежью с особыми потребностями в условиях инклюзивного образовательного пространства : дис. … докт. пед. наук : 13.00.05 / М. Е. Чайковский. – Старобельск, 2016. – 570 с.

Summary. The article provides a theoretical analysis of the issue of social rehabilitation of people with disabilities, identifies the problems of practice and the direction of assistance to those people who were introduced into the conditions of a mixed type rehabilitation institution (comprehensive rehabilitation) for people with disabilities due to intellectual disabilities – Center "Assistance" of the public organization "Felicitas" It is concluded that the timely solution of problems of social rehabilitation will provide optimal conditions for the training and education of young people with disabilities in order to contribute to their better preparation for independent active public life.

УДК 376

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ БАЗОВЫХ КОМПОНЕНТОВ, ЛЕЖАЩИХ В ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

К. А. Гутник

Науч. рук. – С. В. Кудрина, канд. пед. наук, доцент

РГПУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. Статья посвящена роли представлений в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья – ограниченными возможностями здоровья. В ходе исследования установлено, что наличие у учащихся запаса конкретных представлений об объектах и явлениях окружающей предметной действительности – необходимая предпосылка для формирования полноценной картины мира, развития информационной грамотности (умения этой картиной пользоваться: расширять, систематизировать, применять и пр.) и, в конечном счете, социализации.

Ключевые слова: представление; информация; информационная грамотность; школьники с ограниченными возможностями здоровья.

Современный этап формирования информационного общества, подразумевает новые образ и способ мышления, приспособленного к быстро меняющимся информационным условиям. Он, безусловно, имеет влияние на планирование современного образования. На сегодняшний день особое значение имеет обладание личностью необходимым уровнем информационной грамотности, которая формируется в результате ежедневной деятельности, под влиянием бытовых знаний и умений, а также информации, средств массовой коммуникации, образования и т.д. Процесс этот постоянный и комплексный. Однако его полноценность и эффективность во многом зависит от внешней организации. Значительную роль в этом играет формирование у школьников информационной грамотности в организованном обучении.

Информационную грамотность можно определить как «технологию» учебы. Она складывается из умений осознавать личную потребность в информации; вырабатывать стратегию поиска; осуществлять поиск и оценивать актуальность, найденной информации; уметь ее сортировать, организовывать, анализировать; формировать собственное отношение к информации [4].

В современных литературных источниках представлено большое количество подходов к определению понятия «информация». Сущность

понятия информации раскрывается не только в философской (В. Г. Ажажа, В. А. Извозчиков, В. Л. Иноземцев, Г. С. Хижа и др.), психологической (Е. И. Машбиц, С. М. Окулов, Е. М. Осипова, Н. Ф. Талызина и др.), педагогической (Н. И. Гендина, А. П. Ершов, В. Г. Житомирский, А. А. Кузнецов, В. М. Монахов и др.) литературе, но также является базовым понятием в методических дисциплинах (методика информатики (Л. Л. Босова, А. Ю. Босова и др.).

Отсутствует общепринятое, исчерпывающее определение понятия информации, особенно в контексте понимания образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) различных типологических групп, в том числе и детей с умственной отсталостью. В большинстве случаев понятие информации связано с отражением реального мира и протекающих в нем процессов, восприятием этих внешних сигналов человеком или специальными устройствами. При этом предполагается, что информация, как правило, существует в виде сообщений, которые могут восприниматься, обрабатываться и передаваться. Эти сообщения могут быть весьма элементарными (например, выделяют визуальную (зрительную), аудиальную (звуковую), обонятельную, вкусовую, тактильную, и вестибулярную информацию) или более целостными и обобщенными. В любом случае информация обеспечивает уменьшение степени неопределенности ситуации и увеличивает адаптационные возможности человека. Учитывая специфику контингента обучающихся с ОВЗ, уместно говорить о том, что неопределенность ситуации для ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ, уменьшается по мере формирования у него предметных представлений, их осмысления, присвоения, систематизации и встраивания в систему уже имеющихся.

Работа по изучению и формированию представлений об окружающем мире у детей с ОВЗ обеспечит базу для последующего развития информационной грамотности: умения выбирать нужную и важную для решения поставленной задачи информацию, сортировать, принимать ее (формировать собственное к ней отношение, усваивать) и применять для решение последующих задач.

Под феноменом «представления» в данном исследовании понимается чувственно-наглядный, обобщенный образ предметов и явлений, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия на органы чувств, который является переходной ступенью в индивидуальном познании и результатом умственных манипуляций с различными чувственными образами, которые представляют собой базовую (первоначальную) форму существования знаний [1].

Мы изучили особенности представления об игрушках и учебных принадлежностях у детей с умственной отсталостью 1 доп. – 4 классов. Основные выводы, сделанные при анализе экспериментальных данных, можно сформулировать следующим образом.

1. У большинства учащихся младших классов с интеллектуальным недоразвитием имеются представления об игрушках и учебных принадлежностях. Учащиеся могут узнать их среди других предметов, называть их, однако затрудняются при определении предназначения и функционального назначения предметов, отдельных предметов, относящихся к данной группе. Имеют представления о характерных особенностях групп исследуемых предметов.

2. Учащиеся могут дифференцировать одну группу предметов от другой, манипулируя натуральными объектами, но имеют затруднения при самостоятельной группировке изображений игрушек и учебных принадлежностей. Данные трудности усугубляются при ориентировке в вербальном материале.

3. Наиболее качественные представления демонстрируют школьники при манипулировании натуральными объектами, поскольку в этом момент представления оживляются непосредственным восприятием объектов. Кроме того, манипулирование реальными предметами для детей является более интересным. Положительный эмоциональный фон при этом повышает качество деятельности.

4. Качество представлений значительно изменяется в зависимости от возраста испытуемых. Так, в 1 (доп.)–2 классе наблюдается более полноценная сформированность представлений об игрушках, в отличие от представлений об учебных принадлежностях, что может быть связанно с тем, что игровая деятельность все еще имеет большое значение для школьников. В 4 классе представления о данных группах предметов в целом сформированы более полноценно, так как учащиеся имеют больший опыт взаимодействия с ними.

Из сказанного становится очевидным, что младшие школьники с умственной отсталостью могут обладать определенными представлениями, качество которых позволяет детям выбирать нужные объекты согласно условиям практической задачи, оперировать представлениями (сортировать, предъявлять, использовать для выполнения какого-то конкретного задания). Однако все это успешно протекает только в случае с хорошо известными объектами, при практической работе с натуральным материалом и наличии достаточного опыта выполнения подобных заданий. Особую сложность для

детей представляет вербальный материал, а также задача применения сформированных умений в новых условиях.

Полученные результаты констатирующего эксперимента послужили основанием для разработки подходов к формированию представлений об окружающем мире у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Смысловым ориентиром этой работы стало формирование у детей представлений как базового компонента последующей работы по формированию информационной грамотности. Ребенок осваивает не только предметные представления, но и учится их встраивать в комплекс имеющихся представлений, оперировать представлениями при решении стандартных задач и применять их в нестандартных ситуациях, отбирая нужные, используя их по назначению. Для этого планируется:

1) отобрать базовые группы представлений и начать их формировать как можно раньше, систематически, используя комплекс различных методов;

2) использовать поэтапный подход в формировании представлений: знакомство с предметом и его названием; знакомство с функциональным назначением предмета; знакомство с группой однородных предметов; соотнесение реального предмета с его изображением; отбор предметов по словесной инструкции; закрепление полученных сведений о предмете; включение предмета в различные игровые и практические ситуации»

3) ввести в комплекс перспективных вариантов работы наряду спредметно-практической деятельностью с натуральными объектами в виде наблюдения, выявления различных признаков объектов, использования предметов в качестве иллюстративно-наглядного материала при работе в других предметных областях, использование электронных образовательных ресурсов [2; 3].

Это позволит создать условия не только для формирования и применения представлений, но и для обеспечения основы дальнейшего формирования информационной грамотности школьников с ОВЗ как «технологии» учебы.

🕮 *Список использованных источников*

1. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 169 с.

2. Кудрина, С. В. Компьютерные коррекционно-развивающие программы как инновационный ресурс формирования основ информационной грамотности обучающихся с ОВЗ / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Специальное образование и социокультурная интеграция / Науч. ред.

В. П. Крючков ; ред.-сост. О. В. Кощеева, Т. А. Бочкарева. – Саратов : Саратовский источник, 2019. – С. 251–256.

3. Кудрина, С. В. Использование компьютерных учебно-развивающих комплексов в работе образовательных учреждений, обеспечивающих реализацию ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ / С. В. Кудрина, Н. Н. Алова, О. А. Римкявичене // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного и специального образования / Под ред. М. Л. Скуратовской. – Ростов-на/Д., 2016 – С. 205–206.

4. Макарова, Е. И. Роль школьной библиотеки в формировании информационной грамотности школьника // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 3. – С. 10–20.

Summary. Representations are very important in teaching students with developmental problems. A prerequisite for socialization, as well as the formation of a full picture of the world and information literacy, which includes the ability to use this picture, expand it, apply it and systematize, is the presence of students ' stock of specific ideas. In our research, we have developed a number of recommendations that will create conditions not only for the formation and application of ideas, but also to provide the basis for further formation of information literacy of students with disabilities as a "technology" of learning.

УДК 376 – 373.25:37.032

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В. Н. Давыденко

Науч. рук. – В. Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье описана диагностика состояния интеллектуальной рефлексии детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста. Представлены результаты проведенных диагностических процедур, указывающие на наличие особенностей интеллектуальной рефлексии у детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста.

Ключевые слова: рефлексия; интеллектуальная рефлексия; младшие школьники с нарушениями зрения.

Одной из целей образования на современном этапе является воспитание свободной и самостоятельной личности, способной быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать жизненные планы, то есть проявлять себя в качестве субъекта жизнедеятельности. Важнейшим психическим новообразованием младшего школьного возраста, формирующимся в процессе учебной деятельности, является рефлексия. Истинная рефлексия, которая выражается в знании себя, понимании мотивов своей деятельности, осознании качества взаимоотношений с окружающими предполагает анализ, внутреннее обращение к основаниям своих действий, поступков, способность переживать, понимать ситуацию, рассматривается в качестве механизма становления субъектности ребенка младшего школьного возраста (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.). Возможным средством обеспечения становления субъектности школьника выступает развитие его интеллектуальной рефлексии [3; 5].

Определение содержания методики коррекционно-педагогической работы по формированию интеллектуальной рефлексии младших школьников с нарушениями зрения и условий ее реализации потребовало организации констатирующего исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили положения об общности законов развития ребенка с нарушениями зрения и нормально видящего; о наличии модально специфических и модально неспецифических закономерностей развития у

детей с особенностями психофизического развития; о необходимости целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию интеллектуальной рефлексии.

Нами было проведено исследование, цель которого – выявить состояние интеллектуальной рефлексии у младших школьников с нарушениями зрения и проанализировать существующий опыт педагогической работы по ее формированию.

Задачи констатирующего исследования:

– разработать методику изучения интеллектуальной рефлексии младших школьников с нормальным и нарушенным зрением;

– выявить и сравнить состояние интеллектуальной рефлексии у нормально видящих и имеющих нарушения зрения младших школьников;

– определить качественные характеристики интеллектуальной рефлексии младших школьников с нарушениями зрения;

– определить факторы влияющие состояние интеллектуальной рефлексии у младших школьников с нарушениями зрения;

– изучить опыт педагогической работы по формированию интеллектуальной рефлексии у младших школьников с нарушениями зрения.

В эксперименте приняли участие 43 учащихся младшего школьного возраста, из них: 27 нормально видящих и 16 с нарушениями зрения. Возраст испытуемых: 8–11 лет. В ходе экспериментального исследования использовались методы: педагогическое наблюдение, сравнительный эксперимент, анализ педагогической документации. В качестве методик изучения интеллектуальной рефлексии были использованы:

1) проективная методика «Незавершенное предложение», цель которой – выявление состояния рефлексивных знаний младших школьников;

2) методика выявления и оценки несоответствия рефлексивных умений, цель которой – выявление истинного ассортимента умений интеллектуальной рефлексии;

3) проективная методика «Незавершенное предложение», цель которой – выявление умений интеллектуальной рефлексии младших школьников.

4) методика «Рефлексивная самооценка учебной деятельности», цель которой – выявление рефлексивности самооценки школьников в учебной деятельности.

Для достижения цели исследования разработана его программа, которая включала два этапа. Первый этап направлен на изучение состояния сформированности интеллектуальной рефлексии младших школьников с

нарушениями зрения, второй этап – на изучение и анализ опыта педагогической работы по формированию интеллектуальной рефлексии.

На первом этапе исследования осуществлялось комплексное изучение интеллектуальной рефлексии нормально видящих и имеющих нарушения зрения младших школьников. Ведущим методом исследования выступил сравнительный эксперимент. Сравнительно изучение интеллектуальной рефлексии позволило получить наиболее полные и объективные данные об особенностях ее формирования в условиях зрительной депривации.

Обработка ответов осуществлялась методом контент-анализа, отдельно для группы нормально видящих детей и группы детей с нарушениями зрения. Затем результаты исследования обеих групп сравнивались, что позволило выделить некоторые особенности состояния интеллектуальной рефлексии детей с нарушениями зрения.

Наиболее тщательно нами проанализированы результаты, полученные при использовании проективной методики «Незавершенное предложение», процедура которой предлагает учащимся продолжить предложение «Если я ученик, то я должен…» 10 раз. Анализ данных позволяет констатировать, что дети с нарушениями зрения испытывают затруднения в формулировании соответствующих тезисов, характеризующих позицию «я – ученик». Об этом свидетельствуют количественные отличия в ответах детей о своих знаниях: только 12,5 % младших школьников с нарушениями зрения смогли дать ответ на вопрос больше 8 раз. В то время, как 26 % нормально видящих детей справились с заданием. Также при использовании данной проективной методики детям необходимо было продолжить фразу «Я умею…» 10 раз. При анализе данных были также выявлены количественные отличия в ответах детей о своих умениях, так 31 % младших школьников с нарушениями зрения смогли продолжить предложение более 8 раз, 56 % нормально видящих детей справились с поставленным заданием.

Дети с нарушениями зрения, в отличии от своих нормально видящих сверстников, не акцентируют внимание на своих знаниях: отсутствуют или единично представлены ответы «как пользоваться школьными принадлежностями», «как работать с книгой», «как организовать рабочее место», «правильность и аккуратность письма» и др. А также дети с нарушениями зрения, в сравнении с нормально видящими сверстников, не акцентируют внимание на своих умениях: единично представлены ответы «умею оценивать свои продукты деятельности», «соблюдать порядок на рабочем месте», «умею видеть свои ошибки», «умею пользоваться книгой» и т.п. Таким образом, дети с нарушениями зрения в большей степени называют

внешние характеристики знаний и умений. В то время как нормально видящие сверстники делают акцент на внутренней стороне своей деятельности.

Таким образом, результаты, полученные в ходе проведения диагностических процедур, позволяют сделать предварительный вывод о наличии качественного своеобразия интеллектуальной рефлексии в условиях зрительной депривации. В связи с тем, что состояние интеллектуальной рефлексии оказывает непосредственное влияние на успешность детей младшего школьного возраста в процессе обучения, работа по ее формированию должна стать объектом пристального внимания педагогов.

🕮 *Список использованных источников*

1. Болотникова, О. П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / О. П. Болотникова. – Москва, 2003. – 157 с.

2. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак. – СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 1998. – 271 с.

3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В. С. Мухина. – 9-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 452 с.

4. Семенов, И. Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании : межвуз. сб. / Куйбышев. гос. ун-т [и др.] ; редкол.: В. Н. Борисов (отв. ред.) [и др.]. – Куйбышев, 1983. – С. 76–82.

5. Цилицкий, В. С. Закономерности формирования рефлексивных умений на разных этапах возрастного развития человека / В. С. Цилицкий // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 913–917.

Summary. A possible means of ensuring the formation of the subjectivity of the student is the development of his intellectual reflection. Diagnostics of the state of intellectual reflection of children with visual impairment of primary school age indicates the presence of a qualitative uniqueness of intellectual reflection in children with visual impairment of primary school age.

УДК 376.1

УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Д. Ю. Даниленко

Науч. рук. – Т. В. Демьянёнок, канд. пед. наук, доцент
МГУ (Могилев)

Аннотация. На первоначальном этапе работы с детьми с расстройством аутистического спектра необходимо установить эмоциональный контакт и создать безопасную атмосферу общения. Важно научить детей выражать свои желания и эмоции приемлемым способом.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; эмоциональный контакт.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) – это группа заболеваний, приводящих к нарушениям развития, в которой общими чертами являются нарушения социального взаимодействия и коммуникации, а также стереотипное поведение.

Для выявления особенностей развития речи у детей с РАС нами был проведен констатирующий этап экспериментальной работы.

Так как логопедическое обследование ребенка любого возраста должно проводиться только с использованием специального дидактического материала, разработанного с учетом возрастных особенностей развития высших психических функций, в том числе и речи, мною была подобранна методика для определения объема и качества пассивного и активного словаря: методика Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломоховой.

В исследовании приняли участие 6 детей в возрасте 5–6 лет. Они не имеют диагноза «расстройство аутистического спектра». В заключении ЦКРОиР 2 ребенка имеют общее недоразвитие речи (далее – ОНР) III уровня речевого развития, 3 ребенка – ОНР II уровня речевого развития, 1 ребенок – ОНР I уровня речевого развития. Однако все дети стоят на учете у невролога, у них наблюдаются признаки аутистических расстройств.

У четырех из шести детей был выявлен низкий уровень развития словаря: не всегда реагировали на обращенную к ним речь и путали знакомые предметы и действия на картинках, не всегда правильно могли соотнести название предмета с самим предметам. Пассивный словарь преобладает над пассивным. У двоих из шести детей был выявлен средний уровень развития словаря.

Чтобы обследование и дальнейшая коррекционная работа на занятиях прошли успешно, нужно уметь правильно вступать в контакт с ребенком.

Приступая к работе и вступая в контакт с ребенком с расстройством аутистического спектра, нужно обращать внимание на стиль общения, тон речи, модуляции своего и других взрослых голоса. В первую очередь, важно дозировать контакты с ребенком, учитывая его эмоциональное состояние. Общение должно осуществляться негромким голосом, иногда даже шепотом, если ребенок возбужден. Необходимо избегать прямого взгляда в глаза, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами или настаивать на продолжительности выполнения задания в случае отказа. Одежда взрослого обычно темных неярких тонов, и в ней должно быть постоянство.

Первые попытки общения должны проходить в спокойных условиях, без лишней суетливости взрослого, без активного навязывания своего ритма, предпочтений [1]. Педагогу необходимо постоянно контролировать себя, при этом отслеживая изменения в поведении ребенка. Нарастание у него тревоги, аффективного напряжения может привести к ухудшению тактильного и глазного контакта, увеличению моторной напряженности, скованности в движениях, появлению моторных стереотипий. В таких случаях активный контакт прерывается, взрослый отступает в нейтральную зону, ребенок перемещается в тихое уединенное место, где бы он может побыть один (релаксационную зону).

Чтобы установить и удержать контакт с ребенком с РАС, надо:

– говорить негромко,
– не делать резких движений,
– не смотреть пристально в глаза,
– не обращаться прямо к ребенку,
– не быть слишком активным и навязчивым.

Затем, при достижении заинтересованности ребенка в контакте со взрослым, становится возможным прямое общение через какую-нибудь совместную деятельность, например, игру или рисование. Наиболее продуктивное состояние ребенка, если он бодр и энергичен, не устал и не голоден. Что касается организации внешнего пространства, то необходимо выключение всех источников постороннего шума для лучшей концентрации внимания ребенка. Также придется произвести значительные перемены в обстановке комнаты для занятий. Можно создать ребенку «рабочий уголок», и это будет только его особое место, которое никто не займет. Размещение ребенка во время занятия может быть разным: сидя за столом, стоя у стола, полулежа на ковре. Наиболее продуктивное размещение педагога по

отношению к ребенку выглядит, как правило, следующим образом: педагог сидит напротив ребенка, чтобы тот мог без труда установить зрительный контакт – видеть ваши глаза, рот, выражение лица, понимать, что вы делаете, и копировать ваши действия. Освещение должно быть организовано таким образом, чтобы ваше лицо было хорошо видно. Нужно избегать находиться спиной к окну или лампе. Перед началом занятия и в конце занятия надо очистить стол от ненужных предметов, положить перед ребенком только те предметы и пособия, которые нужны вам для занятия. Закончив задание, следует убрать их в коробку или на полку, чтобы ребенок не видел. В таком случае легче будет перейти от предыдущего задания к следующему. Старайтесь, чтобы посторонние вещи не находились в поле зрения ребенка. Находясь в помещении класса, ребенку с РАС предпочтительнее сидеть позади всех детей, и он будет постепенно привыкать к обстановке [3, с. 159].

Итак, при правильной организации совместной деятельности взрослого и ребенка с РАС можно достичь необходимого контакта и создать безопасную атмосферу общения. Затем необходимо научиться анализировать поведение ребенка, понимать, что за этим поведением стоит, пытаться изменить нежелательное поведение, обучая ребенка социальным навыкам. Любое, даже странное или неожиданное поведение имеет какую-то причину. Дети, имеющие РАС, не могут объяснить того, что с ними происходит, привычным для нас, взрослых, способом. Ребенок может чего-то пугаться, не понимать того, что от него хотят в данный момент, может выражать свой протест, требовать внимания. Возможно, что ребенок не знает, чем занять себя в данный момент. Все эти состояния, желания, потребности могут выражаться по-разному [5, с. 25–32]. Ребенок может кричать, швырять или ломать вещи, раскладывать либо раскручивать предметы, стучать ими, раскачиваться. За одним и тем же поведением может стоять множество разных причин.

Приступая к занятию, нужно давать подсказку (в виде жеста, движения), чтобы ребенок начал выполнять задание. Правильная реакция ребенка, то есть, выполнение задания, должна сопровождаться определенным подкреплением (поглаживанием по голове, устной похвалой радостным тоном, улыбкой, хлопками в ладоши и т.п.), а неправильная – игнорироваться, никак не подкрепляться (педагог сохраняет ровный тон, нейтральное выражение лица, прямую позу, отводит взгляд). В конечном итоге, очень важно, чтобы занятие доставляло ребенку удовольствие.

Итак, самая главная задача педагога – понять, что чувствует сейчас ребенок и что на самом деле он хочет «сообщить». Также важно научить ребенка выражать свои желания и эмоции приемлемым способом.

Современные методы и техники помогают обучить навыкам коммуникации ребенка с РАС, сделать его поведение социально приемлемым, развить способности к обучению.

🕮 *Список использованных источников*

1. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития / Е. Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – № 2. – С. 2–5.

2. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок» / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг ; под ред. О. С. Никольской. – М. : Теревинф, 2005. – 220 с.

3. Никольская, О. С. Ребенок с аутизмом в обычной школе / О. С. Никольская, Т. С. Фомина, С. А. Цыпотан ; под ред. Н. В. Вачкон. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с.

4. Семаго, Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.

5. Янушко, Е. А. Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта / Е. А. Янушко // Аутизм и нарушения развития. –2004. – № 3. – С. 25–32.

Summary. At the initial stage of work with children with autism spectrum disorders is necessary to establish an emotional connection and create a safe atmosphere for communication. It is important to teach children to express their desires and emotions acceptable way.

УДК 373.3.016 : 514

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ I КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

О. В. Добровольская

Науч. рук. – Н. В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент
ГрГУ (Гродно)

Аннотация. В данной статье раскрыты возможности использования рабочей тетради для формирования геометрических представлений. Также представлены структурные блоки, по которым формируются данные представления у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. Предложено содержание рабочей тетради в виде комплекса упражнений, которые можно включать в содержание уроков по математике.

Ключевые слова: геометрические представления; тяжелые нарушения речи; рабочая тетрадь, математика.

Проблема формирования геометрических представлений у учащихся начальных классов рассматривается и обсуждается в педагогике постоянно. Обучение учащихся элементам геометрии является необходимым условием развития у них пространственного мышления, которое, по мнению И. С. Якиманской, «составляет основу успешности математического образования на всех стадиях обучения, является важным условием овладения математическим аппаратом, применяемым во многих науках, характеризует общую умственную культуру человека» [1, с. 6].

Особенно сложно происходит формирование геометрических представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. У них наблюдается недостаточный уровень развития сенсорных эталонов, пространственных представлений, речевых умений и навыков; недостаточная готовность к выполнению сложных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация). Данные особенности создают определенные трудности для усвоения геометрического материала и возможности оперировать им при решении различного рода практических задач. Все это обусловливает поиск эффективных средств и приемов для организации и проведения уроков математики с учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Одним из эффективных средств формирования геометрических представлений на уроках математики, обеспечивающих сочетание практической и

мыслительной деятельности, развития речи и мелкой моторики, может выступать рабочая тетрадь, содержащая в себе комплекс взаимосвязанных упражнений.

Цель данной статьи – описать структуру и содержание рабочей тетради, направленной на формирование геометрических представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе.

В структуру рабочей тетради «Геометрик» вошли следующие части: пояснительная записка для общего представления о структуре и направленности рабочей тетради; комплекс упражнений и методические материалы к их проведению с учащимися.

Для разработки содержания рабочей тетради было изучено состояние сформированности геометрических представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в I классе. У учащихся были выявлены следующие характеристики:

– недостаточно точно ориентируются в схеме собственного тела, а также человека, находящегося напротив;

– испытывают трудности в понимании и различении направлений право/лево;

– затрудняются в различении геометрических фигур и их названий;

– испытывают трудности в ориентации в двухмерном пространстве;

– с трудом понимают и выполняют многоступенчатые предложно-падежные инструкции о взаиморасположении геометрических фигур относительно плоскости листа;

– легче выполняют задания на выделение непересекающихся фигур, с трудом выделяют пересекающиеся и наложенные друг на друга фигуры.

В результате анализа полученных данных были выделены направления работы, которые легли в основу создания рабочей тетради:

– развитие зрительного восприятия;

– развитие словесно-логического мышления;

– развитие пространственных представлений;

– развитие геометрических представлений;

– развитие речи (понимание и употребление предлогов и понятий, обозначающих пространственные и геометрические отношения).

С учетом перечисленных выше направлений разработанная нами рабочая тетрадь «Геометрик» содержит 22 упражнения. К каждому заданию прилагаются инструкции к их выполнению. Упражнения расположены по принципу нарастания степени сложности. При реализации любого направления происходит системное развитие речи и геометрических представлений.

Представим характеристику упражнений каждого направления, отраженного в рабочей тетради.

Развитие *зрительного восприятия* является важным направлением, создающим основу для развития геометрических представлений. При развитии зрительного восприятия совершенствуются умения различать форму, размер, величину, цвет фигур и предметов, их удаленность и расположение относительно друг друга на плоскости, умение определять по контуру целостный образ предмета, выделять и находить отличия в схожих изображениях. В рамках данного направления в тетрадь включены такие упражнения: «Подбери заплатку», «Узнай и раскрась», «Найди отличия», «Соедини», «Человечки».

Например, в упражнении «Узнай и раскрась» предлагаются изображения наложенных друг на друга геометрических фигур и фигур, по-разному расположенных в пространстве. От учащегося требуется в соответствии с инструкцией раскрасить фигуры определенными цветами.

Для полноценного развития геометрических представлений важным направлением является развитие *мышления*, как наглядно-образного, так и словесно-логического. Сущность работы в данном направлении заключается в формировании умения анализировать, выделять в структурных геометрических изображениях схожие и отличительные признаки, находить логические связи, устанавливать закономерность, преобразовывать фигуры. Сформированность словесно-логического мышления определяет становление геометрического мышления, которое необходимо для выполнения таких заданий, как расположение в правильной последовательности геометрических фигур, установление соответствия между геометрической фигурой и предметом, классификация фигур, образование новой фигуры путем преобразования исходной. Мышление развивается в ходе выполнения упражнений с пересекающимися фигурами, наложенными друг на друга, а также в процессе получения геометрических фигур и их сравнения различными способами. Для реализации данного направления предложены задания «Фабрика фигур», «Посчитай», «Продолжи строчку», «Найди закономерность». Например, упражнение «Найди закономерность» предполагает поиск закономерности в представленных рядах изображений геометрических фигур.

Также в рабочей тетради представлены упражнения, направленные на развитие *пространственных представлений и ориентировки на плоскости,* как важнейшего структурного уровня, предшествующего развитию геометрических представлений. Так, на уроках математики учащиеся сталкиваются с разными геометрическими заданиями, требующими сформированности пространствен-

ных представлений: определить расположение геометрических фигур по отношению друг к другу, спроецировать изображение в обратную сторону, расположить фигуры в определенном пространственном отношении, расположить палочки на листе определенным образом с целью получения фигуры. Также на уроках учащиеся выполняют различные задания, требующие сформированности умения ориентироваться в двухмерном пространстве, умения прослеживать изменение объекта по строчкам и в столбик. В рамках данного направления в тетради предложены следующие задания: «Соедини половинки», «Восстанови фигуру», «Где фигура» «Преобразуй», «Геометрическое лото», «Выложи ряд». При выполнении упражнения «Где фигура» совершенствуются не только пространственные представления, но и умение понимать слова, обозначающие пространственное расположение. Учащимся необходимо определить характер взаимного расположения геометрических фигур на плоскости: какие фигуры находятся вне круга? Внутри квадрата? Справа? Слева? и т.п.

Важное место в системе работы по формированию геометрических представлений занимает *развитие речи*. Данное направление подразумевает работу по обогащению лексического запаса учащихся названиями геометрических фигур, словами, обозначающими пространственные отношения. При этом внимание уделяется как пониманию, так и употреблению в речи геометрических и пространственных понятий. Грамматическое оформление высказывания подразумевает правильное согласование слов, составление структуры предложений и т.д. В направление по развитию речи также вошла работа над развитием умений понимать сложные конструкции в структуре предложений, многоступенчатые инструкции.

Основная часть заданий, отраженных в рабочей тетради, направлена на формирование *геометрических представлений*. По мере овладения представлениями о геометрических фигурах расширяется и обогащается словарь учащихся (названия геометрических фигур, их составных частей). В процессе восприятия и изображения фигур совершенствуются сенсорное восприятие и мелкая моторика, повышается уровень развития мыслительных операций. Комплекс этого блока представлен упражнениями: «Сосчитай», «Раздели», «Пристрой», «Составь фигуру», «Преобразуй», «Изменение фигур». Например, серия упражнений «Пристрой», «Преобразуй» включают задания на составление геометрических фигур из определенного количества палочек (линий), пользуясь приемами пристроения и перестроения.

Использование разработанной рабочей тетради позволит качественно повысить уровень сформированности геометрических представлений, а также

развивать речевые умения и мыслительные операции учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

🕮 *Список использованных источников*

1. Якиманская, И. С. Как развивать учащихся на уроках математики : учеб.-метод. пособие / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1996. – 107 с.

Summary. This article describes the possibilities of using a workbook to form geometric representations. The structural blocks that form these representations for students with severe speech disorders in the first grade are also presented. The content of the workbook is proposed as a set of exercises that can be included in the content of math lessons.

УДК 376.36+372.3.4

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО УДАРЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ

А. В. Дубицкая

Науч. рук. – В. П. Быкова, канд. пед. наук, доцент
НГПУ (Новосибирск)

Аннотация: В статье рассматриваются направления логопедической работы по преодолению нарушений восприятия и воспроизведения логического ударения у детей 5–6 лет с дизартрией, основанные на результате анализа практического исследования.

Ключевые слова: дизартрия; логическое ударение; старший дошкольный возраст; диагностика; логопедическая работа.

Наиболее распространённым речевым дефектом является дизартрия. Это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное расстройством иннервации мышц речевого аппарата. При дизартрии отмечаются нарушения интонационной стороны речи, которые имеет определенные характеристики.

Е. Ф. Архипова считала, что в понятие интонации входят такие компоненты как: изменение силы и высоты голоса, его тон и тембр, мелодика, паузирование, темп и ритм речи, словесное логическое ударение – все это является акустическими компонентами интонации. Е. Ф. Архипова отмечала, что логическое ударение – это выделение наиболее важного слова в ряду остальных для придания предложению точного смысла [2].

В результате анализа научной литературы таких авторов как Е. Э. Артемова и Л. В. Лопатина было выявлено, что у детей 5–6 лет с дизартрией страдают интонационные конструкции, речь дошкольников носит монотонный характер, она немодулированная, невыразительная, голос тихий, слабый, назализованный, прерывистый, в потоке речи угасает. Нарушены процессы физиологического и речевого дыхания, в основном проявляется верхнеключичное дыхание, слабый и укороченный речевой выдох, говорят на вдохе. Нарушаются процессы восприятия и дифференциации интонационных структур. Детям трудно выполнить задание на выделение акцентированного слова с употреблением логического ударения. Часто вербальная речь детей не соответствует их замыслу, тогда слушатель не понимает подтекст высказывания или воспринимает ее в соответствии с речевым и жизненным опытом, в таких случаях логическое ударение используется неправильно, это приводит к нарушениям в коммуникации[1; 4].

Для подтверждения этих данных мы провели практическое исследование. При исследовании восприятия и воспроизведения логического ударения использовалась методика Е. Ф. Архиповой, которая позволяет более точно исследовать компоненты интонационной стороны речи в полном ее объеме, и способствует правильному описанию логопедической работы.

Исследование особенностей логического ударения включает в себя два блока заданий:

1 блок – Исследование восприятия логического ударения;

2 блок – Исследование воспроизведения логического ударения.

Нами был проведен сопоставительный и качественный анализ результатов обследования детей экспериментальной группы, состоящей из 20 человек в возрасте 5–6 лет, имеющих заключение ПМПК – дизартрия.

В результате анализа исследования было выделено 2 группы детей 5–6 лет с дизартрией: первая с низким уровнем восприятия и воспроизведения логического ударения, вторая со средним уровнем восприятия и воспроизведения логического ударения. Отсюда следует, что описание логопедической работы по преодолению нарушений восприятия и воспроизведения логического ударения у детей 5–6 лет с дизартрией будет проводиться для двух групп: первая группа – менее успешная, она демонстрировала низкий уровень по обоим блокам восприятия и воспроизведения логического ударения. Вторая группа – относительно успешная, она демонстрировала средний уровень по обоим блокам восприятия и воспроизведения логического ударения.

Л. С. Волкова считала, что при реализации логопедической работы необходимо опираться на такие подходы и принципы как: системный подход, персонифицированный, этиопатогенетический принцип, онтогенетический принцип, принцип ведущей деятельности, принцип развития. Также в логопедической работе применяются наглядные словесные и практические методы [3].

Необходимо учитывать, что работа по развитию логического ударения входит в подготовительный этап логопедической работы при дизартрии, которая состоит из нормализации тонуса мышц мимической мускулатуры, развития моторики артикуляционного аппарата, речевого дыхания, голоса, просодики и мелкой моторики рук. Без такого подготовительного этапа основное направление работы по формированию восприятия и развитию воспроизведения логического ударения не может быть полноценным, так как при дизартрии первично нарушается процесс иннервации мышц артикуляционного аппарата, а нарушения логического ударения уже носит вторичный характер [4].

Учитывая ошибки детей, мы разделили их на две группы и определили два направления логопедической работы для детей с низким уровнем развития восприятия и воспроизведения логического ударения; и для детей со средним уровнем развития восприятия и воспроизведения логического ударения.

Направления логопедической работы для детей с низким уровнем развития восприятия логического ударения.

Для испытуемых первой группы мы предлагаем на первом этапе подготовительную работу: формировать представления о том, что такое «логическое ударение», формировать умение восприятия слов во фразе. На втором этапе: формировать умение восприятия главного слова по смыслу в повествовательном и вопросительном предложении. Третий этап направлен на закрепление умений и навыков, полученных на логопедических занятиях по формированию восприятия логического ударения в повествовательном и вопросительном предложении.

Направления логопедической работы для детей с низким уровнем развития воспроизведения логического ударения:

I этап – формировать умение воспроизведения слов в повествовательном предложении;

II этап – формировать умение воспроизводить главное слово по смыслу в повествовательной и вопросительной фразе;

III этап – учить воспроизводить фразы с логическим ударением по образцу, сравнение двух предложений, отличающихся логическим ударением. Затем проводить работу на воспроизведение фраз с повествовательной и произносительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов в предложении.

Направления логопедической работы для детей со средним уровнем развития восприятия логического ударения:

1. Развивать умение воспринимать и воспроизводить логическое ударение в повествовательной и вопросительной фразе.

2. Развивать умения воспринимать логическое ударение в устной речи говорящего, в стихах, баснях, сюжетно-ролевых играх.

3. Автоматизация умений и навыков воспринимать логическое ударение в устной речи говорящего, в стихах, баснях, сюжетно-ролевых играх.

Направления логопедической работы для детей со средним уровнем развития воспроизведения логического ударения:

1. Развивать и автоматизировать умения и навыки воспроизводить логическое ударение в повествовательном и вопросительном предложении.

2. Развивать умения воспроизводить логическое ударение в экспрессивной речи, применять театральные этюды, игры-драматизации, инсценировки коротких стихов, шуточных диалогов не только с логопедом, но и со своими сверстниками, через применение театральных этюдов, игры-драматизации, инсценировки коротких стихов. В этих играх прорабатывается навык правильной выразительной речи и уверенного общения в коллективе.

3. Закреплять навык выделять логически значимое слово в самостоятельном устном высказывании.

Хотим отметить, что логопедическая работа для детей 5–6 лет с дизартрией с низким уровнем восприятия и воспроизведения логического ударения переходит на новый уровень, то есть в такую же логопедическую работу, как для детей 5–6 лет с дизартрией со средним уровнем восприятия и воспроизведения логического ударения. Тем самым, данная работа способствует повышению коммуникативной функции речи, полноценному пониманию речи окружающих взрослых и сверстников [

Таким образом, описанная система логопедической работы направлена на коммуникативное и всестороннее развитие ребенка, мы будем учить его общаться, применяя логическое ударение как со сверстниками, так и со взрослыми для взаимного понимания и уважения друг друга. Также данная логопедическая работа может быть использована в профессиональной практике логопедами и воспитателями детских садов в группах компенсирующей и комбинированной направленности.

🕮 *Список использованных источников*

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : моногр. / Е. Э. Артёмова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123с.

2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ ; Астрель ; Хранитель, 2007. – 319с.

3. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд. – М. : Владос, 2009. – 703с.

4. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Л. Н. Позднякова. – СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151с.

Summary. The article discusses the directions of speech therapy work to overcome perceptual impairment and reproduction of logical stress in children 5–6 years old with dysarthria, based on the analysis of a practical study.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ СЛОВ И ФРАЗ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 5 КЛАССА

Д. С. Дягиль

Науч. рук. – С. Н. Феклистова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ (Минск)

Аннотация. Функциональные возможности восприятия речи на слух выступают одним из ключевых факторов образовательной и социальной интеграции учащихся с нарушением слуха. От качества восприятия речи на слух напрямую зависит эффективность речевого развития в условиях слуховой депривации. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей восприятия слов и фраз учащимися с нарушением 4–5 класса.

Ключевые слова: нарушение слуха; слуховое восприятие; слово; фраза.

Одним из главных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха является развитие слухового восприятия речи. По мнению Л. П. Назаровой, подготовка ребенка с нарушением слуха к жизни в обществе должна происходить таким образом, чтобы он успешно адаптировался в новых условиях, мог устанавливать контакты и общаться с нормально слышащими людьми [4]. Это в значительной мере зависит от сохранности речевого слуха и его развития.

В разные периоды развития сурдопедагогики учеными и педагогами разных стран были выдвинуты различные мнения о необходимость и значимости 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 [1; 2; 3; 4]. На наш взгляд, наиболее ясное понимание задачи развития слухового восприятия детей с нарушением слуха было предложено 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 [5].

В современных исследованиях акцентируется внимание на необходимости формирования у детей с нарушением слуха максимально точных и дифференцированных слуховых образов слов и фраз. Целесообразность решения этой задачи связана с тем, что неполные, неточные, обрывистые

слуховые образы приводят к усвоению и использованию соответствующих неадекватных образов слов в собственной речи учащихся [3].

Целью нашего исследования было выявление особенностей восприятия на слух слов и фраз учащимися с нарушением слуха 5 класса (на этапе завершения I ступени общего среднего образования).

Объект исследования – точность слухового восприятия слов и фраз неслышащими и слабослышащими учащимися.

Предмет исследования – особенности восприятия на слух слов и фраз неслышащими и слабослышащими учащимися.

Нами был организован констатирующий эксперимент, включающий 2 серии заданий. Каждая серия включала 2 этапа:

1 этап – восприятие слов и фраз на слух;

2 этап – различение слов и фраз на слух.

В эксперименте приняли участие 6 учащихся с нарушением слуха 5 класса. Все дети имели III–IV степень тугоухости (по классификации Всемирной организации здравоохранения).

Цель первой серии – выявление возможностей дифференцированного восприятия и различения учащимися на слух слов.

Стимульным материалом были слова различной длины и различной ритмической структуры трех уровней:

– высокий (15 единиц, из них 3 пары, близких по акустическим признакам);

– средний (10 единиц, из них 1 пара слов, близких по акустическим признакам);

– низкий (8 единиц, разных по акустическим признакам).

В качестве наглядной опоры использовались соответствующие таблички.

На первом этапе давалась инструкция «Слушай по порядку». Слова предъявлялись до двух раз за экраном. Учащийся должен был повторить слово и указать на табличку. В случае затруднения предъявлялись слова среднего или низкого уровня.

В протоколе фиксировалась способность учащихся к восприятию слов (воспринимает на слух / не воспринимает на слух).

Результаты исследования слухового восприятия слов показали, что 67 % учащихся восприняли на слух речевой материал высокого уровня и лишь 33 % учащихся смогли воспринять на слух речевой материал низкого уровня. При этом для восприятия на слух понадобилось неоднократное предъявление: после двукратного восприятия на слух смогли различить слова 3 учащихся.

Только 3 учащихся восприняли на слух весь речевой материал после первого предъявления.

На втором этапе давалась инструкция «Слушай не по порядку». Слова предъявлялись до двух раз за экраном. Ученик должен был повторить слово и указать на табличку. В случае затруднения предъявлялись слова среднего или низкого уровня.

В протоколе фиксировалась способность учащихся к различению слов (различает на слух / не различает на слух).

Результаты исследования слухового различения слов показали, что 50 % учащихся различили на слух речевой материал высокого уровня. Один учащийся смог различить речевой материал среднего уровня, еще один учащийся различил речевой материал низкого уровня. И лишь один учащийся не справился с заданием. При этом для различения на слух понадобилось неоднократное предъявление: после двукратного различения на слух смогли различить слова 2 учащихся. Только 3 учащихся различили на слух весь речевой материал после первого предъявления.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности навыка восприятия и различения слов на слух у учащихся с нарушением слуха 5 класса.

Целью второй серии констатирующего эксперимента было выявление способности учащихся к дифференцированному восприятию и различению на слух фраз. Стимульным материалом явились фразы трех уровней:

– высокий (10 фраз, 5 пар близких по содержанию);
– средний (8 фраз, из них 2 близких по содержанию);
– низкий (6 предложений, все различны по содержанию).

В качестве наглядной опоры использовались таблички.

На 1-ом и 2-ом этапах фразы предъявлялись учащимся аналогично первой серии эксперимента.

Результаты второй серии заданий на 1-ом этапе показали, что 67 % учащихся восприняли на слух фразы высокого уровня, и лишь 34 % учащихся восприняли фразы низкого уровня.

Результаты 2-ого этапа, следующие: только 67 % учащихся различили на слух фразы высокого уровня, остальные 33 % учащихся не справились с заданием.

Анализ результатов, полученных в процессе экспериментального исследования, показал, что способность к восприятию и различению на слух слов у учащихся выше по сравнению с восприятием и различением фраз.

Таким образом, результаты проведенного констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости поиска новых подходов к организации работы, направленной на совершенствование работы по развитию слухового восприятия детей с нарушением слуха речью.

🕮 *Список использованных источников*

1. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих восприятию речи на слух / И. Г. Багрова – М. : Просвещение, 1990. – 243 с.

2. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М. : Педагогика, 1963. – 335 с.

3. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых / И. В. Королева. – СПб : СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2013. – 780 с.

4. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Л. П. Назарова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 358 с.

5. Свищев, М. А. Воспитание и использование остатков слуха у глухонемых детей школьного возраста // Методика обучения глухонемых / М. А. Свищев. – М. : Педагогика, 1936. – 159 с.

Summary. Functional capabilities of speech perception by ear are one of the key factors of educational and social integration of students with hearing impairment. The effectiveness of speech development in conditions of auditory deprivation directly depends on the quality of speech perception by ear. The article presents the results of an experimental study aimed at identifying the features of perception of words and phrases by students with a violation of class 5.

УДК 376.33

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТОВ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА ЭТАПЕ ЗАВЕРШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. С. Дягиль

Науч. рук. – С. Н. Феклистова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Одной из актуальных задач образования детей с нарушением слуха выступает формирование текстовой компетентности, которая на современном этапе рассматривается в качестве ключевой. От качества сформированности умений восприятия, понимания и воспроизведения текстов напрямую зависит результативность овладения учащимися с нарушением слуха содержанием общеобразовательных дисциплин. Автором представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей восприятия текстовой информации на слух учащимися с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха; текстовая компетентность; текст.

На современном этапе в области образования многих стран является актуальным вопрос о возможности получения образования учащимися с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательной школы. В Республике Беларусь также осуществляется постепенный переход к совместному обучению и воспитанию всех детей. В связи с этим встает вопрос о том, какие необходимо создать условия для включения детей с особенностями психофизического развития в общий образовательный процесс.

Слухоречевое развитие детей с нарушением слуха имеет ряд особенностей. Так, наблюдаются трудности в адекватном восприятии информации на слух, следовательно, такие дети имеют особенности в овладении всеми уровнями языка – лексическим, грамматическим, фонетическим. Речевой опыт также ограничен. Все это приводит к тому, что овладение текстовой компетентностью – умениями эффективно воспринимать, осмысливать и воспроизводить текстовую информацию, накапливать и реализовать опыт текстовой деятельности, у детей с нарушением слуха имеет свою специфику [4].

Исходя из наблюдений исследователей, нарушение слуха имеет системный характер. Если с раннего детства не проводится специальная работа по развитию слуховых возможностей неслышащего или слабослышащего

ребенка, то к началу обучения в школе у него фиксируется очень низкий уровень речевого развития. Это последствие нарушения развития познавательной сферы ребенка с нарушением слуха, так как речь связана со всеми психическими функциями человека [4].

Слуховое восприятие, по мнению исследователей, можно считать одним из главных факторов эффективности образовательного процесса с детьми с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования. От качества восприятия речевого материала (т.е. от точности слуховых образов учащихся) будут зависеть и осмысленность воспринятой информации, и собственные репродуктивные и продуктивные связные высказывания детей со слуховой депривацией. Нарушение восприятия (пропуск отдельных элементов текста, искажения воспринятых слов и фраз) является причиной недостаточно полного и точного понимания содержания теста, нарушения целостности и связности предложений, приводит к появлению в речи ученика вербальных замен, аграмматизмов. С учетом этих факторов изучение специфики восприятия на слух текстовой информации является актуальной проблемой [1].

Цель исследования – экспериментально изучить возможности восприятия текста на слух учащимися с нарушением слуха 5 класса.

Для достижения цели исследования нами был организован констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 5 неслышащих и слабослышащих учащихся 5 класса. Все ученики – участники эксперимента – были слухопротезированы.

В качестве стимульного диагностического материала использовался текст «Дождь без воды». Текст предъявлялся слухо-зрительно. Задание выполнялось в виде диктанта. Приведем пример текста.

«Дождь без воды»

Человек попал под дождь и остался сухим без плаща. Такое бывает в пустыне. С утра до вечера там палит солнце. От его жгучих лучей нет спасения. Воздух в пустыне горячий и сухой. Песок накаляется. Осадки там выпадают очень редко. Во время дождя капли влаги не успевают долететь до земли. Они сразу высыхают в знойном воздухе. Идёт дождь. Но промокнуть вы не можете. Этот дождь сухой.

Ведущим критерием анализа результатов выступила степень соответствия воспроизведенного учеником текста.

Анализ работ учеников осуществлялся с учетом методических рекомендаций Л. П. Назаровой [2]. В исследованиях Людмилы Петровны выделены три уровня восприятия текста: высокий, средний и низкий. Для первого уровня (высокого) характерно адекватное восприятие, т.е. полное

соответствие содержания воспроизведенного текста предъявленному на слух. Второй уровень – средний – ошибочное восприятие. Как подчеркивает Л. П. Назарова, ошибочное восприятие может проявляться в разных вариантах: 1) правильное восприятие лишь части текста (но не менее 50 % предложений, именно этот уровень восприятия является минимальным для осуществления коммуникации); 2) адекватное восприятие части предложений (с пропуском слов, не влияющим на общий смысл фразы); 3) правильное восприятие отдельных слов предложения с нарушением его смысла; Третий уровень – низкий – выражается в отсутствии восприятия.

Данные, полученные в ходе проведенного констатирующего эксперимента, показали, что ученики с нарушением слуха по-разному восприняли текст. Так, никто из учеников не смог воспроизвести текст на высоком уровне. Преимущественным уровнем восприятия был средний: 80 % школьников продемонстрировали ошибочное восприятие текста. Из них 40 % восприняли только части предложения и 40 % – отдельные слова. Характерным было нарушение смысла воспринятой информации. Еще 20 % учащихся не справились с заданием.

Приведем некоторые примеры.

Кирилл А.

Человек ходил на улице. Дождь. На улице дождь. Песок горячий. Солнце палит.

Анастасия М.

Человек. Воздух. Песок. Идет дождь. Солнце в пустыне.

Полина В.

Человек попала дождя. Только бывает.

Алина Л.

Человек попал под дождь без плаща. Палит солнце. Песок горячий и сухой. Вовремя дождь. Капли.

Обобщая результаты исследования, следует отметить, что для учеников с нарушением слуха характерен различный уровень восприятия текста. Специфическими особенностями восприятия выступают: пропуски слов во фразах, искажения воспринятых слов, пропуски фраз, нарушение структуры воспринятых фраз. Важным моментом при анализе данных, по нашему мнению, является оценка того, насколько нарушен общий смысл текста. Учет выявленных особенностей в процессе коррекционной работы позволит

реализовать дифференцированный подход с учетом особых образовательных потребностей каждого ученика.

🕮 *Список использованных источников*

1. Королева, И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста / И. В. Королева. – СПб : Каро, 2005. – 288 с.

2. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. П. Назарова ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 288 с.

3. Феклистова, С. Н. Методика формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха / С. Н. Феклистова, О. П. Коляда. – Минск : БГПУ, 2019. – 80 с.

4. Шипицына, Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе / Л. М. Шипицына. – СПб : Речь, 2009. – 203 с.

Summary. One of the urgent tasks of the education of children with hearing impairment is the formation of textual competence, which at the present stage is considered as key. The quality of the formation of the skills of perception, understanding and reproduction of texts directly determines the effectiveness of mastery of students with hearing impairment by the content of general educational disciplines. The author presents the results of an experimental study aimed at identifying the features of perception of text information for hearing puplis with hearing impairment.

УДК 376.015.31:73/76-056

ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. А. Ермолаева

Науч. рук. – В. Э Гаманович, канд. пед. наук, доцент

БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье рассматривается проблема социального взаимодействия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. Представлена программа диагностики социального взаимодействия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальное взаимодействие; педагогическая диагностика; дети с нарушениями зрения дошкольного возраста.

В научных исследованиях термин «социальное взаимодействие» характеризуется по-разному. Некоторые авторы, С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова и другие, акцентируют внимание на разных способах выражения социальных связей, системе взаимообусловленных социальных действий, обмене действиями в процессе воздействия социальных субъектов друг на друга, отношениях между людьми и социальными группами [4]. Кравченко А. И, Сорокин П. А. подчеркивают «влиятельную» составляющую социального взаимодействия, которая проявляется при взаимодействии социальных групп, индивидов, где происходит взаимный обмен знаниями, понятиями, коллективным опытом, высшим результатом которого является возникновение «культуры» [3].

Социальное взаимодействие детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) имеет особенности. Включение ребенка с ОПФР в социальную среду является одной из основополагающих целей и конечным результатом их образования. От степени достижения этой цели зависит качество и возможности последующей жизни ребенка [2].

Тифлопедагогика располагает достоверными фактами (Л. В. Егорова, Н. Н. Зайцева, А. Г. Литвак, М. Зафска, В. М. Сорокин, В. А. Феоктистова и др.), которые указывают на то, что, к моменту переход детей с нарушениями зрения из учреждения дошкольного образования в учреждение общего среднего образования многие из них не овладевают в полной мере социальными умениями, связанными с организацией и поддержанием общения как со

сверстниками, так и со взрослыми. Это весьма затрудняет процесс их дальнейшей социализации в школе, в определенной мере негативно влияет на их учебную успеваемость и успешность в целом [1]. В этой связи, вопрос формирования социального взаимодействия у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста является очень важным для современной системы образования.

Для детей с нарушениями зрения ситуации межличностного общения в динамическом ситуационном контексте, которое опирается на межличностное восприятие, вызывает серьезное эмоциональное и поведенческое напряжение. Нарушения зрения приводят к своеобразному «пониманию» эмоционального состояния партнера, его настроения, что требует от детей дополнительного уточнения состояния словами. Также затруднено восприятие внешнего облика партнера, что также влияет на определение контекста ситуации общения, выбора соответствующего способа поведения [1]. Все это указывает на то, что формирование умений социального взаимодействия не должно становится спонтанным процессом в ходе организации разных видов деятельности детей. Эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения определяется тем, что она основана на результатах индивидуальной диагностики.

Осуществленный нами научный поиск не позволил обнаружить пакет, объединяющий диагностический инструментарий для оценки состояния умений социального взаимодействия детей дошкольного возраста в разных областях данной сферы. Это послужило основанием для разработки программы педагогической диагностики, позволяющей оценить сформированность умений социального взаимодействия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста.

В основу разработки программы педагогической диагностики была положена идея определения перечня умений, обеспечивающих эффективное социальное взаимодействия на разных возрастных этапах.

Анализ психолого-педагогической и программно-методической литературы позволил выделить ключевые сферы, определяющие конструкт социального взаимодействия в дошкольном возрасте: эмоциональная, «Я – сам», «Я – другие», социальная готовность к школе. В соответствии с этим, были подобраны диагностические методик.

Эмоциональная сфера.

1. Методика «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребёнка» (М. Я. Басов). *Цель* – выявление уровня межличностного общения детей старшего дошкольного возраста.

2. Проективная методика «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф). *Цель* – выявление тревожности и агрессивности ребенка.

Сфера «Я – сам».

1. Методика «Изучение самооценки и оценки личностных качеств детей группы» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина). *Цель* – изучение представлений о себе, самооценки и соотношения «Я –реального» и «Я –идеального».

2. Методика «Лесенка» (В. Г. Щур). *Цель* – определение уровня самооценки, особенностей ее идентификации и оценки других людей.

Сфера «Я – другие».

1. Методика «Секрет» (Т. А. Репина). *Цель* – выявление положения (социометрического статуса) ребенка в группе, его отношения к другим детям, а также отношения сверстников к нему.

2. «Кинетический рисунок семьи» (Р. С. Бернс, С. Х. Кауфман). *Цель* – выявление особенностей восприятия семейной ситуации, своего места в семье, отношений к членам семьи.

Социальная готовность к школе.

1. Изучение типа общения ребенка со взрослым (М. И. Лисина). *Цель* – определение типа и формы общения со взрослым.

2. Изучение новой внутренней позиции (А. Л. Венгер, Д. Б. Эльконин). *Цель* – определение сформированности новой внутренней позиции.

3. «Лабиринт» (Л. А. Венгер). *Цель* – определение типа социального взаимодействия и сотрудничества.

С целью определения эффективности сконструированного диагностического пакета нами была проведена его апробация. Работа осуществлялась в государственном учреждении образования «Специальный ясли-сад № 353 для детей с нарушением зрения г. Минска». В апробации приняли участие 16 детей с нарушениями зрения дошкольного возраста. С учетом зрительных и интеллектуальных возможностей детей нами проводилась адаптация диагностического инструментария: изменение иллюстративного материала и его подачи (контурирование, фонирование, экранирование, изъятие «лишних» деталей, увеличение изображений и т.п.), упрощение инструкций и вопросов для детей, уточнение и расширение критериев для наблюдения.

Результаты апробации позволили сделать следующие выводы: подобранные нами методики дают возможность выявить степень и качество межличностного общения детей, тревожности, самооценки, представлений детей о себе и окружающих, понимание своего места в семье. Были выявлены особенности эмоциональной сферы детей с нарушениями зрения дошкольного возраста: представление о жестах – находятся на низком уровне либо

отсутствуют, бедность мимики, недостаточная ориентировка в движениях тела и редкое использование крупной моторики для выражения своего настроения, отсутствие внимания к пантомимике других людей.

В процессе педагогического изучения степени и качества социального взаимодействия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста также были выявлены специфические особенности. Одним из ярких проявлений выступает недоверие к окружающим людям, ситуациям, в которых дети оказываются. Вместе с этим, у многих испытуемых был отмечен эмоциональный комфорт в процессе взаимодействия с окружающими.

Таким образом, отобранные и систематизированные методики позволяют оценить степень и качество социального взаимодействия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста в разных сферах, выявить наличие его качественного своеобразия. Полученные результаты предоставляют возможность определить направления коррекционно-развивающей работы по развитию социального взаимодействия, а также дать оценку готовности детей с нарушениями зрениями дошкольного возраста к вхождению в новую социальную ситуацию развития «школьник», требующую овладения основными средствами общения.

🕮 *Список использованных источников*

1. Бакарченко, Е. Н. Коррекционный курс для слепых и слабовидящих детей / Е. Н. Бакарченко // Здоровье детей. – №1. – 2011. – С.21–24.

2. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих. / А. Г. Литвак. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2010. – 336 с.

3. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 600 с.

4. Скоробогатова, Н. В. Особенности развития коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения / Скоробогатова, Н. В. – Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – № 5. – 2011. – С. 111–115.

Summary. The article considers the problems and features of the social interaction of preschool children with visual impairments. A program for diagnosing the social interaction of children with visual impairments of preschool age is presented, which ensures the identification of deviations in the development of social interaction for their subsequent correction and control over the changes.

УДК 376

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. В. Ермолаева

Науч. рук. – Т. М. Кожанова, канд. пед. наук, доцент

ЧГПУ (Чебоксары)

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами изобразительной деятельности. В данной статье выделены некоторые особенности развития мелкой моторики детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, разработан цикл занятий по развитию мелкой моторики.

Ключевые слова: дети с детским церебральным параличом; моторика; мелкая моторика; изобразительная деятельность; аппликация; лепка.

Современная научная литература содержит множество источников, в которых большое место уделяется вопросу развития двигательной сферы ребенка, моторики руки, так как сенсомоторное развитие выступает одним из ведущих факторов развития.

Вопросами изучения мелкой моторики дошкольников в отечественной науке занимались такие исследователи-ученые, как М. П. Денисова, М. Ю. Кистяковская, М. М. Кольцова, А. Р. Лурия, Л. Ф. Фомина, Н. М. Щелованов, Д. Б. Эльконин и др.

Ткаченко Т. А. определяет мелкую моторику как совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [3].

Развитие мелкой моторики в норме происходит естественным образом с младенческого возраста – сначала ребенок разглядывает свои ручки, затем учится ими управлять, но совершенно иная картина наблюдается у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличом (далее – ДЦП) (89 %).

Бабенкова Р. Д. выделяет следующие особенности мелкой моторки детей с ДЦП:

– несформированность или нарушение хватательной функции кисти затрудняет захват и удержание предмета;

– слабость мышц, расстройство мышечного тонуса в кисти, насильственные движения, отсутствие возможности последовательного сокращения и расслабления мышц кисти;

– неправильно держат ручку, часто в кулаке, письмо при этом выполняется за счет движений кисти, или всей рукой, что приводит к его неравномерности.

Изобразительную деятельность можно рассматривать как средство коррекции нарушенной познавательной деятельности, как средство интеллектуального развития, как средство эмоционально-эстетического воспитания, и мы предполагаем, что изобразительную деятельность так же можно рассматривать и как средство развития мелкой моторики.

Работа по развитию мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата будет эффективна, если она будет проводиться систематически, с учетом особенностей развития мелкой моторики детей с разными формами ДЦП, с использованием средств изобразительной деятельности.

Для изучения мелкой моторики детей среднего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата было проведено исследование, направленное на выявление данных особенностей.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 128» г. Чебоксары Чувашской Республики. В нем принимали участие 11 детей в возрасте 4–5 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Цель исследования: изучение мелкой моторики детей среднего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1) определить уровень развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

2) выявить особенности развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Для изучения мелкой моторики детей среднего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нами были выделены три блока.

Блок 1. Для определения уровня сформированности моторных функций, мы использовали следующие задания:

1) проба Н. И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь»;

2) упражнение «Посолим капусту» М. О. Гуревич.

Блок 2. Для выявления уровня развития кинестетического праксиса (системы произвольных действий) нами была использована методика Т. Гризик, Л. Тимощук.

Блок 3. Для определения сформированности графических действий использовалась методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру).

Данные, полученные после диагностики, утверждают, что среди детей 4–5 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата у двух детей мелкая моторика находится на среднем уровне, что составляет 18,2 %, на низком уровне находятся 9 детей, что составляет 81,8 %, детей с высоким уровнем развития мелкой моторики не оказалось.

Во всех трех блоках заданий дети испытывали трудности, нуждались в помощи взрослого, у детей не развита точность движений пальцев рук, необходимая для овладения графическими навыками письма. Наибольшие трудности вызвало упражнения из второго блока. Дети не могли установить последовательность движений и не могли справиться с заданием самостоятельно, что обусловлено особенностью восприятия и наличием двигательного дефекта.

Разрабатывая коррекционную программу по развитию мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, были учтены результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента.

Работа проводилась в три этапа. На каждом этапе проводились занятия по развитию мелкой моторки средствами изобразительной деятельности в подгрупповой форме два раза в неделю по 25–30 минут, во второй половине дня после тихого часа.

Всего было проведено12 занятий:

1) рисование: «Полосатый коврик», «Лестница», «Варежки», «Штриховка», «Дорожки-проводилки»;

2) лепка: «Баранки», «Колобок», «Еж», «Человек»;

3) нетрадиционная техника рисования: «Дерево в снегу», «Весеннее дерево»;

4) аппликация «Солнышко и тучка».

Для уточнения и обобщения восприятия предметов и их свойств, перед началом изобразительной деятельности мы проводили дидактическую игру для закрепления знаний тех признаков и свойств предметов, которые должны стать предметом изображения.

Вместе с тем проводились пальчиковая гимнастика, массаж рук и упражнения для нормализации мышечного тонуса. Для получения максимального эффекта пальчиковые игры подбирались с учетом таких движений как сжатие, растяжение, расслабление кисти руки, а также использовались изолированные движения каждого из пальцев.

После проведенных мероприятий нами было проведено повторное исследование воспитанников.

Таким образом, результаты, полученные в ходе нашей работы, показывают, что нам удалось добиться изменения показателей уровня развития мелкой моторки. Разработанная нами система работы по развитию мелкой моторики детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами изобразительной деятельности была успешной.

🕮 *Список использованных источников*

1. Кузнецова, Г. В. Основы изодеятельности. Методические рекомендации к обучению изодеятельности детей с ДЦП в пропедевтическом периоде / Г. В. Кузнецова. – М. : АРКТИ,1998. – 55 с.

2. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю.Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

3. Ткаченко, Т. А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков / Т. А. Ткаченко. – М. : ЭКСМО, 2010. – 48 с.

Summary. The article considers the problem of development of fine motor skills in children of middle preschool age with disorders of the musculoskeletal system by means of visual activity. This article highlights some features of the development of fine motor skills of children with disorders of the musculoskeletal system, developed a cycle of classes for the development of fine motor skills. Keywords: children with cerebral palsy; motor skills; fine motor skills; visual activity; application; modeling.

УДК 373.3.016:502

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

А. А. Ерошевская, П. Д. Скрипко
Науч. рук. – А. В. Киселева, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск), СШ № 126 (Минск)

Аннотация. В статье охарактеризованы методы, которые можно использовать в процессе обучения учащихся с нарушением слуха и их сверстников с нормативным развитием на уроках по учебному предмету «Человек и мир», предусматривая применение технологии решения изобретательских задач.

Ключевые слова: технология решения изобретательских задач; методы; учащиеся с нарушением слуха; дети с нормативным развитием.

По содержательной наполненности учебный предмет «Человек и мир» занимает одно из ведущих мест среди учебных предметов на первой ступени общего среднего образования: объединяет знания естественных и социальных наук; решает задачи ознакомления учащихся с окружающим миром.

«Человек и мир» – предмет специфический как по своим целям и содержанию, так и по организационным формам и методам обучения. Программа учебного предмета «Человек и мир» в 1–4 классах включает следующие образовательные области: «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и его здоровье».

По нашему мнению, особый интерес представляет специфика преподавания предмета «Человек и мир» в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, в классах интегрированного обучения.

В настоящее время учащиеся с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, и слабослышащие дети получили возможность обучения в условиях интеграции, инклюзии. В процессе обучения учащихся с нарушением слуха комплексно решаются образовательные, коррекционно-развивающие, воспитательные задачи. Л. В. Михайловская отмечает необходимость использования нетрадиционных форм организации образовательного процесса и специфических методов при обучении предмету «Человек и мир» [2, с. 9].

На наш взгляд, *технология решения изобретательских задач* (далее – ТРИЗ) способствует развитию креативности, творческой активности,

мышления, воображения, речи, коммуникативных умений учащихся с нарушением слуха и их сверстников с нормативным развитием. Использование ТРИЗ на уроках по предмету «Человек и мир» позволит формировать у детей разных категорий понимание связей в системе «человек–природа–общество», жизненно необходимые практические умения и навыки, интерес к природе и социальным явлениям, совершенствовать чувственный и социальный опыт учащихся.

Технология решения изобретательских задач предусматривает поиск креативных решений, выходов из различных проблемных ситуаций на основе осуществления стандартизированных логических операций, основывающихся на общих законах развития технических систем. При использовании ТРИЗ не нужно тратить время на многочисленные пробы или ожидание инсайта, необходимо применить системный подход в процессе решения проблемы.

В рамках технологии решения изобретательских задач используются различные *методы и приемы*: методы морфологического анализа, фокальных объектов, «Круги Луллия», «Системный оператор», «Данетка», «Синектика»; приемы типового фантазирования («увеличение–уменьшение», «деление–объединение», «оживление–окаменение», «специализация–универсализация», «наоборот», «преобразование признаков времени») и др. [3].

Охарактеризуем некоторые методы решения изобретательских, творческих задач.

Мозговой штурм предполагает постановку изобретательских задач и нахождение способов их решения с помощью перебора ресурсов, выбора лучшего решения [1]. К правилам проведения мозгового штурма относятся следующие: 1) исключение всякой критики; 2) поощрение самых невероятных идей; 3) большое количество ответов; 4) чужие идеи можно улучшать. Каждая идея оценивается как «хорошая», либо «плохая». Из всех решений выбирается лучшее. Результаты мозгового штурма отражаются в продуктивной деятельности учащихся с нарушением слуха и их сверстников с нормативным развитием (нужно что-то нарисовать, вылепить, смоделировать, показать, обыграть). Необходимо, чтобы педагог предложил детям свои оригинальные варианты решения задачи, это позволит стимулировать учащихся к деятельности, вызовет у них интерес и желание включиться в творческий процесс. Приведем примеры тем для мозгового штурма: «Водоплавающие птицы», «Самый чистый класс», «Путешествие на планету растений», «Здоровым быть – зарядку любить», «Я будущий гражданин», «Из прошлого в будущее».

В паре с мозговым штурмом часто используется *синектика (метод аналогий).* Пример *личностной аналогии (эмпатии)*: учащемуся предлагается представить самого себя в качестве какого-нибудь предмета или явления в проблемной ситуации. Варианты задания: покажи человека, который летом вышел в зимней одежде; покажи, как умывается слон; изобрази, как бежит шкаф; изобрази растение, которое долго не поливали и т.д. *Прямая аналогия* основывается на поиске сходных процессов в других областях знаний (вертолет – аналогия стрекозы, липучка – аналогия репейника, лодка – аналогия листа на воде и т.п.). Учащимся интересно находить такие аналогии, делать открытия в сходстве природных и творческих систем.

Целью *метода морфологического анализа* является выявление всех возможных вариантов решения какой-либо проблемы (потенциально некоторые варианты при простом переборе могли быть упущены). Морфологический анализ предполагает построение таблицы (две оси) либо «ящика» (более двух осей). В качестве осей берут основные характеристики рассматриваемого объекта и записывают возможные их варианты по каждой оси. Например, изобретаем шкаф. На вертикальной оси отложены возможные формы, на горизонтальной – возможный материал, из которого шкаф будет сделан. Затем выбираются различные сочетания элементов разных осей (стеклянный квадратный шкаф красивый, но хрупкий, можно разбить; железный и прямоугольный – крепкий, стойкий, но у него будут тяжелые дверцы, которые трудно открыть и т.д.). Перебираются все возможные варианты. В продуктивной деятельности каждый ребенок изображает свой изобретенный шкаф. Можно также предложить учащимся придумать новый стол или стул, рюкзак, пенал, игру (в последнем случае по одной оси можно выложить части тела, с помощью которых играют, а по другой – приспособления для игры: карандаш, фишки, мяч и др.).

С помощью *метода «Данетка»* детей учат находить существенные признаки объектов, осознанно воспринимать чужие ответы в процессе беседы, строить на их основе свои вопросы, точно формулировать свои мысли. Правила следующие: играющие задают вопросы об объекте, который находится у ведущего, и на которые тот может ответить только «да» или «нет», нужно угадать, о каком объекте идет речь. Первые вопросы более общего характера, объединяющие несколько признаков, например: «Этот объект неживой? Это одежда? Летняя одежда?» и т.д.

Цель *метода Робинзона* – предоставить вторую жизнь чему-то бесполезному, т.е. предусматривается формирование умения находить применение, казалось бы, совсем ненужному предмету. В первом или втором

классе урок может проводиться в форме игры «Рынок чудес». Педагог предлагает детям предмет (например, корпус ручки, полиэтиленовый пакет, фантик от конфеты и т.п.) и просит придумать как можно больше применений данного объекта. Готовое изделие «продается» тому, кто сделал самое лучшее предложение «продавцу». В третьем и четвертом классах можно реализовать проекты «Эко-стиль» или «Эко-приборы». Ученики придумывают варианты одежды из упаковок и фантиков, сооружают и моделируют поделки из крышечек, пластиковых бутылок, коробок и т.д. Суть метода в том, чтобы создать что-то не просто новое, но и полезное в быту.

Мы предлагаем в паре с методом Робинзона использовать *прием «Звезда обдумывания»* (данный прием помогает учащимся представить исходное изделие, подумать над его значимостью, внешним видом и функциональным назначением). Можно предложить следующие темы для занятий либо заданий: «Игрушка-сувенир», «Живая сказка», «Вторичный мир», «Смотрю по-новому», «Нет ненужного», «Второй шанс», «Я тебе еще пригожусь!» и др.

Таким образом, ознакомившись с различными методами ТРИЗ, мы отобрали самые оптимальные для уроков по учебному предмету «Человек и мир». Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на широкие образовательные возможности данной технологии и ее значимый коррекционный потенциал, применение только специфических методов не позволит решить все задачи обучения учащихся с нарушением слуха и их сверстников с нормативным развитием. Нужна ежедневная целенаправленная работа. Обучение учащихся в рамках данного предмета должно быть организованно так, чтобы они постоянно находились в положении исследователей, первооткрывателей, а не получали знания в готовом виде. Не стоит воспитывать в детях потребителей. Изобретательство – это экспериментирование, личностный рост, осознанность действий и целенаправленное стремление к результату, совершение ошибок и принятие их, а еще это очень интересно!

🕮 Список использованных источников

1. Миронова, Р. М. Педагогические технологии обучения и воспитания детей : учеб.-метод. пособие / Р. М. Миронова. – Мозырь : Белый Ветер, 2003. – С. 60–79.

2. Михайловская, Л. В. Методика обучения предмету «Человек и мир» детей с нарушенным слухом : учеб.-метод. пособие / Л. В. Михайловская. – Минск : БГПУ, 2004. – 126 с.

3. Сидорчук, Т. А. Воображаем, размышляем, творим …: ОТСМ-ТРИЗ : пособие для педагогов / А. В. Корзун, Т. А. Сидорчук. – Мозырь : Белый Ветер, 2006. – 202 с.

Summary. The article describes the methods that can be used in the school subject "Man and the world" in the process of teaching schoolchildren with hearing disorder and their peers with normal development, using the technology for solving inventive tasks.

УДК 376

САМООЦЕНКА ГОЛОСОВОЙ ФУНКЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е. В. Жуковская, А. А. Козлова,
В. А. Непочелович, М. А. Шустицкая
Науч. рук. – Н. Н. Баль, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены результаты анкетирования студентов Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Исследовалась самооценка голосовой функции будущих педагогов. Выявлена группа студентов с риском возникновения голосовых нарушений. Показана важность профилактики профессиональных расстройств голоса у будущих педагогов.

Ключевые слова: голосовая функция; профессиональные расстройства голоса; профилактика; межуниверситетские исследования.

Проблема профилактики нарушений голоса у педагогов имеет большое социальное значение. Голос является профессиональным инструментом любого педагога, обеспечивая качество его экспрессивной речи. Неправильная техника голосоведения и, как следствие этого – перенапряжение голосового аппарата – являются распространенными причинами возникновения нарушений, которые могут повлечь за собой профессиональную нетрудоспособность. Исследования О. С. Орловой свидетельствуют о том, что у 55–60 % представителей голосоречевых профессий имеются заболевания голосового аппарата [1]. Поэтому значимым является специальная подготовка лиц голосоречевых профессий, в том числе – педагогов, к правильному голосоведению. Выявление группы риска по возникновению голосовых нарушений должно начинаться еще в системе профессиональной подготовки педагогических кадров. Это позволит проводить адресную профилактическую работу с будущими педагогами по вопросам гигиены голоса.

С целью определения самооценки голоса и качества жизни, связанного с голосоведением, в феврале-марте было проведено исследование, в котором приняли участие 97 студентов Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. В анкетировании приняли участие студенты 1–5 курсов шести различных факультетов (дошкольного образования,

начального образования, филологического, физико-математического, естество-знания, социально-педагогических технологий) и Института инклюзивного образования. В анкетировании принимали участие студенты разных возрастов (17–18 лет – 73 %; 19–20 лет – 18 %; от 21 до 30 лет – 4 %, больше 30 лет – 5 %); различных специальностей (олигофренопедагогика – 35 %, тифлопедагогика – 14 %, сурдопедагогика – 10 %, дошкольное образование – 17 %,белорусский язык и литература – 2 %; русский язык и литература – 2 %, русский язык и литература; иностранный язык – 10 %, биология и химия – 3 %, география и биология – 2 %, физика и информатика – 1 %, физика и математика 2 %, начальное образование – 1 %, социальная педагогика – 1 %); различных курсов (1 курс – 77 %, 2 курс – 6 %, 3 курс – 9 %, 4 курс – 2 %, 5 курс – 6 %). Таким образом, характер самооценки голосовой функции определялся, преимущественно, у студентов младших курсов.

Для исследования использовался диагностический комплекс, включавший анкету по описанию субъективных качеств голоса в период его нарушения, анкету для выявления трудностей, связанных с голосоведением, скрининг-тест оценки голосовой функции и тест на определение качества жизни, связанного с голосом.

Анализ результатов анкетирования, связанного с описанием субъективных качеств голоса в период его нарушения, показал, что наиболее частыми ощущениями, возникающими при расстройствах голоса, назывались першение и охриплость. У большинства эти явления возникают несколько раз в месяц, преимущественно при речи (61,5 % респондентов), реже при пении (15,6 %). У 5 человек (5,2 %) данные ощущение проявляются при молчании, что может рассматриваться как симптом расстройства голосового аппарата.

В качестве средств для решения возникающих проблем с голосом и студенты в большинстве называли лекарственные препараты, медикаментозное лечение, употребление горячего чая или воды. Крайне мало респондентов указывали на необходимость ограничения голосовой нагрузке, соблюдении режима молчания. Это может свидетельствовать о недостаточной осведомленности будущих педагогов о средствах гигиены голоса.

При анализе результатов заполнения анкеты для выявления трудностей, связанных с голосоведением, были выявлено, что при самооценке на затруднения с голосом чаще указывают студенты факультета дошкольного образования и естествознания, а также будущие учителя-дефектологи. Эти проблемы респонденты связывают с ситуациями простудных заболеваний, т.е. рассматривают как временное явление. Следует отметить, что наличие склонности к простудным заболеваниям на фоне неправильного голосоведения

может стать причиной ряда голосовых нарушений – дисфонии, фонастении. Поэтому будущим педагогам важно знать правила охраны голосового аппарата.

Скрининг-тест подтвердил наличие группы риска по возникновению голосовых нарушений среди студентов БГПУ. Это около трети респондентов. Наибольшее число студентов, наиболее подверженных, по самооценке, риску расстройств голоса, отмечено среди будущих воспитателей дошкольных учреждений. При этом студенты не всегда осознают возможные проблемы с собственным голосоведением. Так, выполняя тест на определение качества жизни, связанного с голосом, только 12 % студентов, участвовавших в исследовании, указали на определенные проблемы с организацией режима голосовой нагрузки и отдыха. Остальные считают свой образ жизни оптимальным для нормального голосоведения.

Таким образом, исследование выявило, что среди студентов БГПУ есть будущие педагоги, входящие в группу риска по возникновению профессиональных нарушений голоса. Не всегда студенты педагогических специальностей осведомлены о комплексе мероприятий по гигиене голоса и нормированию голосовых нагрузок, важности мониторинга рабочего и выходного дня педагогов [2] как средства профилактики фонастении. Студенты педагогических специальностей должны знать, что для обеспечения безопасности голосоведения лиц, профессионально использующих голосовой аппарат, важно обеспечить акустические, физические, микробиологические и химические условия осуществления профессиональной деятельности. Педагогам группы риска (имеющим склонность к простудным заболеваниям и т.п.) следует бережно относиться к своему голосовому аппарату, используя для отдыха («режим молчания») каждую свободную минуту.

В целом, исследование подтвердило высказанное О. С. Орловой [1] предложение о необходимости введения учебных курсов для студентов по анатомии и физиологии голосового аппарата, занятий по технике речи и развитию природных голосовых данных.

🕮 *Список использованных источников*

1. Баль, Н. Н. Мониторинг рабочего и выходного дня педагогов как средство профилактики профессиональных нарушений голоса / Н. Н. Баль, О. П. Соловьева // Специальное образование: опыт и перспективы развития: материалы II республ. науч.практ. конф. / Под ред. И. В. Черепановой. – Могилев : Могилев. гос. ун-т, 2017. – С. 12–15.

2. Орлова, О. С. Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса у педагогов : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.03 / О. С. Орлова ; Ин-т коррекц. пед-ки. – М., 1998. – 250 с.

Summary. The article presents the results of a survey of students of the Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank. The self-assessment of the voice function of future teachers was studied. A group of students with a risk of voice disorders was identified. Shows the importance of prevention of professional voice disorders among future teachers.

УДК 376.015.31:73/76-056

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

С. В. Журавлева

Науч. рук. – Е. А. Логинова, канд. пед. наук, доцент
ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных задач современной логопедии по поиску и разработке эффективных методик профилактики дисграфии и дизорфографии на этапе формирования предпосылок навыка письма по правилам графики и орфографии у детей старшего дошкольного возраста. Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния речевых и неречевых предпосылок формирования навыка письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: речевые и неречевые предпосылки; дисграфия; дизорфография; методики; старший дошкольный возраст.

Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени возникновения относительно устной речи. Она основывается на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций в виде письменного текста.

Овладение письменно-речевыми навыками осуществляется в процессе обучения на основе сенсомоторных, психологических и речевых предпосылок к его формированию. Недостаточная сформированность у детей психо-речевых функций, необходимых для организации процесса письма в норме, в дальнейшем провоцирует невозможность полноценного овладения навыком письма. В случае их незрелости обучение письму будет затруднено, а сами навыки – нарушенными. В современной логопедии такие состояния обозначаются как дисграфия и дизорфография, и рассматриваются с клинических, психологических, лингвистических и педагогических позиций [1; 2; 3; 4; 5; 6].

По мнению ученых, успешное обучение детей во многом будет зависеть от овладения ими письмом, которое представляет собой сложный много-функциональный психофизиологический процесс. Первоначально ребенок в школе учится овладевать письмом, основанным на фонетическом принципе, в качестве наиболее значимых предпосылок которого рассматриваются

звукопроизношение, фонематическое восприятие, слоговая структура слова, словарный запас [1; 5]. Наряду с выделенными, особое внимание уделяется неречевым предпосылкам, к которым относят зрительно-пространственное восприятие, зрительную и слуховую память, самоконтроль [3; 2].

Реализация новой модели образования в нашей стране предполагает повышение требований к подготовке детей к школе и улучшение качества обучения. Однако исследования последних лет свидетельствуют о том, что соматический и психический статусы современного ребенка изменились в сравнении с прошлыми годами. В общеобразовательных учреждениях отмечается рост числа учащихся, у которых существенно затруднено овладение школьными навыками [1; 4; 6]. Одной из причин неуспеваемости детей в школе могут быть дисграфия и дизорфография. По данным исследований около 30 % детей в младших классах массовой школы имеют нарушения письма. Нарушение формирования письма препятствует успешности обучения, эффективности школьной адаптации, могут вызвать вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка.

Формирование процесса письма происходит в структуре учебной деятельности. В школьном возрасте учебная деятельность, являясь ведущей, составляет основу совершенствования устной и развития письменной речи ребенка.

Таким образом, возникает ряд противоречий между:

– высокими требованиями школьной программы к обучению детей и низким уровнем подготовки к овладению письмом;

– образовательными потребностями детей в подготовке к овладению письмом и практическими возможностями удовлетворения этих потребностей в дошкольном обучении.

Одной из актуальных задач современной логопедии является поиск и разработка эффективных методик профилактики дисграфии и дизорфографии на этапе формирования предпосылок навыка письма по правилам графики и орфографии у детей старшего дошкольного возраста. Специалистам необходимо учитывать особенности развития современных детей при диагностике отклонений и дальнейшем планировании логопедической работы. Меры по предупреждению письменно-речевых нарушений у детей должны быть ориентированы на становление функционального базиса письма.

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния речевых и неречевых предпосылок формирования навыка письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующее исследование проводилось в 2019–2020 учебном году на базе МБДОУ «Сазоновский детский сад» поселка Сазоново Вологодской области, Чагодощенского района. В исследовании принимали участие 15 дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), обусловленном дизартрией и моторной алалией, и 15 дошкольников с нормальным речевым развитием. Средний возраст детей 6 лет 6 месяцев.

Логопедическое обследование детей контрольной и экспериментальной группы продемонстрировало как несформированные, так и наиболее благополучные составляющие, обеспечивающие формирование навыка письма каждого ребенка. Анализ результатов исследования позволил разделить детей на три группы по уровню сформированности речевых и неречевых предпосылок для овладения письмом. В результате диагностики выявлены дети с критическим (низким) уровнем и с допустимым (средним) уровнем их развития. Это 60 и 40 % экспериментальной группы соответственно. Детей с оптимальным (высоким) уровнем сформированности предпосылок для овладения письмом в экспериментальной группе испытуемых выявлено не было.

Проведение констатирующего исследования позволило выявить, в каком звене формирование предпосылок овладения письма у дошкольников с ОНР возникли трудности, а также с помощью сравнительного анализа определить разницу уровня сформированности речевых и неречевых предпосылок письма у детей контрольной и экспериментальной групп. По всем параметрам исследования дети контрольной группы превосходили или имели более высокий уровень развития, чем дети экспериментальной.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей с ОНР, в сравнении с детьми с нормой развития, существует проблема в развитии неречевых аспектов необходимых для будущего формирования процесса письма. У детей с ОНР отмечается пониженный уровень развития основных свойств внимания, быстрая истощаемость внимания, особенно при вербальном восприятии. Плохо развито пространственное восприятие на листе бумаги, аффективный характер восприятия преобладает над произвольным. Сенсомоторная недостаточность выражается в трудностях выполнения движений по словесной и особенно по многоступенчатой инструкции. Дети с ОНР отстают от детей с нормой развития в точном воспроизведении двигательно-моторных заданий по пространственным параметрам, нарушают последовательность элементов, опускают составные части. У детей с ОНР недостаточно развита функционально-операциональная система мышления, то есть операции анализа, синтеза, сравнений, обобщений. Речь со специфическими для детей с ОНР нарушениями грамматического строя, мало

развернута, активный словарь ниже возрастной нормы, отмечается неустойчивость речемыслительной системы. Слухоречевая память развита плохо, отмечается низкий уровень самоконтроля и недостаточное развитие произвольности всех психических процессов у детей с ОНР.

Перечисленные трудности в дальнейшем обучении могут явиться причиной нарушений письма. Можно сделать вывод, что все дошкольники с ОНР нуждаются в логопедической помощи, направленной на профилактику дисграфии и дизорфографии. Индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы по предупреждению нарушений письма у детей с ОНР должна строиться с учетом состояния базовых компонентов его формирования. Это позволит наметить грамотную стратегию логопедической помощи таким детям, отражая ее и в индивидуальном, и в групповом видах календарного планирования.

Логопедическая работа, направленная на предупреждение нарушений письма должна предполагать преодоление недостатков звуковой стороны речи, развитие фонематического восприятия, формирование операций звукового и звукобуквенного анализа и синтеза, преодоление несовершенств лексико-грамматического строя речи (уточнение значений слов, совершенствование операций словоизменения и словообразования, развитие понимания и навыков использования простых и сложных предлогов, формирование навыков построения простых и сложных предложений), совершенствование зрительно-моторных функций дошкольников.

🕮 Список использованных источников

1. Елецкая, О. В. Методика диагностики дизорфографии у школьников : учеб.-метод. пособие / О. В. Елецкая. – М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. – 208 с.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) / А. Н. Корнев. – СПб. : Издательский Дом «М и М», 1997. – 286 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушение письменной речи. Логопедия / Р. И. Лалаева ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1995. – С. 346–383.
4. Логинова, Е. А. Нарушения письма / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 208 с.
5. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 2009. – Кн.1. – 272 с.
6. Чутко, Л. С. Речевые нарушения у детей : моногр. / Л. С. Чутко, О. В. Елецкая, С. Ю. Сурушкина [и др.] ; под ред. Л. С. Чутко, О. В. Елецкой. – М. : МЕДпресс-информ, 2019. – 448 с.

Summary. Text the article considers one of the urgent tasks of modern speech therapy for the search and development effective methods for the prevention of dysgraphia and dysorphography at the stage of formation the prerequisites for writing skills according to the rules of graphics and spelling in older pre-school children. The urgency of problem necessitated an experimental study, the purpose of which was to examine the state of the speech and non-speech prerequisites for the formation of writing skills in pre-school children with general speech underdevelopment.

УДК 376 – 373.25:37.032

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ КАК ДРУГЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е. В. Зджанская
Науч. рук. – Е. С. Кураленя
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье определена структура знаний о себе, указаны особенности знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения. Приведены результаты проведенного исследования по определению содержания представлений о себе как друге у младших школьников с нарушениями зрения. Определены педагогические условия формирования представлений о себе как друге у учащихся с нарушениями зрения младшего школьного возраста.

Ключевые слова: самопознание, знания о себе. младшие школьники с нарушениями зрения, социальная роль «друг».

Самопознание – это важное условие установления отношений человека с окружающим миром и другими людьми. Близкие люди, принимают ребенка таким, какой он есть. Однако, по мере взросления, от человека требуется соблюдение нравственных, этических и других правил. Насколько успешно это удается делать, человек узнает от партнеров по общению или путем самонаблюдения [2].

Знание о себе – сложное образование, которое имеет свою структуру. К. Блага и М. Шебек выделяют следующие структурные компоненты знания о себе – оси образа себя: «Я есть», «Я умею, я познаю», «Я хочу», «У меня есть (я имею)», «Идеал себя (каким бы я хотел быть)», «Совесть (что можно и что нельзя)», «Половая идентификация (я мальчик/девочка)», «Я школьник (внутреннее вживание в социальную роль)», «Я товарищ», «Членство в определенной группе», «Кем я буду», «Я партнер» [1]. При этом исследователи определяют возраст, в котором получает развитие каждый структурный компонент. Так, в младшем школьном возрасте актуализируются следующие оси образа себя «Я школьник», «Я товарищ», «Членство в определённой группе». Сформированные представления о себе, в определённой мере, находят отражение в социальных ролях, которыми овладевает человек. Каждый период жизни характеризуется наличием своих социальных ролей, а также постепенным их увеличением. В младшем

школьном возрасте начинает формироваться социальная роль «друг». При этом, объем знаний, отражающий социальную роль «друг», следующий: называет себя другом; указывает на своих друзей; знает правила взаимодействия между друзьями; отмечает, приводя описание конкретных ситуаций, проявляет дружеские отношения [3].

В структуре и содержании знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения отмечается ряд особенностей: бедность представлений о себе; недостаточная представленность представлений о себе как друге; недостаточная представленность представлений о своих умениях [4].

Нами было проведено исследование, одной из задач которого было определить содержание представлений о себе как друге у учащихся с нарушениями зрения. В эксперименте приняли участи 19 младших школьников с нарушениями зрения в возрасте от 7 до 12 лет. На данном этапе использовалась методика «Заверши фразу», а также беседа.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что большинство детей считают своими друзьями учащихся из класса (84 %), 16 % детей назвали своими друзьями не только учащихся из класса, но и своих соседей по дому, учащихся других школ, секций, кружков. Также обращает на себя внимание тот факт, что 58 % незрячих и слабовидящих младших школьников считают другом того, кто поможет в трудную минуту, не обидит, угостит. На наш взгляд, это указывает на ожидание «сильного друга» рядом, друга, который будет опекать, проявлять заботу. Только 11 % детей отмечают, что дружба предполагает партнёрские, субъектные отношения («друг – тот, кто с тобой общается и играет). И даже в этой ситуации ребёнок с нарушениями зрения называет другом того, кто с ним общается и играет, а не того, с кем он общается и играет. Мы считаем, что в этом проявляется тенденция к пассивной позиции ребёнка с нарушениями зрения во взаимодействии: зависимости, ведомости.

Полученные результаты исследования позволили нам сделать вывод о том, что процесс формирования представлений о себе как друге у детей с нарушениями зрения должен быть целенаправленным со стороны педагога. Нами были определены педагогические условия формирования представлений о себе как друге у учащихся с нарушениями зрения младшего школьного возраста: организации активного взаимодействия между детьми во внеурочной деятельности; интеграция предметной, а также рефлексивной составляющих процесса обучения; учебно-методическое обеспечение и диагностическое сопровождение процесса формирования представлений о себе как друге у учащихся с нарушениями зрения младшего школьного возраста.

🕮 *Список использованных источников*

1. Блага, К. Я – твой ученик, ты – мой учитель : кн. для учителя / Карел Блага, Михаэл Шебек ; пер. с чеш. [и послесл.] Д. М. Прошуниной. – М. : Просвещение, 1991. – 140 с.

2. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учреждений / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

3. Прокопьева, Е. С. Взаимодействие со взрослыми как фактор формирования знаний о себе младших школьников с нарушениями зрения / Е. С. Прокопьева // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 164–172.

4. Пракоп'ева, А. С. Сацыяльнае ўзаемадзеянне як фактар фарміравання ведаў аб сабе ў малодшым школьным узросце // Весці БДПУ. – 2006. – № 2. – Серыя 1. – С. 31–33.

Summary. The article defines the structure of self-knowledge, indicates the peculiarities of self-knowledge of primary school children with visual impairments. The results of a study to determine the content of perceptions of oneself as a friend in primary school students with visual impairments are presented. The pedagogical conditions for the formation of self-representations of students with visual impairments of primary school age are determined.

УДК 376.015

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Н. Н. Злобина

Науч. рук. – Н. Н. Синопальникова, канд. пед. наук., доцент ХНПУ (Харьков)

Аннотация. В условиях внедрения инклюзивной формы образования, очень остро стоит вопрос, как правильно обеспечить и организовать обучение детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование предполагает обеспечение равного доступа к качественному образованию ребенка с особыми образовательными потребностями, включение его в процесс обучения в общеобразовательное учреждение по месту жительства.

Ключевые слова: инклюзивное образование; особые образовательные потребности; учитель-дефектолог.

Одним из основных положений инклюзивного образования есть максимальное участие ребенка в образовательном процессе, а не только его физическое присутствие. К сожалению, на современном этапе инклюзивного образования в Украине, учителя общеобразовательных школ не владеют достаточными знаниями об особенностях обучения детей той или другой категории с особыми образовательными потребностями (далее – ООП).

Важную роль в образовании такого ребенка играют учителя-дефектологи (по нозологиям). Именно учитель-дефектолог может оказать качественную педагогическую помощь ребенку, а также проконсультировать учителей общеобразовательных школ относительно методов и приёмов обучения и воспитания, ознакомив с познавательными особенностями ребенка соответствующей нозологии.

К учителям-дефектологам относятся: учитель-логопед, олигоф ренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог.

Учителя-дефектологи являются постоянными участниками команды сопровождения, состав которой определяется с учетом образовательных потребностей ребенка.

К основным функциям учителя-дефектолога в условиях инклюзивного обучения относятся:

– оказание коррекционно-развивающей помощи ребенку с ООП, согласно индивидуальной программе развития;

– мониторинг успешности в соответствующей сфере развития ребенка, согласно индивидуальной программе развития;

– рекомендации педагогическим сотрудникам относительно особенностей организации образовательного процесса, реализации коррекционно-развивающих целей в процессе обучения, технологи для достижения конечных целей обучения, определение ИПР, использование адаптаций (модификаций);

– консультативная работа с родителями ребенка с ООП [2].

В первую очередь учитель-дефектолог принимает участие в сборе информации об особенностях развития ребенка, о его интересах, трудностях, об образовательных потребностях на этапах создания, реализации и мониторинга индивидуальной программы развития. Для создания индивидуальной программы развития ребенка необходимо определить: структуру нарушения, характер познавательных возможностей, уровень речевого развития, набор и степень сохранных и потенциальных (зону ближайшего развития) возможностей.

Учитель-дефектолог принимает непосредственное участие в создании индивидуальной программы развития ребенка, которая состоит из индивидуальной учебной программы и при необходимости индивидуального учебного плана.

Индивидуальная учебная программа составляется на основе адаптированных типовых учебных программ общеобразовательных и специальных учреждений. Учитель-дефектолог должен владеть спецификой составления учебных программ для специальных учреждений и использовать свои знания во время составления индивидуальной программы развития, которая определяет знания, умения и навыки, которыми должен овладеть ребенок с особыми образовательными потребностями, с учетом его индивидуальных возможностей.

Индивидуальной программой развития с учетом особенностей развития ребенка определяется содержание, направление и объем коррекционно-развивающей работы, которую осуществляет учитель-дефектолог.

Коррекционно-развивающие занятия для детей с особыми образовательными потребностями, направлены на активизацию и стимулирование

познавательной деятельности, развитие эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков, способствование адаптации учащихся к школе.

Каждая тема, которая изучается на занятиях, каждый метод и приём, использованный учителем-дефектологом, должны способствовать не только усвоению знаний, умений и навыков, формированию поведения, а и исправлению нарушений психофизического развития (в зависимости от нарушения).

Основными задачами коррекционного обучения являются:

– обеспечение развития всех видов восприятия, особенно зрительного и слухового, на базе которых развиваются высшие психические функции (с развитием восприятия обогащаются знания про окружающий мир, развивается понимание связей между предметами и явлениями, а значит, развивается мышление и речь детей);

– укрепление работоспособности ребенка, умение сосредотачивать внимание и целенаправленно работать: ставить перед собой цель, осознавать способы её достижения, адекватно оценивать результаты;

– развивать учебную мотивацию, желание учиться, веру ребенка в собственные возможности, что возможно благодаря осознанию и оценке реальных достижений.

Учитель-дефектолог проводит коррекционно-развивающие занятия с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения, а именно: ритмику, развитие речи, лечебную физкультуру, социально-бытовое ориентирование, коррекцию развития, ориентировку в пространстве, развитие слухового, зрительного, тактильного восприятия, формирование произношения, логоритмику и др. [2].

В условиях инклюзивного образования учитель-дефектолог должен стать посредником между ребенком и другими участниками образовательного процесса. Обязанностями учителя-дефектолога является оказание педагогической помощи педагогам, которые не имеют специального образования, умело и грамотно спланировать, организовать и осуществить учебно-воспитательную работу с ребенком.

С целью просветительской деятельности, учитель-дефектолог может выступить на педагогическом совете, методических объединениях с докладом про категории детей с различными видами нарушений психофизического развития и их влияние на усвоение учебных программ.

Соответственно с принципами конфиденциальности и соблюдения этических принципов, учитель-дефектолог в рамках состава Команды сопровождения ребенка предоставляет информация о результатах обследо-

вания, индивидуальных особенностях развития психических функций и познавательных способностях ребенка, направляя классного руководителя или учителей-предметников на актуализацию зон ближайшего развития.

Предоставляя индивидуальные консультации учителям, учитель-дефектолог не должен использовать сложные специфичные, малопонятные термины; должен обговаривать не причины проблемы, а ее конкретные проявления; максимально объяснить, в чем учебные трудности ребенка; во время выбора путей решения и анализа проблем, опираться на мнение учителя, даже если специалист в чем то не согласен.

Специальный педагог и учитель должны прийти к взаимопониманию ситуации для поиска путей решения учебных и коррекционно-развивающих задач.

Взаимопосещения занятий учителем-дефектологом и учителями, позитивно влияют на обмен опытом, увеличивают возможности правильно адаптировать учебный материал, дают возможность специалистам показать учителям формы, методы, эффективные приемы работы именно с этой нозологией, найти общую мотивацию ребенка к обучению, предъявлять одинаковые требования.

Учитель-дефектолог поддерживает связь с родителями, предоставляет им консультативную педагогическую помощь по вопросам образования, физического и психического развития их детей. Рассказывая родителям о ребенке, делает акцент на позитивных его способностях. Такой подход дает возможность преодолеть преграду «непринятия» родителями ребенка, а также вмешательства чужого человека в семейные отношения.

Специальный педагог дает рекомендации по организации режима дня дома, оформлению рабочего места ребенка, выполнению домашних заданий, общению, отдыху ребенка. Все рекомендации должны быть хорошо продуманы.

Учитель-дефектолог играет важную роль в обучении ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. Учитель-дефектолог принимает участие в обследовании ребенка, на основе которого составляется программа индивидуального развития, предоставляет методическую помощь, консультирует родителей относительно образования их детей. Каждое из указанных направлений требует отдельно более детального раскрытия.

🕮 *Список использованных источников*

1. Катаева О. О. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. завед. / О. О. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 2005 с.

2. Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 року «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». – [Електронний ресурс].

3. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т. – 164 с.

Summary. In the context of inclusive form of education intercalation, the question is how to provide and organize the education of children with special educational needs. Inclusive education involves ensuring equal access to quality education of a child with special educational opportunities, including him in the learning process in a general educational institution at the place of residence.

УДК 376.015.31:73/76-056

К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И. Н. Зорюкова

Науч. рук. – О. А. Величенкова, канд. пед. наук, доцент
МГПУ (Москва)

Аннотация. В статье представлен анализ литературных данных по проблеме исследования фонематического восприятия у детей. Обсуждается как само использование термина «фонематическое восприятие», так и перспективы создания скрининговых и развернутых методик выявления трудностей фонологической обработки у детей.

Ключевые слова: фонематическое восприятие; псевдослова; фонематические процессы; фонематический анализ.

Актуальность настоящей статьи обусловлена значимостью изучения фонологического дефицита у детей со школьными трудностями. Фонематическое восприятие – это способность человека к дифференциации и категориальной идентификации всех фонем данного языка. Оценка фонематического восприятия происходит на лексическом материале или при сравнении отдельных звуков или слогов [9]. Фонематические нарушения могут носить первичный или вторичный характер, а также вести к нарушению грамматической, лексической стороны речи и связной речи в целом [10].

Однако под фонематическим восприятием часто исследователи понимают различные явления [3] и соответствующим образом подходят к подбору тестового материала. Изучением становления фонематического восприятия в онтогенезе занимались А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Н. Х. Швачкин и другие авторы. Развитие фонематических процессов происходит постепенно. В. К. Орфинская [11] выделяет четыре ступени формирования фонематического восприятия, а А. Н. Корнев – шесть [8].

Фонематическое восприятие страдает при недоразвитии речи у детей, как фонетико-фонематическом, так и при общем. Так, Г. В. Бабина и Н. А. Грассе выявили у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) фонематические ошибки стойкого характера, показали их разнообразное проявление и описали частотность [1; 2].

Исследование фонематического восприятия у детей с ОНР Л. П. Зерновой, И. А. Зиминой, Г. Р. Шашкиной [13] подтвердило несформированность

фонематических процессов у 15 % детей и грубое нарушение у 85 %. Следует отметить, что большое количество воспитанников детских садов не справились ни с одним заданием.

Традиционными способами исследования фонематического восприятия является повторение серии слогов с оппозиционными согласными, распознавание квазипаронимов типа «бочка–почка, точка–дочка». Однако данные пробы у школьников уже достигают потолочных эффектов выполнения.

Корнев А. Н. предложил для исследования фонематического восприятия пользоваться предметными картинками, на которых изображены квазислова (для детей до 8 лет). При этом необходимо уточнить, знает ли ребёнок названия всех картинок. Если ребенок допускает ошибки систематически, то это даёт основание для заключения о нарушении фонематического восприятия данной группы звуков. При исследовании детей старше 8 лет лучше использовать деформированные фразы, где ребенку предлагается найти и исправить ошибку [8].

Наше предположение состоит в том, что при исследовании фонематического восприятия в школьном возрасте можно рассмотреть варианты различной обработки детьми заданий на псевдослова [12]. Псевдослова позволяют оценить способность ребенка корректно воспринимать последовательность фонем, не опираясь на целостный слуховой образ слова.

Так, тестовый материал с несловами включен в ряд западных методик диагностики. В настоящее время проводится апробация русской версии субтеста BVL [12], который предполагает повторение псевдослов. Успешное выполнение задания предполагает оценить фонематическое восприятие и навык корректной обработки в краткосрочной памяти. На материале нескольких языков было показано, что задание на повторение псевдослов является надежным показателем, способным идентифицировать отклонения в траектории развития речи. По результатам исследования, дети, имеющие отклонения в развитии речи, справились с заданием хуже своих сверстников с нормальным развитием [12].

В 2018 году Центром языка и мозга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» был разработан и стандартизирован тест «ЗАРЯ» (Звуковой Анализ Русского Языка) для выявления особенностей фонематической обработки. Он включает в себя семь фонологических субтестов, где для дифференциации звуков помимо слов, слогов используются и псевдослова, а также четыре контрольных языковых субтеста. Фонологическая батарея тестов предложена в виде приложения для электронного устройства на базе Android. С помощью данных субтестов можно

диагностировать фонематические нарушения и в итоге дать количественную оценку. Батарея тестов «ЗАРЯ» ориентирована на детей с дислексией [6].

Григорьева И. А., Задумова Н. П., Корнев А. Н., Оганов С. Р. проводили ряд исследований, с целью анализа движений взора при списывании квазислов [4; 5; 7]. Известно, что списывание в значительной степени представляет собой самодиктант [8]. Квазислова были выбраны для исследования, так как они имеют нулевую частотность. В результате, исследования показали, что дети при списывании слов копируют их на бумагу, а не «самодиктуют». Анализ результатов не выявил различий между детьми с дисграфией и здоровыми сверстниками: «на 1 слово дети с дисграфией допускали в среднем 0,08, а дети контрольной группы – 0,07 ошибок» [4; 5; 7].

Таким образом, перспективы дальнейшего изучения вопроса связаны с валидацией процедур скрининговой (быстрой) оценки фонологической обработки, выбора метода предъявления и шкалы оценки для школьного возраста.

🕮 Список использованных источников

1. Бабина, Г. В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Г. В. Бабина, Н. А. Грассе. – М. ; – Воронеж : МОДЭК, 2001. – С.174–192.

2. Бабина, Г. В. Стратегические основы идентификации псевдослова младшими школьниками / Г. В. Бабина, Н. С. Панкратова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С. 187–193.

3. Белоус, Е. Н. Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Н. Белоус ; Моск. гор. пед. ун-т. – Коломна, 2011. – 23с.

4. Григорьева, И. А. Регистрация движений взора при списывании квазислов у детей с дисграфией 8–9 лет и здоровых сверстников / И. А. Григорьева, А. Н. Корнев, С. Р. Оганов // Доктор. – 2018. – № 1. – С. 93–94.

5. Григорьева, И. А. Списывание квазислов у учащихся 8–9 лет с дисграфией: айтрекинг-исследование / И. А. Григорьева, А. Н. Корнев, С. Р. Оганов // IX Всеросс. (с междунар. участием) науч. конф. «Центральные механизмы речи», посвящ. памяти проф. Н. Н. Трауготт : сб. науч. тр. ; 11–13 нояб. 2019 г., г. Санкт-Петербург / Под общ. ред. А. Н. Шеповальникова. – СПб., 2019. – С. 33.

6. Дорофеева, С. В. Батарея тестов для выявления особенностей фонологической обработки у русскоязычных детей: данные нормы и группы детей с дислексией / С. В. Дорофеева, В. А. Решетникова, А. С. Зырянов,

Д. Н. Горанская, Е. А. Гордеева, М. Н. Серебрякова, Т. В. Ахутина, О. В. Драгой // VIII междунар. конф. по когнитивной науке : тезисы докладов ; Светлогорск, 18–21 окт. 2018 г. / Отв. ред. А. К. Крылов, В. Д. Соловьев. – М. : Институт психологии РАН, 2018. – С. 331–333.

7. Задумова, Н. П. Списывание слов у учащихся 8–9 лет с дисграфией: айтрекинг-исследование / Н. П. Задумова, А. Н. Корнев, С. Р. Оганов // IX Всеросс. (с междунар. участием) науч. конф. «Центральные механизмы речи», посвящ. памяти проф. Н. Н. Трауготт : сб. науч. тр. ; 11–13 нояб. 2019 г., г. Санкт-Петербург / Под общ. ред. А. Н. Шеповальникова. – СПб., 2019. – С. 41

8. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.

9. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.

10. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 222 с.

11. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

12. Руль (Елисеева), Н. Повторение псевдослов русскоговорящими детьми : материалы для нейролингвистического опросника / Н. Руль (Елисеева), Е. Горобец, И. Резвина // Филология и культура. – 2018. – № 2. – С. 121–126.

13. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М. : Владос, 2003. – 240с.

Summary. The article presents an analysis of literature data on the problem of research of phonemic perception in children. Both the use of the term "phonemic perception" and the prospects for creating screening and detailed methods for detecting difficulties in phonological processing in children are discussed.

УДК 376.352

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБОРУДОВАНИЯ «БИЗИБОРД»

Е. А. Ильина

Науч. рук. – Т. В. Романова, канд. пед. наук, доцент
ЧГПУ (Чебоксары)

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения слабовидящих детей среднего дошкольного возраста элементарным навыкам самообслуживания; раскрывается роль мелкой моторики в формировании навыков самообслуживания у слабовидящих детей. Также представлена программа формирования данных навыков у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста с использованием оборудования «Бизиборд».

Ключевые слова: навыки самообслуживания; мелкая моторика; оборудование «Бизиборд»; слабовидящие дети.

Воспитание навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста – это одна из актуальных проблем дошкольной педагогики [2, с. 23]. Самообслуживание – это основа освоения ребёнком культурно-гигиенических навыков: приёма пищи, раздевания и одевания, умывания и мытья рук [3].

Изучением проблемы самообслуживания детей дошкольного возраста занимались многие зарубежные и отечественные ученые (В. С. Безрукова, Р. С. Буре, С. М. Вишнякова, Е. В. Моржина, В. Г. Нечаева и др.).

Проблема формирования навыков самообслуживания является актуальной, особенно по отношению к детям дошкольного возраста с нарушениями зрения. У таких детей процесс формирования навыков самообслуживания проходит значительно труднее и медленнее, чем у зрячих сверстников. В силу зрительного дефекта они испытывают большие трудности в самообслуживании, прежде всего, из-за недостаточной координации движений, нарушения ориентировки в пространстве и на себе, несформированности моторных навыков. Некоторые дети имеют трудности при одевании верхней одежды, затрудняются в шнуровке и застегивании молнии, путают правый и левый ботинок, не могут самостоятельно выполнить культурно-гигиенических процедуры [1].

Целью нашего исследования явилось изучение совокупности педагогических условий, способствующих эффективному формированию

навыков самообслуживания у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста.

Для реализации данной цели нами было проведено экспериментальное исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6 Малахит» г. Чебоксары Чувашской Республики.

Проведенный нами педагогический эксперимент проходил в несколько этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

В эксперименте принимали участие 20 слабовидящих детей 4–5 лет. Дети были условно разделены на 2 подгруппы по 10 человек – экспериментальная группа и контрольная группа.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня сформированности навыков самообслуживания у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста. Для достижения этой цели нами были использованы следующие методы:

– наблюдение за ребенком и выявление уровня сформированности навыков самообслуживания; результаты фиксировались в диагностической карте, составленной по образцу Е. В. Моржиной;

– методика на выявление уровня сформированности знаний об окружающих предметах, необходимых в процессе самообслуживания В. А. Шинкаренко;

– серия диагностических заданий на выявление уровня развития мелкой моторики из книги тестов С. Е. Гавриной, Н. Л. Кутявиной, И. Г. Топорковой, С. В. Щербининой.

Обратимся к результатам, полученным в ходе констатирующего этапа эксперимента.

В обеих группах были выявлены дети с низким уровнем сформированности навыков самообслуживания. В экспериментальной и контрольной группах этот показатель составил по 3 ребенка в каждой группе (30 %). Такие дети испытывали трудности в контроле своего поведения за столом, им тяжело было одеваться после тихого часа. Средний уровень сформированности навыков самообслуживания в экспериментальной группе имеют 6 детей, что составляет 60 %, такие же результаты были получены и в контрольной группе. Они продемонстрировали сформированные навыки умывания, дети без помощи взрослых мыли руки, лицо, были аккуратны. Но во время сбора на прогулку и одевания для того, чтобы идти домой, дети испытывали трудности в застегивании молний, завязывании шнурков; были рассеяны, много

отвлекались. Показатель высокого уровня в экспериментальной и контрольной группах также одинаков – 1 ребенок (10 %).

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у детей со зрительной патологией наблюдаются существенные трудности в процессах одевания и раздевания. Дети испытывают большие трудности в надевании верхней одежды, нижнего белья, со сложностью справляются с одеждой, на которой имеются молнии, пуговицы, защелки. Ребята очень медленно надевают зимнюю верхнюю одежду и обувь, путаются в правильном одевании варежек, перчаток.

Эти трудности, на наш взгляд, обусловлены прямым влиянием зрительного дефекта на моторную функцию. У слабовидящих детей недостаточно развита мелкая моторика, у них слабый мышечный тонус рук, плохая моторная координация. Именно поэтому большое внимание в нашей работе мы решили уделить формированию данных умений.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и апробирована программа формирования навыков самообслуживания у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста. Для формирования моторной координации и навыков самообслуживания мы использовали такое оборудование, как «Бизиборд». При постоянном и правильном его применении положительный результат может обеспечиваться благодаря наличию множества мелких деталей на доске (дверные цепочки, защелки, шнуровки, шестеренки, молнии, прорези-«змейки»).

Формирующая работа состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

На подготовительном этапе содержанием нашей работы было формирование отчетливых представлений о предметах гардероба (4 занятия).

На основном этапе перед нами стояли следующие задачи (10 занятий):

– развивать мелкую моторику, координацию движений рук;

– формировать навыки последовательного и аккуратного одевания и раздевания.

На заключительном этапе продолжается работа по обучению детей самостоятельно, последовательно одеваться и раздеваться в ходе режимных моментов.

На данный момент формирующая работа продолжается, но уже можно заметить, что дети стали более самостоятельными, собранными, аккуратными. Они стали более самостоятельны в процессе одевания, движения рук стали более точными, скоординированными.

Таким образом, на основе промежуточных результатов формирующего этапа эксперимента можно отметить, что разработанная и апробированная нами программа формирования навыков самообслуживания у слабовидящих детей среднего дошкольного возраста с использованием оборудования «Бизиборд» показала свою эффективность.

🕮 *Список использованных источников*

1. Моржина, Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Е. В. Моржина. – М. : Теревинф, 2018. – 40 с.

2. Московкина, А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье / А. Г. Московкина. – М. : Прометей, 2015. – 252 с.

3. Черенкова, О. А. Самообслуживание и его роль в развитии детей дошкольного возраста / О. А. Черенкова. – М. : Академия, 2017. – С. 23–27.

Summary. The problem of forming self-service skills is relevant especially in relation to children of preschool age with visual disabilities. In these children, the process of forming self-service skills is much more difficult and slower than in sighted peers. Such children, due to a visual defect, experience great difficulties, primarily due to insufficient coordination of movements, disorientation in space and on themselves, and unformed motor skills.

УДК 376.015.31:73/76-056

АУДИОДЕСКРИПЦИЯ КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В. Н. Исакович

Науч. рук. – В. Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация: В данной статье раскрывается сущность и значение аудиодескрипции для лиц с нарушениями зрения в современных условиях жизнедеятельности, определяются сходства и различия между терминами «аудиодескрипция» и «тифлокомментирование», анализируется практика применения аудиодескрипции в Беларуси на современном этапе.

Ключевые слова: аудиодескрипция; тифлокомментирование; визуальное содержание; адаптация.

Одно из главных проблем лиц с нарушением зрения – невозможность в полной мере получать визуальную информацию. Это ограничивает их возможность воспринимать окружающую действительность в полном ее многообразии. У незрячих и слабовидящих отмечаются трудности в удовлетворении базовых потребностей в бытовой сфере, в области пространственного ориентирования, познавательной сфере. Частичное решение обозначенных проблем может быть осуществлено с помощью аудиодескрипции в виде описания визуальных образов [3].

Аудиодескрипция – это техника словесного описания визуального содержания при недоступности зрительного восприятия. Аудиодескрипция традиционно рассматривается как реабилитационная услуга для лиц с нарушениями зрения. В условиях активного внедрения инклюзивных тенденций в систему специального образования, аудиодескрипция представляется как весьма эффективное средство коррекционно-педагогической работы [1]. Вместе с этим, аудиодескрипция может быть востребована другими пользователями в тех случаях, когда нет возможности продемонстрировать «картинку» или есть необходимость научиться «смотреть и видеть». Основное значение аудиодескрипции максимально точное воссоздание визуального содержания при описании чего-либо.

В тифлопедагогике используется термин тифлокомментирование – лаконичное описание предмета, объекта, пространства или действия, которые непонятны без специальных словесных пояснений.

Специалисты в области создания и использования тифлокоментирования (С. Н. Ваньшин и др.), утверждают, что сущность этого понятия более широкое, чем «аудиодескрипция», так как подразумевает использование не только аудиосредств, но и предоставление информации в письменном и печатном виде (например, описание картин, фотографий, географических карт, чертежей и т.п.), выполненного в печатном формате.

Таким образом, понятия «аудиодескрипция» и «тифлокомментирование» разные по своей сути, однако имеются некоторые сходства:

1) описания объекты социальной, культурной, общественной, информационной, образовательной инфраструктуры, включая электронные источники информации, содержащие визуальную информацию;

2) ориентир на одинаковые принципы создания, схожие этапы подготовки к осуществлению описания визуальных образов.

Однако, термины «аудиодескрипция» и «тифлокомментирование» имеют одно значительное отличие. Аудиодескрипция подразумевает аудиозапись описания визуального содержания лишь с помощью определенной техники и только в устной форме, в то время как тифлокомментирование, кроме того, осуществляет описание предметов, явлений в разной форме (письменном, графическом, аудиовизуальном)

В процессе обучения и воспитания детей с нарушениями зрения, как отмечено выше, преимущественно используется «тифлокомментирование», так как оно способствует развитию и стимулированию компенсаторных механизмов и на основе учета особенностей восприятия детьми с нарушениями зрения информации и предполагает одномоментное устное описание визуальных образов, и их печатное описание.

В настоящее время разработка тифлокомментариев, аудиодескрипций основывается на ряде принципов:

– наблюдение и классификация информации, ее отбор и систематизация для максимально четкого описания;

– избегание субъективных описаний;

– учет крайней ограниченности перевода визуальной информации в слуховую временными рамками;

– соответствие «языка» создания тифлокомментирования (аудиодескрипции) виду предмета, объекта, явления (художественный, исторический и т.д.);

– использование прямой структуры и задействование «богатого» словарного запаса;

– учет баланса между наличием описания и его отсутствием;

– соблюдение последовательности предоставление информации;

– объективности – учет информации, которую стремится «передать» тот или иной объект или явление, исключение попытки сократить имеющуюся информацию или наоборот – дополнить её.

Следование принципам создания тифлокомментариев (аудиодескрипции) позволит, усилит коррекционную направленность, образовательного процесса учащихся с нарушениями зрения, а именно обеспечит формирование знаний и умений компенсаторного характера (выделение основной информации воспринимаемой на слух ее потоке и прогнозирование его дальнейшего содержания; воспринимать главные факты, опуская второстепенные), усиление педагогического руководства, усиление самостоятельности школьников и другое.

Внедрение тифлокомментирования (аудиодескрипции) в жизнедеятельность людей с нарушениями зрения в большой степени касается организации культурного досуга лиц с нарушениями зрения, разработаны и внедряются практические аспекты создания и использования аудиодескрипции для аудиовизуальной продукции, театральных спектаклей, выставок в галереях и музеях, приемы и способы подготовки скриптов, редактирования и монтаж тифлокомментариев [1].

В Республике Беларусь существует опыт адаптации кинофильмов для их доступности аудитории лиц с нарушениями зрения, печатных изданий (книга о Ефросиний Полоцкой, изданная рельефно-точечным шрифтом).

Таким образом, можно говорить, что тифлокомментирование (аудиодескрипция) востребованное средство повышения качества жизни людей с нарушениями зрения, расширяя им границы социального и культурного пространства. Вместе с этим предпринятый нами научный поиск не позволит обнаружить системного использования тифлокомментирования в коррекционно-образовательном процессе детей с нарушениями зрения. Подобная ситуация послужила основанием для разработки проблемы, связанной с созданием социально-бытовой ориентировки и их внедрением в процесс обучения и воспитания детей с нарушениями зрения.

🕮 *Список использованных источников*

1. Варенова, Т. В. Ценностные ориентации в развитии специального образования и аудиодескрипция как одно из средств их реализации / Т. В. Варенова. / Методология и стратегии развития современного образования : материалы междунар. науч. конф., Минск, 11 дек. 2014 г. / отв. ред. Л. А. Худенко. – Минск, Нац-ый ин-т образов., 2015. – С. 327–44.

2. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / Науч. ред. В. А. Феоктистова. – М. : Логос, 1993. – 78 с.

3. Слепой ребенок в семье. Книга для родителей / Под ред. Л. И. Солнцевой. М. : Ин-т коррекц. педагогики РАО ; Рос. гос. б-ка для слепых, 1989. – 311 с.

Summary. This article reveals the essence and meaning of audio description for people with visual impairments in modern conditions of life, highlights the similarities and differences between the terms "audio description" and "tiflokommentirovanie", analyzes the practice of using audio description in Belarus at the present stage.

УДК 376.37

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

И. Исмаилова

Науч. рук. – Н. В. Соседова, канд. пед. наук, доцент
ТГПУ (Ташкент)

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия логопеда и родителей ребенка в процессе коррекционной работы по устранению нарушений произносительной стороны речи. Представлены варианты моделей взаимодействия логопеда и родителей.

Ключевые слова: нарушение развития; педагогическая некомпетентность; коррекционный процесс; сотрудничество семьи и логопеда; формы работы.

Развитие психики, личности ребенка опосредовано окружением, общением и взаимодействием со взрослыми, в первую очередь с членами семьи. Семья – это самое близкое и ценное окружение ребенка. Семья имеет много функций, одна из которых – это создание условий для развития здоровой психологически и физически личности. По мере взросления ребенка и появления отклонений в речевом развитии возникают различные нарушения понимания и взаимодействия между членами семьи, между членами семьи и сотрудниками детского учреждения, которое посещает ребенок. Большую роль в закреплении нарушений речевого развития и невротических речевых расстройств у детей играют такие факторы, как пассивность родителей, их психолого-педагогическая некомпетентность. Родители часто не понимают, не знают или недооценивают важность и значимость развития всех сторон речи ребенка, в то время как «...навык правильной речи, как и все добрые навыки, приобретается в семье» (М. Фомичева). Роль эмоциональных контактов в семье, отношения между родителями, влияние семейных отношений на появление нарушений в развитии ребенка рассматриваются в работах многих исследователей (В. И. Гарбузов, С. Д. Забрамная, Д. Н. Исаев, В. И. Лубовский, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, М. М. Семаго и др.). Систематическое, правильное воспитание речи не только облегчает ее формирование, но и предупреждает в большинстве случаев возникновение речевых недостатков. В этой ситуации особенно важна помощь родителей, работающих под руководством логопеда и врача. Для оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи детям с нарушениями

речевого развития необходимо внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений различных моделей взаимодействия с семьей. Цель внедрения моделей взаимодействия с семьей – активное включение в процесс воспитания семьи и разработка на этой основе единого целостного коррекционно-педагогического процесса, необходимого для полноценного развития ребенка. Для того, чтобы родители помогали детскому учреждению, необходимо постоянное общение логопеда, воспитателя, родителей. В настоящее время в детских садах отсутствует строгая регламентация работы с родителями, каждый логопед может самостоятельно выбирать проблемы, интересующие родителей, и освещать их в удобной для них форме. В то же время работа логопеда с родителями определена как функциональная обязанность и включена в процесс обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития. Логопед играет важную роль в повышении педагогической культуры и просвещении родителей. Эффективность общения в определенной степени зависит от коммуникативной компетентности и личностных качеств самого логопеда. Логопед должен хорошо владеть материалом, который представляет родителям. Необходимо так построить общение (консультацию), чтобы по возможности привлечь родителей к обсуждению проблем, а также вызвать у них желание к сотрудничеству. Сотрудничество семьи и логопеда становится все более востребованным. Педагоги ищут новые формы работы с родителями. Это является основой совершенствования семейного воспитания детей с нарушениями речи. В детском саду осуществляются коллективная, индивидуальная и наглядная формы работы с родителями. Групповые родительские собрания проводятся 3 раза в год: в начале, середине и конце учебного года. Собрания помогают объединить родителей, включить их в образовательный процесс. Родительским собраниям уделяется особое внимание, они тщательно готовятся педагогами и анализируются. Очень важно, чтобы родители на собрании были активны и включались в предложенную им работу. Тема собрания сообщается заранее, чтобы родители имели возможность с ней познакомиться и обсудить друг с другом, заранее подготовили вопросы, назвали интересующие их проблемы. Консультации, семинары логопеду важно построить так, чтобы они не были формальными и привлекали родителей. Родителями предлагаются памятки, в которых прописаны основные вопросы семинара. К некоторым консультациям специально подбираются игры и упражнения, организуется выставка пособий, книг. Дни открытых дверей проводятся 2–3 раза в год с целью ознакомления родителей с организацией коррекционно-воспитательной работы с детьми в условиях дошкольного учреждения, с успехами и проблемами ребенка, особенностями работы с ним

различных специалистов. Можно создать библиотечки для родителей, для сбора популярной педагогической и психологической литературы, помогающей повысить уровень знаний по вопросам детской педагогии, психологии и логопедии.

Под руководством психолога, логопеда, воспитателя необходимо вырабатывать у родителей определенную позитивную модель поведения в семье по отношению к ребенку с нарушением речевого развития. Индивидуальные консультации логопеда, персональный сайт логопеда могут содержать информационный материал, в котором нуждается семья, рекомендации по проведению занятий в домашних условиях, конкретные задания, игры, упражнения. Индивидуальное обучение родителей совместным формам деятельности носят коррекционную направленность (разные виды продуктивной деятельности, артикуляционная гимнастика, развитие связной речи, обучение навыкам звукового анализа и синтеза). Заранее подготовленные «опорные» схемы и таблицы облегчают родителям понимание предлагаемого материала. Индивидуальный экран звукопроизношения (помещается в индивидуальную тетрадь каждого ребенка) показывает количество нарушенных звуков и динамику исправления звукопроизношения. Родители видят, как продвигается процесс коррекции звуков, какой звук еще автоматизируется, а какой введен в речь. Речевой уголок отражает тему занятия, предлагает родителям практические рекомендации по формированию различных речевых навыков.

Информационный лист обновляется еженедельно, поскольку лексическая тема меняется каждую неделю. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи можно оценить по следующим параметрам: учет социального запроса (интересов, нужд, потребностей) родителей в планировании работы; социологический анализ контингента семей (получение данных о составе семьи, образовании родителей и т.д.) и учет его особенностей в планировании работы; использование разнообразных форм работы с родителями, открытость дошкольного учреждения, группы для родителей.

Для создания оптимальных взаимоотношений педагогов дошкольного учреждения и родителей необходимо, чтобы обе стороны осознавали значимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы с ребенком. Важно, чтобы родители были уверены в хорошем отношении логопеда к ребенку, чувствовали его компетентность в вопросах коррекционного обучения и воспитания детей.

Проблему воспитания в семье в Узбекистане рассматривал А. К. Муноваров, который отмечал, что воспитательный уровень семьи зависит от ее

структуры. Для семьи в нашей республике характерны многодетность, существование в семье двух-трех поколений, присутствие обоих родителей, распределение домашних обязанностей в семье. Многодетная семья создает благоприятные условия для социализации ребенка: приобретение опыта через отношения людей разных поколений, равномерное распределение обязанностей, помощь младшему. Логопед в такой семье выступает в роли консультанта.

🕮 *Список использованных источников*

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. пособие / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 680 с.
2. Логопедия. Теория и практика / Под ред. проф. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2018. – 608 с.
3. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов–н/Д : Феникс, 2002. – 448 с.
4. Самородова, Л. Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / Л. Н. Самородова. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.

Summary. The article discusses the problem of the interaction of a speech therapist and the child's parents in the process of corrective work to eliminate violations of the pronunciation side of speech. Variants of interaction models between speech therapist and parents are presented.

УДК 37.04-053

ПРИЕМЫ РАСТОРМАЖИВАНИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА

К. А. Казберович

Науч. рук. – И. В. Филипович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье предложены приемы, направленные на растормаживание и стимулирование речи ребенка раннего возраста, которые могут использовать как специалисты в своей работе, так и родители детей, чье раннее речевое развитие запаздывает.

Ключевые слова: раннее вмешательство; ранняя педагогическая помощь; растормаживание речевого импульса; стимулирование речи.

На современном этапе одним из самых актуальных направлений специального образования как в Беларуси, так и во всем мире является ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития. Рост количества детей с нарушениями речи не перестает возрастать, и чтобы не усугублять дальнейшее развитие ребенка очень важно своевременно обнаружить нарушение и оказать раннюю помощь и поддержку семье [2].

Оказать своевременную помощь детям до трех лет с особенностями психофизического развития не всегда получается по ряду причин. Одной из них является недостаточность конкретных последовательных приемов (комплексов), которые могли бы использовать как специалисты данной сферы в условиях консультативно-коррекционных занятий, так и родители в домашних условиях [1].

Не секрет, что не все родители осознают трудности ребенка раннего возраста в развитии речи, а еще большее количество затрудняется в понимании потребностей малыша и не готовы применить простейшие приемы растормаживания и стимулирования речевых реакций. Поэтому разработка комплекса необходимых приемов и их доступное представление внесет свою лепту в разрешение данной проблемы.

Данный комплекс приемов растормаживания и стимулирования речевых реакций ребенка раннего возраста с особенностями психофизического развития предназначен для использования специалистами ранней помощи и родителями ребенка и основан на средовом и возрастно-психологическом подходах, где роль семьи и ее среды являются главными и необходимыми.

Этот комплекс имеет определенные этапы применения: доречевой, предречевой, речевой; для детей раннего возраста (от 3-х месяцев до 3-х лет) и последовательность: от первичных рефлекторных звуков к последовательности формирования произношения звуков в онтогенезе.

Опирается на *имитационную* и *натуралистическую* тактики стимуляции и развития речи ребенка раннего возраста в общении со значимыми для него взрослыми как ведущей и приоритетной для малыша деятельности.

Первая предполагает разработку речевой и когнитивной программы, в основе которой лежит *тренировка* навыков восприятия и понимания значения слова, генерализации и имитации речи по инициативе взрослого. Взрослый не только является инициатором общения, но и определяет его направление, содержание объем и темп. От воли взрослого зависит законченность или незавершенность действия, его интенсивность и эмоциональный фон.

Во втором случае акцент делается на мотивации ребенка к ситуативно-деловому общению, использовании речи в различных жизненных ситуациях. Акцент смещается на потребности и интересы ребенка, а взрослый лишь сопровождает малыша в поисках способов их удовлетворения [4].

Стимуляция и растормаживание речи построены на последовательном использовании онтогенетически предопределенных компонентах.

1. Рефлекторные неречевые звуки могут вызываться следующими приемами:

– рефлекторный *крик* в хорошем понимании вызывается в эмоциональном общении со взрослым при поднимании или легком подбрасывании ребенка вверх и помогает получить голосовую реакцию малыша, необходимо помнить о том, что нельзя отрывать руки от ребенка и нельзя его встряхивать;

– *кряхтение* получается при переворачивании или дотягивании до предмета, при поддержке на весу за спинку, подтягивании – предшествует появлению горловых звуков, этот прием важно выполнять только по желанию ребенка, не оставляем ребенка надолго в неудобной позе, движения здесь плавные и нежные, ощущение напряжения малыша. Образец для подражания – собственное кряхтение;

– *кашель* вызывается при легком нажатии ложечкой на корень язычка или на язычок, легком похлопывании по спинке, обязательное желание ребенка, а после поощрение;

– *смех* может появиться при использовании легкой и краткой щекоточкой чувствительных мест, дотрагиванием мягкими или пушистыми

предметами. Нельзя щекотать сильно и долго, так как долгий насильственный смех не принесет пользы. Необходимо услышать голос малыша.

Крайне важно донести до родителей, что выполнять приемы следует аккуратно и нужно отслеживать реакцию малыша, совместно действовать, ощущая радость.

2. Гукание: непроизвольный кратковременный голосовой отклик в ответ на непосредственное эмоциональное взаимодействие с малышом значимого взрослого.

Гукание вызывается приближением лица и нежной, ласковой интонацией(прятки «Ку-ку», а кто это у нас такой красивый…), удовольствием и приятными малышу, эмоциональными играми (педагогический прикорм «кусь-кусь», «идет коза рогатая…», игры с предметами – «тук-тук»). Накрывать лицо ребенка тканью нельзя, так как малыш может рефлекторно перестать дышать, перед сном нежелательно использование игр с целью предотвращения возбуждения.

3. Гуление: непроизвольное и произвольное производство малышом голосовых (горловых) звуков.

Гуление стимулируется с помощью рассматривания яркой игрушки и манипулирования ею, вызывая радостное оживленное движение малыша и голосовую реакцию, любыми нежными манипуляциями с пальчиками и ладошками («сорока-ворона», «этот пальчик в лес пошел…», «пальчик, пальчик, где ты был…»). Рекомендовано менять игрушки каждый день, иначе они станут привычными и неинтересными. Руки взрослого – это инструмент, который должен быть чистый, теплый, приятный на ощупь и на запах!

4. Нерефлекторные неречевые звуки:

– *лепет:* произвольная голосовая реакция ребенка на внешние эмоциональные раздражители: простой и сложный: канонический – с воспроизведением слоговой структуры слов взрослого (Е. Н. Винарская) и хореический – с ритмической структурой собственных первых слов (А. Н. Леонтьев).

Лепет вызывается любыми манипуляциями с яркими привлекательными игрушками при участии заинтересованного взрослого (многофункциональные, развивающие игрушки), простыми играми со взрослыми в процессе выполнения привычных действий, в ходе ритмичных и задорных игр с руками («пальчики здороваются», «ладушки»), в ходе рассматривания малышом окружающего («на-на, дай-дай»), в ходе показа малышу окружающих предметов, с помощью подвижной игры с проговариваем (озвучиванием) действий, «дразнилками» и звукоподражаниями по просьбе. Ребенку важно чувствовать внимание и получать поощрение за успех, никакого давления – только игра, дающая положительные

эмоции. Прикосновения должны быть теплыми и соразмерными силе малыша, реакция на взор малыша, регуляция и поощрение его интереса, речь тихая, но заинтересованная, позитивно интонированная.

– *Аморфные (псевдо)слова:* первые слова-корни, не имеющие определенной грамматической формы, которые появляются в речи ребенка с называнием предмета.

Вызываются с помощью любых манипуляций с яркими привлекательными игрушками при участии заинтересованного взрослого.

– *Первые слова*: слова, обозначающие предметы, с которыми ребенок каким-либо образом взаимодействует.

Появление первых слов стимулируют совместные с ребенком действия, которые ему еще недоступны самостоятельно: чтение книг, пение, рисование.

Перечислим основные правила использования вышеназванных приемов растормаживания и стимулирования речи детей младенческого и раннего возраста на основе ограничений, определенных педиатрами:

– во всем – играх, упражнениях и т.д. главное – соблюдать меру: как только малыш начинает уставать – использование приемов прекращается;

– ребенок постоянно должен видеть радость и любовь, испытывать только радостные эмоции и состояния;

– все движения, производимые с малышом, – плавные, а прикосновения – теплые (разогретые руки) и нежные (никаких твердостей, и посторонних предметов: колец, браслетов и пр.);

– все действия только в ритме ребенка, все движения – синхронны его состоянию и двигательной активности;

– все звуки – тихие и четкие, голос – «грудной» и успокаивающий, дыхание – легкое и незаметное;

– руки взрослых – всегда чистые, дыхание – свежее и «вкусное», все для удовольствия и здоровья малыша;

– каждый успех поощряем педагогическим прикормом, который закрепляет успех малыша [3].

Таким образом, данный комплекс приемов растормаживания и стимулирования речи детей младенческого и раннего возраста целесообразен в использовании как специалистами ранней помощи, так и родителями (семьей) ребенка.

🕮 Список использованных источников

1. Архипова, Е. В. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. В. Архипова. – М. : АСТ Астрель, 2007. – 224 с.

2. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : Периодика раннего развития / Е. Н. Винарская. – М. : Владос, 2014. – 347 с.

3. Трунов, М. Экология младенчества. Первый год / М. Трунов, Л. Китаев. – М. : ЭКОЛОГИЯ СЕМЬИ, 1993. – 208 с.

4. Филипович, И. В. Тактики стимуляции и развития речи детей раннего возраста / И. В. Филипович // Логопед. – 2004. – № 5. – С. 44–53.

Summary. The article deals with techniques aimed at inhibiting and stimulating the speech of a young child, which can be used both by specialists in their work and parents of children whose early speech development is late.

УДК 159.937.24+376.352

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА СЛАБОВИДЯЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

А. А. Канавал

Науч. рук. – Т. И. Синица, канд. психол. наук, доцент

БГУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования восприятия образа другого человека слабовидящими младшими школьниками. По результатам исследования были выявлены качественные особенности восприятия образа незнакомого и знакомого другого человека слабовидящими младшими школьниками по категориям «внешность», «поведение», «характер».

Ключевые слова: восприятие образа другого человека; слабовидящие младшие школьники.

Формирование образа другого человека в процессе общения позволяет как понять другого человека, так и понять самого себя. Для слабовидящих детей данный процесс становится еще сложнее в связи с ограниченностью каналов восприятия мира и познания другого человека.

В своих исследованиях Л. И. Солнцева [4] и А. Г. Литвак [2] показывают, что познавательные процессы слабовидящих младших школьников характеризуются замедленностью их развития. Исследования показывают, что зрительное восприятие слабовидящего ребенка ограничивается замедленностью, узостью обзора, недостаточностью четкости и яркости, нередко искаженностью предметов. В следствие чего у ребенка могут быть сопутствующие нарушения познавательных процессов [1].

Восприятие другого человека представляет собой частный вид восприятия как психического процесса, который, в свою очередь, В. П. Зинченко определяет как «субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов» [3]. В данной работе восприятие другого человека понимается нами как процесс психологического познания людьми друг друга в условиях непосредственного общения [1].

Так, основываясь на данных положениях, была выдвинута следующая гипотеза исследования: у слабовидящих младших школьников имеются качественные особенности в описании образа другого человека, которые определяются спецификой психологической структуры дефекта при глубоких нарушениях зрения.

Далее было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 20 младших школьников, 10 из которых – учащиеся специализированной школы для детей с нарушениями зрения, остальные 10 испытуемых – учащиеся общеобразовательной школы. Возраст испытуемых представлен в промежутке от 6 до 10 лет.

Сам процесс исследования был разделен на две части: в первой части испытуемый смотрел видео и потом отвечал на вопросы исследователя о детях, предварительно выбранных по определенным критериям, во второй части испытуемому задавались вопросы на описание его лучшего друга.

Далее был проведен контент-анализ бесед с участниками исследования по категориям «внешность», «поведение», «характер».

В качестве результатов исследования группы испытуемых с **нормальным зрением** были получены следующие закономерности восприятия другого человека:

1. Восприятие другого человека характеризуется целостностью и высоким уровнем дифференцированности формируемого образа. По мере узнавания нового человека дети переходят от описания внешности к описанию их внутренних характеристик – такой переход наблюдается в возрасте 7 лет.

2. При описании характера уникальность черт наблюдалась при рассказе о лучшем друге, в то время как описания поведения малознакомых детей отличалось относительно стереотипными характеристиками. Стереотипность характеристик по сути представляет собой адекватную реакцию на нового человека. Опора на стереотипы облегчала им работу описания.

3. Для полноценного понимания причин поведения другого человека дети использовали сравнение незнакомого человека со знакомым, используя последних в качестве точки опоры для формирования образа другого человека.

Данные результаты являются основой для сравнения и выделения особенностей восприятия другого человека слабовидящими младшими школьниками.

В результате проведения исследования со **слабовидящими младшими школьниками** были получены следующие результаты:

1. У испытуемых присутствует феномен разрыва слова и его содержания, так называемого вербализма («Он воспитанный. – Почему? – Потому что он маму слушался, играл во дворе». – Милана, 7 лет, 1 класс, слабовидящая);

2. В процессе описания испытуемые приписывали одним и тем же людям диаметрально противоположные характеристики («А как называют таких детей, которые слушаются родителей? – Послушными, хорошими называют. – А Дениска хороший и послушный? А: Да. – ... – Нет, он сам захотел. – А как называют тех

людей, которые делают, что захотят? – Непослушными. – А Денис послушный? – **долгая пауза** Нет, он же выбежал, не послушался родителей. – Но смотри, ты же сказала, что он послушный, а теперь говоришь, что он непослушный. А как такое может быть? – **пожимает плечами** » – Анастасия, 6 лет, 1 класс, слабовидящая). При обращении внимания ребенка на возникающее противоречие, слабовидящие дети часто все равно настаивали на правильности своего ответа или избегали дальнейших обсуждений. Таким образом у слабовидящих детей часто наблюдается так называемый конфликт восприятия. Данный феномен может быть обусловлен тем, что у слабовидящего ребенка связь слова и образного содержания этого слова недостаточно сформирована на данном этапе.

3. Слабовидящие дети гораздо охотнее приписывают незнакомым людям различные черты характера как положительные, так и отрицательные. В то же самое время, при описании знакомого человека испытуемые склонны приписывать только положительные черты характера. Это может быть обусловлено тем, что ребенку в следствие имеющегося нарушения зрения необходимо прикладывать больше усилий для понимания характера другого человека, поэтому в их описаниях более точными характеристиками обладают лучшие друзья.

4. Описываемые образы у слабовидящих детей фрагментарны по показателям «внешность» и «характер». Наблюдается низкая дифференцированность образа незнакомого человека по параметру «внешность», но более высокого по параметру «характер». В ситуации с описанием образа лучшего друга происходит наоборот: испытуемые в большей степени описывают лучшего друга по параметру «внешность» нежели по параметру «характер».

5. В процессе исследования было замечено неадекватное понимание причинно-следственных связей между поступками описываемых людей и причинами возникновения тех или иных форм поведения людей. Это может свидетельствовать об особенностях развития логического мышления в условиях ограниченного восприятия ситуации и фрагментарности понимания других людей.

6. При описании лучшего друга слабовидящие дети идентифицируют свои качества как присущие их лучшему другу. Согласно результатам исследования, данный феномен ослабевает к 10-летнему возрасту.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у слабовидящих младших школьников имеются отличительные особенности восприятия другого человека в виде фрагментарности образа как знакомого, так и незнакомого человека.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для описания другого человека слабовидящий ребенок затрачивает значительные усилия на формирование образа другого человека. Фрагментарность образа незнакомого

человека связана с тем, что ребенок в силу существующих нарушений не способен быстро и точно улавливать характеристики внешности у нового для него человека. В следствие этого ему гораздо легче описывать черты характера, при чем как можно более положительные. Тревога и страх относительно незнакомых людей компенсируется путем приписывания положительных личностных характеристик, что позволяет им сориентироваться в личности незнакомого человека.

Стоит отметить, что многие личностные характеристики проявляются во внешнем облике человека (взгляд, мимика и др.), которые помогают ребенку с нормальным зрением более точно понимать как характер, так и поведение человека. Слабовидящему ребенку совершить такой анализ трудно, а иногда и невозможно, в следствие чего возникают сложности в более точном понимании причинно-следственных связей поведения человека.

На основе этого можно предположить, что для формирования более полного, дифференцированного образа другого человека, как знакомого, так и незнакомого, необходима дополнительная коррекционная работа, направленная на восполнение восприятия характеристик внешности, поведения и их взаимосвязи с характером. При этом важно, чтобы в процессе работы у ребенка не происходило застревания в понимании и восприятии другого человека только опорой на внешние характеристики, но происходил переход к анализу поведенческих проявлений и черт характера людей.

🕮 *Список использованных источников*

1. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возраст / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2001. – 144 с.

2. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак. – СПб. : РГПУ, 1998. – 271 с.

3. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / В. Зинченко, Б. Мещеряков ; под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

4. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2000. – 250 с.

Summary. The article presents the results of an empirical study of the perception of the image of another person by visually impaired primary school children. According to the results of the study, qualitative features of perception of the image of an unfamiliar and familiar other person by visually impaired primary school children in the categories "appearance", "behavior", "character" were identified.

УДК 376.015.31:73/76-056

ДИАГНОСТИКА ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ПРИ МНОЖЕСТВЕННОЙ СТРУКТУРЕ ДЕФЕКТА

Д. М. Караева

Науч. рук. – Л. Р. Давидович, канд. пед. наук, профессор

МПГУ (Москва)

Аннотация. Диагностика предпосылок развития эмоциональной стороны речи как обобщающего компонента характеризующего эмоциональное развитие детей с церебральным параличом, есть сложная задача, связанная с очень своеобразным и индивидуальным течением заболевания, дополнительными множественными нарушениями сопряженными с двигательной патологией, сенсорными, речемыслительными патологиями, нередко осложненными, эмоционально-волевым компонентом. Исходя из множественной структуры дефекта, очевидна необходимость дифференцированного и индивидуального подхода при организации обследования эмоциональной стороны речи у данной группы детей, логика которого была обозначена в рамках нашего исследования. Дифференциальная диагностика предполагала оценку предпосылок эмоциональной стороны речи у детей с детским церебральным параличом, входящую в структуру операционно-технического компонента коммуникативной деятельности, и во многом определяющую успех социализации этих детей.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; эмоциональное развитие при детском церебральном параличе; эмоциональная сторона речи; задержка психического развития.

Церебральный паралич, прежде всего, является селективным дефектом моторной функции мозга, с диффузностью поражений и незрелостью мозговых структур, обосновывающих разнообразие сопровождений двигательного расстройства психоорганическими синдромами, сенсорными (нарушения слуха, зрения), когнитивными и речевыми нарушениями, расстройствами перцепции, поведения, включая судорожные приступы. (Bax M., Damiano D., Dan B., Goldstein M., Jacobsson B., Leviton A., Paneth N., Rosenbaum P.).

В последние годы в Российской Федерации наблюдается увеличение детской инвалидности: 2011 г. – 541 000, в 2016 г. – 617 000, в 2018 г. – 655 000, прогноз 2019 г. – 670 00 детей, значительная часть из которых дети с детским церебральным параличом (далее – ДЦП). Частотность данной патологии среди детей разнится: по мнению зарубежных специалистов от 2,5–5,6 до 8,9 случаев

на 1000 живорожденных [11], встречаемость ДЦП в России 2,2–3,6 на 1000 детей [9]. Данная тенденция неоспорима связана с возросшим уровнем медицины, в том числе с изменившимися с 2012 г. в Российской Федерации стандартами родовспоможения и выхаживаемости младенцев (снизившимся экстремально низким весом выхаживаемости с 1 кг. до 500 гр.). Этот факт объясняет ежегодно увеличивающееся количество недоношенных детей, среди которых распространенность ДЦП (около 1 %), напрямую связана с массой тела ребенка: < 500 гр. – в 5–15 % случаев, с массой тела < 1000 гр.– в 25–50 % [10; 11]. Наряду с общеизвестными причинами, приводящими к ДЦП, обозначим – многоплодную беременность, участившуюся с программами искусственного оплодотворения. Частота ДЦП при одноплодной беременности 0,2 %, при двойне – 1,5 %, при тройне – 8,0 %, при многоплодной беременности – 43 %.

Возросшие показатели ДЦП обуславливают необходимость разработки эффективных обновленных диагностических и психокоррекционных методик для работы с детьми этой категории, в том числе направленных на определение предпосылок эмоционального развития и эмоциональной стороны речи.

Эмоциональная сторона речи, по мнению отолингвистики и психологии есть соотношение эмоций и мышления, лежащее в основе формирования детского языка и интеллекта, которое определяет процессы формирования и развития эмоциональной компетенции, языковой картины мира и языковой личности ребенка [2], сохраняя центральный характер. Таким образом эмоциональную сторону речи можно рассматривать как обобщающую категорию, взаимосвязывающую все стороны речи (от звуко-произносительной, лексико-симантической стороны до текстовой), и способствующую пониманию эмоциональных переживаний и донесению своих состояний.

Анализ результатов эксперимента, определяющий уровень сформированности предпосылок эмоциональной стороны речи у дошкольников (средний возраст экспериментальной группы 6,8 лет) с ДЦП в структуре комплексных нарушений развития (спастическая диплегия, дизартрия, алалия, задержка психического развития церебрально-органического генеза), проводимый нами в 2019 г. в ДОУ ГБУ «КРОЦ» (ОСП Раменки), подтверждает согласующиеся с литературными данными факты о специфичности их эмоционального развития, включая средства их выражения и неспособности спонтанного овладения ими. В ходе обследования, у детей были выявлены значительные затруднения, проявляющиеся на вербальном и невербальном уровнях, определяющее системное недоразвитие речи индивидуального течения разной степени выраженности. Однако для всех детей экспериментальной группы была характерна неспособность полноценной оценки и

воспроизведения паралингвистических средств коммуникации, со сниженным фоном использования кинесических компонентов – мимики, пантомимики, жестов (Л. С. Волкова, М. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова и др.). Причины трудностей объяснимы: разнообразием сочетаний органических синдромов, обусловленных диффузными центральными нарушениями, ограниченностью движений, не дифференцированностью в виду искаженности самого процесса формирования эмоции как нервно-психической деятельности; нарушениями обобщающего механизма, включающего отсутствие социально-коммуникативного опыта, необходимого для полноты эмоциональных проявлений; сложностями накопления и обработки сенсорного опыта, лежащего в основе развития психологической базы речи и влияющего на низкую скорость запоминания, снижение мыслительных операций, скудный уровень развития эмоциональной сферы и др.

Экспериментальные данные позволили нам выстроить логику диагностики предпосылок степени развития эмоциональной стороны речи у детей с ДЦП, состоящую из 5 серий с блоками заданий. Оценка предложенных направлений, позволит специалистам определить вектор организационно-содержательной составляющей общей и индивидуальной коррекционной работы с детьми данной группы. Программа диагностики и коррекции могут быть реализованы в процессе адаптированной основной образовательной программы для детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Общие направления диагностики (таблица):

Название серий	Цель	Блоки и задания
Серия 1. Особенности понимания разных эмоциональных состояний	Оценить готовность к общению, возможность различать эмоциональные состояния собственные и других.	1.1 Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. Практикум по детской психологии. М. : Владос, 1995. – С 90–91. 1.2 Завершение предложения с идентификацией эмоции (от слова к состоянию и от состояния к слову). 1.3 Использование эмоциональной лексики при описании объекта (на примере портрета).
Серия 2. Оценка паралингвистических средств общения	Оценить специфику уровня развития и использования невербальных средств общения	Адаптированная авторская методика Т. М. Гарбенко, И. А. Михаленковой: 2.1 Сопоставление эмоции и несвязанных невербальных компонентов (мимикой и пантомимикой). 2.2 Определение состояний героев через сопоставления их портретов с их высказываниями.

Название серий	Цель	Блоки и задания
Серия 3. Степень восприятия и воспроизведения интонации. Уровень использования просодического компонента в простой фразе	Изучить состояние сформированности просодического компонента и уровня понимания эмоциональной речи	Диагностика: 3.1 Восприятия и воспроизведения логического ударения. 3.2 Модуляций голоса по высоте/силе 3.3 Восприятия и воспроизведения тембра.
Серия 4. Уровень развития эмоционально-экспрессивной лексики	Определить: 1) умение вербализировать чувства, переживаемые говорящим; 2) уровень индивидуального описательного лексикона	4.1 Определение ассоциативного поля слов эмоционально-экспрессивной лексики. 4.2 Сегментирование семантически близких и далеких и слов, используемых для характеристики эмоции. 4.3 Подбор синонимов / антонимов. 4.4 Объяснение значения слова.
Серия 5. Культура коммуникативной деятельности	Оценить способность регулировать эмоции в процессе коммуникации	5.1 Экспертная оценка и наблюдение за эмоциями ребенка в игровой, познавательной и иной деятельности.

🕮 *Список используемых источников*

1. Бадалян, Л. О. Детский церебральный паралич : учеб. пособие / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба. – Киев : Здоровье, 1988. – 323 с.

2. Запорожец, А. В. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Невирович, А. Д. Кошелева [и др.] ; под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 175 с.

3. Здравоохранение в России. 2018 : стат. сб. / Росстат. – М., 3–46 2018. – 170 с.

4. Иванова-Лукьянова, Г. Н. Культура устной речи6: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – 7-е изд. – М. : Флинта, 2019. – 198 с.

5. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.

6. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – СПб. : НОУ «Союз», 2006. – 177 с.

7. Калижнюк, Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э. С. Калижнюк. – Киев : Вища школа. 1987. – 272 с.

8. Детский церебральный паралич у детей. Клинические рекомендации. – М. : Научный центр неврологии. – 2017. – 62 с.

9. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. Книга для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 212 с.

10. Немков, С. А. Психологические аспекты реабилитации детей-инвалидов с церебральным параличом / С. А. Немков : материалы науч.-практ. конф. «Новые возможности оказания комплексной помощи детям с ограниченными возможностями в условиях центра психолого-медико-социального сопровождения». – М., 2008.

11. Нервно-мышечные болезни. – 2014. – № 3.

Summary. Speech emotional side development prerequisites diagnosis as a generalizing component, characterizing children's emotional development with cerebral palsy is a complex task, related to peculiar and individual disease course, additional multiple disorders associated with motor pathology, sensory, speech-interpretative pathologies, often complicated, emotionally strong-willed component. The need for a differentiated and individual approach when organizing a survey of the emotional side of speech in this group of children, which logic was identified within research, is obvious based on the multiple defect structure. Differential diagnosis involved an assessment of the speech emotional side prerequisites among children with cerebral palsy, which is part of the communicative activity's operational and technical component structure and largely determines such children socialization success.

УДК 376.112.4

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. К. Кенешова
Науч. рук. – З. Б. Джапарова
КГУ (Бишкек)

Аннотация. В образовательном пространстве Кыргызской Республики активно обсуждаются вопросы внедрения системы инклюзивного образования. В статье поднят вопрос готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются практические шаги в Кыргызской Республике по созданию благоприятной доступной образовательной среды, в первую очередь, вопросы подготовки педагогических кадров к принятию ценностей и идеологии инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; социальная активность; ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзия – основная идея развития современного образования, которая затрагивает глубокие социальные и ценностные изменения общества. В основе инклюзии – включающее общество. Она означает, что любой человек, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), может быть включен в общественные отношения.

Инклюзивное или включающее образование как социально-педагогический феномен требует комплексных процессов обеспечения непрерывного доступа всех обучающихся к качественному образованию путём организации их обучения в общеобразовательных организациях, на основе использования личностно-ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности учащихся.

Инклюзивное образование предполагает образование, при котором все дети, независимо от физических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются в общеобразовательных школах вместе со сверстниками. Развитие инклюзии вне образовательной среды в Кыргызской Республике имеет сравнительно небольшой опыт. В основном внедрение инклюзии осуществляется в системе образования. Как отмечает З. Б. Джапарова в Кыргызской Республике для реализации практических шагов по созданию благоприятной доступной образовательной

среды, в первую очередь необходимо решить вопросы подготовки педагогических кадров к принятию ценностей и идеологии инклюзивного образования [1, с.111].

Один из путей решения вопроса подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования является осознание социальной значимости профессии, что является проявлением его социальной активности.

Понятие социальной активности студентов исследовано в трудах российских ученых А. В. Дмитриева, С. Н. Иконникова, М. В. Колесниковой и другие [3].

М. В. Колесникова рассматривает социальную активность студента как свойство личности, позволяющее ему осуществлять реализацию различных социально-значимых видов деятельности в процессе профессионального становления в целях изменения себя, окружающей среды, социума в соответствии с собственными позитивными ценностными ориентациями и задачами общественного развития [2, с. 12].

В Кыргызском государственном университете им. Ишеналы Арабаева работа по формированию социальной активности начинается с первого курса. Так, направлениями работы является работа студентов в Лаборатории инклюзивного образования, участие в студенческих кружках, подготовка благотворительной акции посвящённой Международному дню людей с инвалидностью и т.д.

С 2005 года сотрудниками кафедр факультета педагогики и студентами проводится благотворительная акция посвященная Международному Дню Инвалидов направленная на социализацию и поддержку учащихся с ОВЗ из специальных образовательных организаций и их педагогов. Эта акция позволяет раскрыть творческий потенциал каждого ребенка, приобрести новых друзей, повысить свою самооценку.

Кроме того, в течение учебного года студенты в процессе производственной практики и «школьного дня» посещают образовательные организации для детей с ОВЗ, школы и детские сады, где внедряются идеи инклюзии. Студенты общаются с воспитанниками и учениками проводят праздничные мероприятия, в которых сами принимают непосредственное участие в качестве танцоров, певцов, персонажей мини-спектаклей, что, несомненно, работает на раскрытие их творческого потенциала и в дальнейшем самым непосредственным образом может им пригодиться при осуществлении профессиональной деятельности не только в качестве воспитателя, учителя-предметника, но и специалиста, готового работать с детьми с нарушениями в

развитии. В проведении каждого праздничного мероприятия во время практики значительная роль отводится студентам. Они разрабатывают сценарий, в рамках которого проходит награждение школьников, проводят игру с залом с целью предупреждения утомляемости детей и повышения их заинтересованности в происходящем. Таким образом, студенты учатся взаимодействовать с детьми и их родителями, повышают уровень своего педагогического мастерства. Осуществляя методическое сопровождение студентов в период прохождения студентами производственной практики, руководители практики на нашем факультете обязательно включают в содержание практики «Школьный день» задания, связанные с анализом ситуаций общения с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, ситуаций наблюдения за особенностями проведения занятий в условиях инклюзивного образования.

Для развития инклюзивной компетенции мы также поддерживаем возможность взаимодействия студентов непосредственно с этой категорией детей в условиях конкретных общеобразовательных организаций, реабилитационных центров в качестве волонтеров-помощников.

Особую роль в профессиональном становлении будущих специалистов играют работники образовательных организаций для детей с ОВЗ. Они предоставляют студентам возможность погрузиться в инклюзивную практику во всей ее полноте. С этой целью для студентов на базе Лаборатории Инклюзивного образования специалисты проводят мастер-классы, на которых делятся опытом своей работы с данной категорией детей, показывают современные технологии взаимодействия с ними в различных ситуациях общения. За прошедшие два года на базе Лаборатории студенты смогли послушать лекции как специалистов из Кыргызстана, так и педагогов из Португалии, США, Литвы.

Большое значение уделяется знакомству студентов с учебными материалами об инклюзивном и специальном образовании. В рамках курсов для бакалавров читается курс «Инклюзивное образование» для студентов педагогического направления.

Уровень своих знаний о работе с детьми с ОВЗ студенты факультета педагогики КГУ им. И. Арабаева могут продемонстрировать в рамках межвузовской викторины, которую проводит Лаборатория Инклюзивного образования с 2018 г. Команда нашего факультета неоднократно участвовала в соревнованиях по теме инклюзии с такими вузами как Кыргызско-Турецкий Университет «Манас», Нарынский Государственный Университет им. С. Нааматова, Ошский Государственный Университет, Кыргызский Национальный Университет им. Ж. Баласагына.

Инклюзивное образование стало неотъемлемой частью жизни нашего университета. Каждый студент получает возможность не только повысить свой уровень академической подготовки, но и усовершенствовать навыки работы с детьми с ограниченными возможностями на различных базовых площадках в ходе производственной практики в школах и дошкольных образовательных организациях. Кроме того, активно развивается волонтерское движение, где мы получаем полезные навыки организаторской работы и бесценный опыт коммуникации в ряде проектов международных и общественных организаций по инклюзивному образованию.

🕮 *Список использованных источников*

1. Джапарова, З. Б. Педагогические условия формирования инклюзивной культуры будущих педагогов. / З. Б. Джапарова // Известия Кыргызской Академии образования. – 2019. – №2. – С. 111.

2. Колесникова, М. В. Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления: на примере педагогического вуза : диссер. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. В. Колесникова. – Омск, 2007. – 12 с.

3. Комлева, У. В. Формы развития социальной активности студентов педагогического колледжа / У. В. Комлева // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы VII Междунар. науч. конф. – Краснодар : Новация, 2019. – С. 27–29. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/347/15395. – Дата доступа: 27.02.2020.

Summary. The educational space of the Kyrgyz Republic is actively discussing the introduction of an inclusive education system. The article raises the issue of readiness for pedagogical activity in the context of inclusive education. Practical steps in the Kyrgyz Republic for implementation to create a favorable accessible educational environment, primarily the issues of training teachers for the adoption of the values and ideology of inclusive education are considered

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

О. М. Климова
Науч. рук. – Е. Н. Михайлова
МГПУ (Мозырь)

Аннотация. В материалах представлены результаты обследования просодической стороны речи у детей с дизартрией и выявленные характерные особенности компонентов просодики детей.

Ключевые слова: просодическая сторона речи; компоненты просодики; дизартрия.

Проблема развития речи детей – одна из наиболее важных проблем в дошкольной общей и специальной психологии и педагогике, поскольку речь занимает особое положение в иерархии психических и эмоционально-волевых процессов. Значимым аспектом речевого развития ребенка является формирование просодической стороны речи.

Под просодикой понимается совокупность следующих ритмико-интонационных компонентов речи: тембр, высота, сила, мелодика, полетность, модуляции голоса, логическое ударение, темп, пауза, ритм, речевое дыхание, дикция. Эти компоненты обеспечивают членение и организацию потока речи в соответствии с замыслом высказывания, влияют на его разборчивость, внятность, выразительность (А. М. Антипова, Л. В. Бондаренко, Н. Ю. Вахтина, Н. Д. Светозарова, И. Г. Торсуева, Л. В. Щерба и др.).

При несформированности компонентов просодической стороны речи могут наблюдаться затруднения в коммуникативной функции речи. Недостаточная выразительность звучания речи отражается как на смысле высказывания, образности речи, так и на отношении субъекта к конкретной ситуации. Л. В. Лопатина отмечает, что «темп, ритм, интонация тесно взаимодействуют, определяя как семантический контекст, так и отношение говорящего к контексту» [2, с. 31].

Достаточно частые и существенные изменения в просодике среди произносительных расстройств у детей отмечаются при дизартрии. В современных исследованиях отражены нарушения звукового и мелодического оформления речи у детей с дизартрией (Е. Ф. Архипова, Е. С. Алмазова, Г. Б. Бабина, Л. И. Белякова, Е. Н. Винарская, И. Б. Карелина, Е. В. Лаврова, Е. А. Ларина, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, И. З. Романчук и др.).

Несмотря на это, проблема изучения просодической стороны речи у детей с дизартрией не теряет своей актуальности.

С целью выявления особенностей и состояния просодических компонентов речи у детей с дизартрией была проведена диагностика воспитанников ГУО «Специальный ясли-сад № 12 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Мозыря». Выборку составили 10 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Для исследования состояния компонентов просодики использовались диагностические материалы методики Е. Ф. Архиповой [1].

По первому блоку заданий, который предполагал выявление умений детей воспроизводить разные типы интонации, получены количественные данные: большинство обследуемых (60 %) не справились с заданиями, у 30 % детей наблюдались редкие ошибки при воспроизведении интонации, 10 % обследуемых смогли правильно воспроизвести все типы интонации. Возникали следующие трудности: дети не могли изменить интонацию в соответствии с текстом, даже после повторного прослушивания; самым трудным было задание, в котором детей просили самостоятельно воспроизвести мелодику разных типов предложений (повествовательных, вопросительных, восклицательных).

По второму блоку заданий, который предполагал выявление умений воспроизводить логическое ударение, в количественном плане получены результаты: 40 % обследуемых не справились с заданиями, половина выборки (50 %) при выполнении заданий допускала ошибки, 10 % детей задания выполнили верно. Дети смогли выделить главное слово, но допускали ошибки при воспроизведении фразы с логическим ударением даже после демонстрации речевого образца. Самым сложным оказалось задание, где надо было воспроизвести фразу с повествовательной и вопросительной интонацией, при этом перемещая логическое ударение в зависимости от количества слов в предложении. Ребенку предлагалось выделить голосом по очереди каждое слово (первое, второе, третье), что практически мало кому удалось. Многие выделяли только первое слово из предложения. Выделить слог из слоговой цепочки при наличии образца удалось всем детям.

Анализ результатов по третьему блоку заданий, который предполагал выявление умений детей изменять голос по высоте, показал следующее: большинство обследуемых (60 %) задания выполняли с ошибками, 40 % детей задания выполнить не смогли, никто из обследуемых детей (0 %) не смог выполнить все задания данного блока правильно. У детей возникали трудности в понижении и повышении высоты голоса, особенно отмечались трудности при постепенном повышении и понижении высоты голоса. Повышение голоса на

гласных звуках с опорой на графическое изображение (ступеньки) оказалось практически невозможным, дети использовали либо слишком высокий, либо слишком низкий голос, постепенное плавное повышение и понижение голоса не удалось практически никому из обследуемых детей.

По четвертому блоку заданий, где выявлялись умения изменять голос по силе, получены количественные данные: 70 % обследуемых не смогли уверенно изменять голос по силе, 20 % допускали неточности, 10 % смогли выполнить все задания правильно. Восприятие и различение отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса, оказалось доступным практически всем детям. Наибольшие затруднения вызвало задание на постепенное нарастание и падение силы голоса при произнесении звуков и звукоподражаний; дети произносили их либо слишком громко, либо слишком тихо, не изменяя силу голоса.

Пятый блок заданий предполагал выявление умений воспроизводить тембр голоса. Детям предлагалось озвучить персонажей, находящихся в разных ситуациях, и в соответствии с этим выбрать нужный тембр. Половина обследуемых (50 %) не смогли выполнить задания, 40 % выполняли задания голосом монотонным, невыразительным, 10 % использовали не совсем верные и недостаточно выразительные окраски голоса. Дети не могли полноценно передать междометиями с помощью разных оттенков голоса эмоциональное состояние в соответствии с ситуацией. Смогли догадаться, например, каким голосом говорить, если грозят пальцем, потому что нельзя детям брать спички – «ая-яй» (строгим голосом).

По анализу результатов заданий шестого блока на выявление объема речевого дыхания выяснилось, что у 10 % обследуемых объем речевого дыхания хороший, у 30 % –ограничен, у 60 % – ослаблен речевой выдох. У многих детей в задании на воспроизведение предложений на одном выдохе с увеличением количества слов в нем получилось сказать без добора воздуха предложение, состоящее из 4 слов, но, когда предложение увеличивалось, дети стали добирать воздух. При произнесении чистоговорок многие дети на выдохе произносили начальные слоги (например, «жу-жу-жу»), затем делали вдох и продолжали произнесение чистоговорки (например, «я все лужи обхожу»).

По седьмому блоку, направленному на определение темпо-ритмической организации речи, получены результаты: у 70 % обследуемых замедленный темп речи, у 10 % – изменен незначительно, у 20 % – убыстряется и замедляется темп речи после нескольких попыток выполнить задание. Исследование возможности воспроизведения отраженного темпа речи показало, что детям трудно произносить предложения в быстром темпе по

инструкции и по показу. Самостоятельное управление темпом речи затруднено, некоторые дети не могли изменять темп, произносили предложения слишком медленно, убыстрять темп не получалось; у двоих детей получилось выполнить данное задание после предъявления речевого образца и нескольких попыток произнести предложение быстро.

По результатам восьмого блока заданий, направленного на выявление умения воспроизводить заданный ритм, выяснилось, что 30 % обследуемых способны к полноценному, четкому повторению заданного ритма, 60 % выполняли задания с ошибками, 10 % с заданиями не справились. Многие дети допускали ошибки: добавляли, либо уменьшали количество ударов; путались, когда нужно было стучать то громко, то тихо.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что для обследованной выборки детей были характерны следующие нарушения просодической стороны речи:

– низкая способность к модуляции голоса (монотонный, слабый по силе голос, неумение изменять голос по высоте);

– нарушения процессов восприятия и воспроизведения разных видов интонации, интонационной выразительности речи;

– недостаточные объем и сила выдоха, нарушение дифференциации ротового и носового вдоха и выдоха, ослабленность речевого выдоха;

– неправильное выделение логического ударения или его отсутствие;

– трудности управления темпом речи, восприятия и воспроизведения ритмических структур.

Указанные характерные особенности свидетельствуют о недостаточной сформированности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и определяют необходимость целенаправленного формирования компонентов выразительной речи с учетом компенсаторных возможностей детского возраста. Коррекционно-педагогическая работа по развитию просодики положительно скажется на расширении речевых навыков детей, обеспечит профилактику нарушений чтения и письма, осложнения навыков межличностного взаимодействия и социальной адаптации детей с дизартрией.

🕮 Список использованных источников

1. Архипова, Е. В. Стертая дизартрия у детей / Е. В. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.

2. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учеб. пособие / Л. В. Лапатина, Л. А. Позднякова. – СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151с.

Summary. The materials present the results of the examination of the prosodic side of speech in children with dysarthria and the identified characteristic features of the components of prosodic side of speech in children.

УДК 376-056.36: [37.016:003-028.31]

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О. Н. Князева

Науч. рук. – И. А. Свиридович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Статья посвящена изучению формирования готовности к овладению чтением у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Приведена краткая сравнительная характеристика формирования данного процесса у детей с нормативным развитием и у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на основе изучения научной литературы по данной теме.

Ключевые слова: готовность к овладению чтением; учащиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Овладение чтением – первый этап школьного обучения детей, в течение которого у них формируются первоначальные навыки данного процесса. Чтение – отдельный вид речевой деятельности, состоящий из многочисленных операций и являющийся достаточно сложным процессом. Читающий должен воспринять графемы, перекодировать их в фонемы, произнести прочитанное, осмыслить семантику каждого слова, предложения, абзаца, текста. Психофизиологической основой чтения является взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность анализаторов: слухового, зрительного и речедвигательного. Важную роль в овладении чтением играют познавательные процессы: мышление, речь, память, внимание и др.). Человек в совершенстве овладевший процессом чтения, прошедший процесс интериоризации до автоматизированного навыка, не замечает отдельных операций, из которых состоит этот сложный процесс, его внимание сконцентрировано на содержании текста, осмыслении прочитанного. На этом этапе чтение и рассматривают как вид речевой деятельности. В начале освоения навыка чтения каждая отдельная операция является сложной задачей, для решения которой необходимо выполнить нескольких действий. Чтобы прочитать слог, ребенку нужно остановить взгляд на одной букве, затем перевести его на другую, поскольку его поле зрения еще ограничено пределами знака; соотнести кинемы с соответствующими фонемами; синтезировать два звука и, наконец, произнести целый слог [1].

Ребенок с нормативным развитием в большинстве случаев готов к овладению чтением к началу школьного обучения. У него хорошо развиты фонематический слух и зрительное восприятие, сформирована устная речь. Он владеет операциями анализа и синтеза на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира. Также в процессе становления устной речи у дошкольников накапливается опыт дограмматических языковых обобщений: «чувства языка» на уровне «неотчетливого сознавания» (С. Ф. Жуйков) [2]. Готовность сенсомоторной и психической сфер ребенка с нормативным развитием к обучению чтению создает условия для быстрейшего овладения необходимыми операциями и действиями, которые лежат в основе навыка чтения. Первоклассники общеобразовательной школы успешно переходят от побуквенного чтения к послоговому, что способствует более быстрому формированию навыков чтения слов и понимания их смысла. На данном этапе у детей появляется феномен смысловой догадки: после прочтения слога они пытаются осмыслить и произнести целое слово, так как в результате обучения у них сформировались речедвигательные эталоны, ассоциативно связанные с определенными словами. При этом догадка часто приводит к ошибочному узнаванию. Появляется необходимость в повторном восприятии слоговой структуры слова из-за ошибочности прочтения. Но возникшая тенденция к смысловой догадке свидетельствует о появлении нового, более высокого уровня осознания читаемого текста.

В результате нарушения деятельности различных анализаторов и протекания всех психических процессов, у детей с интеллектуальной недостаточностью не формируется своевременно готовность к овладению чтением (психофизиологическая база является неполноценной). Как следствие данного явления, учащиеся первых классов вспомогательной школы испытывают стойкие трудности в овладении всеми операциями и действиями, которые включает в себя процесс чтения [3]. Специфика формирования готовности к овладению чтением учащихся с интеллектуальной недостаточностью исследована и описана в специальной психолого-педагогической и методической литературе (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, И. А. Зимняя, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина и др.). Интерес к данной проблеме обусловлен значением для развития психики ребенка: познание окружающего мира, установление общения и усвоение социального опыта, приобретение возможностей социальной и трудовой адаптации.

В научной литературе довольно глубоко раскрывается своеобразие той психофизиологической основы, на которой происходит формирование готовности к овладению чтением у детей с интеллектуальной недостаточ-

ностью (А. К. Аксенова, Л. С. Выготский, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн). Поскольку основные закономерности психического развития ребенка едины как для детей с нормативным развитием, так и для детей с особенностями психофизического развития, то целый ряд общих закономерностей можно обнаружить в становлении предпосылок к овладению чтением у детей с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому система коррекционной работы по формированию готовности к овладению чтением у учащихся с интеллектуальной недостаточностью должна строится на основе учета закономерностей ее формирования у детей с нормативным развитием, в тесной взаимосвязи с осуществлением деятельности по развитию различных сторон речи (Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, А. Н. Леонтьев, М. С. Певзнер). Однако становление речи у детей с интеллектуальной недостаточностью, по сравнению с нормативно развивающимися детьми, происходит в более поздние сроки, осуществляется замедленным темпом, отличаясь при этом качественным своеобразием. Это выражается в бедности и ограниченности словарного запаса, недоразвитии семантики слова (бедности стоящих за словом смысловых связей, их недостаточной системности), нарушении соотношения слова и образа, неадекватности понимания чужой речи, однотипных структурах предложений и др. Механизмы, лежащие в основе формирования мотивов деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, раскрыты в работах по специальной и общей психологии (Л. С. Выготский, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Т. А. Процко и др.). В результате анализа литературы, исходя из мотивации и целеполагания учащихся вспомогательной школы, были сформулированы следующие положения:

– в силу ядерного признака интеллектуальной недостаточности (инактивности), дети данной категории безынициативны, пассивны (Л. С. Выготский, С. Я. Рубинштейн). У них слабо выражено побуждение к какой-либо деятельности как таковой. Предлагаемый вниманию детей объект быстро перестает их интересовать, так как их ориентировочная деятельность очень кратковременна; отмечается наличие у учащихся речевой замкнутости, слабость речевой мотивации, особенно в условиях учебных занятий;

– при вовлечении в деятельность дети обнаруживают «короткую мотивацию»: устойчивы в деятельности лишь при скором достижении «цели»; плохо принимают поставленную перед ними цель, для достижения которой требуется развернутая в течение достаточно длительного времени деятельность;

– приняв цель, могут ее утратить, что свидетельствует о неустойчивости целенаправленности, утрата цели при этом легко возникает вследствие по-

вышенной утомляемости и недостаточной критичности мышления, угасания мотивации к деятельности при наступлении психического насыщения (Г. М. Дульнев, Т. А. Процко, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф).

Объясняя причину речевой пассивности, характерной для ребенка с интеллектуальной недостаточностью, В. Г. Петрова [4] указывает, что ее следует искать в недостаточности волевой сферы, результатом чего является низкая речевая мотивация и недостаток внутренних устремлений, побуждающих к поддержанию диалога, обмену впечатлениями. Развитие активной деятельности невозможно без системы различных активных стимулов, обеспечивающих создание соответствующих мотивов учения. Таким образом, при проведении коррекционной работы необходимо уделять внимание формированию у ребенка мотивации речевого высказывания. Учащиеся испытывают стойкие трудности в ходе овладения грамотой по причине нарушений фонематического слуха, звукового анализа и синтеза. Учащиеся первых классов с трудом различают акустически сходные звуки, долгое время путают буквы, соотнося одну и ту же букву с разными звуками. Таким образом проявляется нарушение системы кодировки и перекодировки буквы в звук и звука в букву. Нарушения процессов анализа и синтеза приводят к затруднениям в делении слов на слоги, выделении отдельных звуков в словах, установлении звукового ряда слов и усвоении принципа слияния звуков в слоги. У детей с сохранным интеллектом при нарушениях произношения остаются нормативными направленность познавательной деятельности на звуковую сторону речи и интерес к ней. При интеллектуальной недостаточности у ребенка нет интереса к звуковому оформлению слова. Даже в условиях целенаправленного привлечения внимания учащихся на звуковой анализ слова, они не осмысливают звуковую структуру слова, не понимают, что слова – это не только наименования объектов, но и звукобуквенные комплексы. Это задерживает процесс освоения чтением, так как обязательным условием его овладения является совмещение двух операций: восприятие читающим букв, из которых состоят слова; осознание семантики каждого слова в отдельности и во взаимосвязи.

Таким образом, готовность к овладению чтением предполагает достаточный уровень сформированности у учащихся вербальных и невербальных предпосылок, необходимых для реализации ряда задач, соответствующих начальному этапу формирования навыка чтения.

🕮 Список использованных источников

1. Аксенова, А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта : учеб.-метод. пособие для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина. – М. : Просвещение, 2011. – 335 с.

2. Жуйков, С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / С. Ф. Жуйков. – М. : Просвещение, 1994. – 184 с.

3. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 134.

4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2004. – 159 с.

Summary. The article is devoted to the study of the formation of readiness to master reading in students with intellectual disabilities. A brief comparative characteristic of the formation of this process in children with normative development and students with intellectual disabilities is given based on the study of scientific literature on this topic.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСГРАФИЕЙ

Е. Н. Козеко
Науч. рук. – К. И. Букша
ГрГу (Гродно)

Аннотация. В данной статье изложены вопросы развития грамматического строя речи в онтогенезе, рассматриваются особенности грамматического строя речи у учащихся младшего школьного возраста с аграмматической дислексией и дисграфией.

Ключевые слова: аграмматическая дислексия; аграмматическая дисграфия; грамматический строй речи.

На сегодняшний день, специфические нарушения письма и чтения (дислексия и дисграфия) являются достаточно распространенными речевыми нарушениями у учащихся младших классов. Известно, что нарушения формирования письменной речи препятствуют успешности овладения содержанием учебных предметов, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения и отклонения в формировании личности ребенка. Несформированность грамматической стороны речи, что отмечается при аграмматической дислексии и дисграфии, ведет к трудностям в оформлении устной и письменной речи, затруднениям в усвоении грамматических правил и их применении, снижению успеваемости по ряду учебных предметов.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности развития грамматического строя речи у учащихся младшего школьного возраста с аграмматической дислексией и дисграфией.

Формирование грамматического строя речи предполагает овладение детьми основными закономерностями языка: операциями словоизменения, словообразования (морфологический уровень), построения словосочетаний, предложений, текстов различных типов (синтаксический уровень).

Формирование грамматического строя речи проходит в тесной связи с развитием мышления ребенка, т.к. ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей анализируя речь окружающих, выделяя общие правила грамматики на практическом уровне, обобщая эти правила и закрепляя их в собственной речи [2].

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения и, наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов [1].

А. Н. Гвоздевым были выделены периоды формирования грамматического строя речи с учетом взаимосвязи морфологической и синтаксической системы языка, которые описаны в работах Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [3], Е. Ф. Архиповой [1]:

1) период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев);

2) период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 месяцев до 3 лет);

3) период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет).

В первом периоде ребенок использует однословные (затем двух-, трехсловные) предложения, состоящие из слов, не имеющих определенной грамматической формы (аморфные слова-корни), уточняя смысл своего высказывания жестами и интонацией. В речи преобладают существительные, звукоподражания, лепетные слова.

Второй период формирования грамматической стороны речи характеризуется появлением первых форм слов. В речи начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами (например, согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения (мальчик играет), некоторые формы управления глаголом (дай кису) [2]. На данном этапе ребенку становится доступным использование флексий, служебных слов для выражения синтаксических отношений, однако речь характеризуется большим количеством аграмматизмов.

В третьем периоде происходит совершенствование морфологической системы языка, детьми усваиваются и систематизируются грамматические формы (склонение, спряжение). Данный этап характеризуется возникновением способности к усвоению единичных и трудных форм словообразования и словоизменения.

К началу школьного обучения у детей, как правило, происходит усвоение грамматической системы речи. Однако, в некоторых случаях у учащихся отмечаются трудности овладения письменной речью на фоне недоразвития грамматической стороны речи, которое находит проявление в аграмматической дислексии и диграфии.

Под дислексией и дисграфией понимают частичное специфическое нарушение процесса чтения (письма), обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [4].

Аграмматическая дислексия и дисграфия обусловлены несформированностью морфологических и синтаксических обобщений [3]. В результате чего, у данной категории учащихся отмечаются аграмматизмы как на уровне слова, так и на уровне предложения. В процессе чтения и письма учащиеся с аграмматической дислексией и дисграфией допускают ошибки при воспроизведении окончаний, префиксов, суффиксов, испытывают трудности при осуществлении словообразования, словоизменения, согласования слов в роде, числе, падеже, т.е. затрудняются в дифференциации грамматических форм, что ведет к искажению морфологической структуры слов. Учащиеся допускают ошибки при чтении и письме и в результате неточность и представлений о связях в предложении в результате чего учащиеся искажают и структуру предложения. Чаще всего аграмматическая дислексия наблюдается на аналитико-синтетическом и синтетическом этапе формирования навыка чтения. В процессе письма учащиеся затрудняются в овладении фонетическим принципом письма.

Наиболее специфическими ошибками при чтении и письме у учащихся с аграмматической дислексией и дисграфией являются [3]:

1) неверное изменение падежных окончаний существительных;

2) неверное изменение числа имени существительного, местоимения;

3) неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного, существительного и местоимения;

4) ошибки при изменении окончаний глаголов третьего лица прошедшего времени;

5) ошибки при изменении формы, времени и вида глаголов и др.

Недостаточность грамматической системы у учащихся аграмматической дислексией и дисграфией ведет к затруднениям овладения письменной речью, осознания закономерностей языка, применения основных правил в речевой практике, осложняет усвоение содержания учебных предметов. Несформированность грамматической стороны речи у данной категории детей требует включения их в процесс коррекционной работы, основными задачами которой будут выступать формирование навыков словообразования, словоизменения и развитие синтаксической стороны речи. Закрепление данных навыков должно осуществляться и в процессе работы на предметных уроках.

Таким образом, недоразвитие морфологического и синтаксического уровня грамматической системы языка у учащихся с аграмматической

дислексией и дисграфией проявляется в трудности осуществления операций словообразования и словоизменения, образования словосочетаний и предложений, овладения основными грамматическими закономерностями языковой системы, что требует специальной организации коррекционной работы по преодолению речевого аграмматизма у данной категории учащихся.

🕮 *Список использованных источников*

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ ; Астрель, 2007. – 224 с.

2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с.

3. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов н/Д : Феникс ; СПб : Союз, 2004. – 224 с.

4. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 2004. –704 с.

Summary. This article describes the development of the grammatical structure of speech in ontogenesis, examines the features of the grammatical structure of speech in primary school students with agrammatic dyslexia and dysgraphy.

УДК 376.015.31:73/76-056

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К. В. Кондратьева

Науч. рук. – Е. А. Логинова, канд. пед. наук, доцент
ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье анализируются результаты экспериментального исследования лексики детей с общим недоразвитием речи. В ходе исследования выявлены основные особенности словаря дошкольников с общим недоразвитием речи, заключающиеся в том, что лексика исследуемых детей недостаточно сформирована, наблюдается бедность пассивного и активного словарей, выявлены трудности актуализации словаря, трудности классификации и группировки словаря, большое количество ошибок при подборе антонимов и синонимов.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; лексика; активный словарь; пассивный словарь.

В современной логопедии одной из самых актуальных проблем является проблема развития лексики у детей с общим недоразвитием речи. Богатый словарный запас, хорошо развитая правильная речь, все это является не только показателями готовности ребенка к школе и к успешному обучению, но и развивает его способности к познанию окружающей действительности [1; 2; 3; 4; 5].

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – 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 [3]. Несформированность лексической стороны речи является центральным звеном в структуре дефекта общего недоразвития речи [1; 2; 4]. Исследованиями, посвященными проблеме овладения лексикой детьми дошкольного возраста с ОНР, занимались Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Т. Б. Чиркина и другие. Они отмечают трудность процесса развития лексики у детей дошкольного возраста с ОНР.

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующее исследование проводилось в 2019–20 учебном году на базе ГБДОУ «Детский сад № 10 Невского района Санкт-Петербурга». Контингент испытуемых представлен старшими дошкольниками в количестве 12 человек, в возрасте от 5 до 5,5 лет. Это дети старшей логопедической группы, имеющие заключение территориальной психолого-медико-педа-

гогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи (II и III уровней) с различной структурой речевого нарушения. Также была сформирована контрольная группа, в которую вошли 12 детей без речевой патологии. Развитие речи этих детей соответствовало возрастной норме.

Эксперимент был направлен на сравнение состояния лексики у детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием.

Для исследования состояния словарного запаса дошкольников нами применялась методическая разработка Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, которая включала в себя 8 серий заданий: исследование пассивного словаря; понимание обобщающих слов; исследование объема и качества активного словаря; называние обобщающих слов; подбор антонимов; подбор синонимов; исследование вербальных ассоциаций. Для оценки мы использовали бальную систему (от 1 до 5 баллов). По сумме баллов определили уровень состояния лексики. Полученные экспериментальные данные были проанализированы с точки зрения количественных и качественных особенностей лексики у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Анализ полученных данных показал, что при обследовании высокий уровень развития лексики никто из детей экспериментальной группы не продемонстрировал. Средний уровень развития словаря показали всего 6 детей, низкий уровень показал 1 ребенок и 5 детей показали уровень ниже среднего. Тогда как в контрольной группе у детей с нормой речевого развития результат получился следующий, 6 детей показали высокий уровень развития лексики, 5 детей – выше среднего и 1 ребенок – средний уровень развития лексики.

В результате исследования установлено, что пассивный словарь детей с ОНР развит недостаточно, соответствует уровню ниже средневозрастного. В пассивном словаре детей отсутствуют слова, обозначающие: диких птиц (ласточка, цапля, грач, филин, скворец); рыб; ягоды (смородина, малина); цветы (ландыш, тюльпан, астра, мак); головные уборы (шляпа, панама); профессии (швея, повар). Дети заменяют одни слова другими: овца-коза, лев-тигр, береза-осина и т.д.

Пассивный словарь детей дошкольного возраста с ОНР преобладает над активным. Состояние активного словаря характеризуется бедностью и неточностью употребления большинства слов. При исследовании дети путали названия картинок, часто просили помощи в выполнении задания. Наибольшие затруднения у детей вызвало называние: существительных, обозначающие фрукты (слива, виноград, апельсин); диких животных (тигр, олень, рысь, лось, песец, кенгуру); рыб (кроме щуки); деревьев (сосна, клен, яблоня); инструментов (игла, клещи, пила, топор); частей головы (подбородок); частей руки (локоть, кисть, ладонь, плечо). Практически никто не справился с

заданием назвать части дерева, платья, грузовика, окна. Дети подменяли слова на знакомые на бытовом уровне (например, фара грузовика – фонарик, рама окна – стекло, корни дерева – ветки в земле).

Большие трудности у детей возникли в обозначениях величин (тонкий – толстый, широкий – узкий). В глагольном словаре у детей с ОНР преобладают слова, часто употребляемые в быту (идти, лежать, пить, есть, одеваться и т.д.) Дети допускали ошибки в назывании глаголов, обозначающих действия людей разных профессий, а также звуковые реакции животных (курица – коко, петух – кукареку, гусь – гого).

Задания на подбор антонимов и синонимов также вызвали у детей обеих групп затруднения. Детям было сложно воспринимать слова на слух. Многие не могли выполнить задание без помощи, а некоторые полностью не справились. Наиболее часто встречающаяся ошибка при ответе – употребление исходного слова с частицей «не» (высоко – невысоко, смелый – несмелый). Полученный результат указывает на то, что у детей с ОНР сравнительно небольшой активный словарь, трудности в подборе синонимов и антонимов.

Анализ результатов исследования показал, что в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, у дошкольников с ОНР выявляются как общие закономерности, так и существенные различия в овладении лексическим компонентом устной речи. Особенности недоразвития лексического строя у дошкольников с ОНР проявляются в количественном и качественном аспектах. Количественные отличия проявляются в ограниченном пассивном и активном словаре детей с ОНР, более многочисленных ошибках, а также в более низком уровне сформированности лексики в целом по сравнению со сверстниками с нормальным развитием. Качественные отличия между детьми двух групп проявляются в виде вариативных ошибок, специфических сочетаний дефектов развития лексического компонента речи, отмечаемых у детей с ОНР. Наиболее существенными признаками несформированности лексического компонента речи у дошкольников с ОНР являются: незнание и неточное употребление значений слов; ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий и признаков; несформированность семантических полей, трудности поиска слова.

По результатам исследования большинство детей с ОНР показали несформированность лексического строя речи – 8 детей были отнесены к низкому уровню его развития. На среднем уровне оказалось 7 дошкольников. Высоких результатов не показал ни один ребенок экспериментальной группы. В целом лексическая недостаточность у детей с ОНР отчетливо проявляется во всех компонентах. Словарный запас детей данной категории отстает от возрастной нормы: выявляется незнание и неточное употребление значений многих слов.

Отмечаются грубые ошибки, ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков, неумение употреблять значения слов, обозначающих общие и частные понятия и т.д. Затруднения проявлялись в неточности употребления слов, в актуализации словаря, в несформированности звуко-слоговой структуры слова, в организации семантических полей.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что лексика у дошкольников с ОНР недостаточно сформирована. По всем заданиям методики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдается низкий уровень выполнения заданий, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Наблюдаются неточное понимание и употребление многих, даже обиходных слов, ограниченность пассивного и активного словаря, трудности актуализации словаря, трудности классификации и группировки слов, большое количество ошибок при подборе антонимов и синонимов. Для полноценного развития и преодоления трудностей в развитии речи дошкольников с ОНР необходимо проводить логопедическую работу по обогащению, уточнению, активизации лексического запаса.

🕮 Список использованных источников

1. Елецкая, О. В. Специальная педагогика : учеб. пособие с практикумом для студ. вузов / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, Е. А. Логинова ; под общ. ред. О. В. Елецкой. – М. : ВЛАДОС, 2019. – 478 с.

2. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2003. – 222 с.

3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / Р. Е. Левина. – М. : АльянС. – 2013. – 367 с.

4. Чиркина, Г. В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение. – 2009. – 225 с.

5. Чутко, Л. С. Речевые нарушения у детей : моногр. / Л. С. Чутко, О. В. Елецкая, С. Ю. Сурушкина [и др.] ; под ред. Л. С. Чутко, О. В. Елецкой. – М. : МЕДпресс-информ, 2019. – 448 с.

Summary. The results of an experimental research of the vocabulary of children with retarded speech disability are analyzed in this article. The research helped to identify key peculiarities of the vocabulary of preschool children with retarded speech disability; these peculiarities are represented by poorly formed lexicon, poor active and passive vocabulary, difficulties with updating the vocabulary, difficulties in vocabulary classification and grouping, significant amount of mistakes when searching for antonyms and synonyms.

УДК 376-056.36:[159.954.4+044.4]

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ю. В. Коновалова

Науч. рук. – А. В. Киселева, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье охарактеризованы формы воспитательной работы, способствующие формированию креативности и лидерских качеств учащихся с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: креативность; лидерские качества; учащиеся с особенностями психофизического развития.

В настоящее время все больше психологов и педагогов указывают на значимость развития у детей разных категорий креативности и лидерских качеств (М. С. Аветисян, Т. В. Аветисян, Е. А. Ероховец, А. В. Киселева, И. В. Степанюк и др.).

Креативность – это творческие способности, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления, и способность эффективно решать различные проблемы [2]. Креативность является свойством человеческой психики и развивается с самого рождения под воздействием внешних факторов. Творчество – неотъемлемая часть креативности, так как через творчество у ребенка формируются новые образы, он решает различные проблемы рациональным путем.

Формирование креативности учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) предусматривает формирование ассоциативности, диалектичности, системности и гибкости мышления, творческого воображения в процессе использования разных форм обучения и воспитания (уроков, игр, бесед, соревнований, коллективных творческих дел, занятий изобразительной деятельностью, общественно-полезным трудом и др.). Подчеркнем, что педагогу необходимо знать и учитывать в образовательном процессе индивидуально-личностные особенности каждого ребенка. Это позволит создавать оптимальные условия для его обучения, воспитания и развития, максимально раскрыть творческий потенциал.

Не менее значимой проблемой в педагогике является формирование лидерских качеств учащихся. Лидер – это член группы с наивысшим статусом, за которым признается право принимать решения в важных для нее проблемах и ситуациях [1]. Лидер может быть формальным и неформальным. Б. Г. Парыгин выдвинул два фактора, взаимодействие которых определяет феномен лидерства: объективный (интересы, цели, потребности, задачи группы в конкретной ситуации), субъективный (личностные особенности индивида как организатора и инициатора групповой деятельности).

В целях формирования лидерских качеств педагог должен предоставлять возможность ребенку быть ответственным за что-либо в различных видах деятельности. Важно включать детей с ОПФР в общение, учебную, игровую, спортивную, трудовую, предметно-практическую, изобразительную деятельность для формирования инициативности, ответственности, самообладания, наблюдательности, работоспособности, умения предотвращать конфликты и т.п.

На наш взгляд, формированию креативности и лидерских качеств учащихся с ОПФР способствуют нижеперечисленные формы воспитательной работы.

Дни самоуправления предусматривают равноправие, активность, инициативность, ответственность участников. Дети сами выбирают, кем они будут в этот день (например, организатором мероприятия, ведущим, маленьким учителем, бригадиром, обучающимся и т.д.). Педагог должен включать всех учащихся с ОПФР в разнообразную деятельность в рамках дня самоуправления. Благодаря дням самоуправления, дети могут реализовать свои потребности, творчески, активно и самостоятельно решать различные проблемы.

Коллективные творческие дела (далее – КТД) наполнены трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью. Успех коллективной творческой деятельности и ее воспитательно-развивающий эффект зависит от умелой организации дела, в котором каждый становится его создателем и участником. Таким делам свойственны гибкая форма и богатое, разнообразное содержание. Виды коллективных творческих дел: общественно-политические, познавательные, трудовые, экологические, спортивные, художественные, досуговые.

Общественно-политические КТД способствуют обогащению общественно-политического опыта учащихся, развивают лидерские качества, гражданское отношение к событиям в стране и за рубежом, учат плюрализму мнений и суждений. Дети – часть общества и должны соучаствовать в решении злободневных социальных проблем, но без принуждения. Задача педагога –

формирование у учащихся с ОПФР соответствующих знаний, умений и навыков. Темы КТД: «Я гражданин Республики Беларусь», «День победы», «День защитников отечества», «День знаний», «Международный женский день 8 марта», «Встреча поколений», «Наша Конституция».

Участие в познавательных коллективных творческих делах влияет на формирование мировоззрения, расширяет кругозор учащихся, развивает гибкость ума, способствует формированию и применению знаний. Темы познавательных КТД: «Веселая викторина», «Все обо всем», «Вокруг планеты», «Маленький путешественник», «Назад в прошлое», «Чудеса техники», «Самые необычные изобретения», «Научные открытия XXвека».

Тематика экологических КТД: «Тропа здоровья», «Спасатели планеты Земля», «Моя дорога домой», «Кто в лесу живет», «Азбука растений», «Наши друзья – животные». Подчеркнем, что природа – лучший учитель, приобщение к миру природы, включение детей в экологическую деятельность, заботу о природе, животных формируют не только креативность и лидерские качества, но и основы толерантности, эмпатию.

Темы спортивных КТД: «Веселый старт», «Встреча с мастерами спорта», «Туристический поход», «В мире спорта», «Веселый марафон».

Тематика трудовых КТД: «Самый красивый двор», «Чистый класс», «Фабрика добрых дел», «Умелые руки», «Лучшие помощники».

Художественные КТД важны для воспитания у учащихся с ОПФР ценностного отношения к эстетической стороне жизни общества, народов других стран, своего народа как составной части мировой культуры. Художественные КТД развивают лидерские качества, творческие способности (сочинительские, актерские, режиссерские и т.д.), практические умения; помогают познать мир изобразительного, театрального, музыкального, циркового искусства, мир фольклора. Темы КТД: «Праздник урожая», «Зима-художница», «Весенний букет», «День любимой песни», «Встреча с творческими людьми», «Традиции Беларуси и ее стран-соседей», «Культура стран мира через творчество», «Фабрика фантазии».

Досуговые КТД обладают зарядом веселья, радости, что уже делает их педагогически ценными. Досуг учащихся с ОПФР должен быть полноправным видом деятельности. Тематика КТД: «День дружбы», «Алло, мы ищем таланты», «Музей Самоделкина», «Ярмарка забав и развлечений», «Час импровизации».

В коллективных творческих делах дети приобретают опыт организаторской деятельности, каждый может подать идею, взяться за организацию определенного этапа КТД. Коллективные творческие дела

обеспечивают положительный эмоциональный настрой, ситуация успеха стимулирует позитивные чувства, сопереживание всех всем, помогает ребенку с ОПФР социализироваться и разносторонне развиваться.

Кроме вышеперечисленного, можно предложить учащимся *игры* на командную работу и выявление лидера.

В игре «Буква» нужно, не разговаривая, сложить из стульев какую-то фигуру (например, букву «Ю»). Можно проводить эту игру на время.

Игра «Узел» предполагает, что каждый из группы держится за веревку, задача – завязать веревку в узел, отпускать руки нельзя, можно только перемещаться вдоль веревки (если кто-то отпускает руки, игра начинается сначала). Вариация игры – потом развязать узел с теми же правилами, еще один вариант – развязать узел, завязанный ведущим.

В игре «Муравьиная тропа» группа разбивается на две подгруппы, каждая из которых встает на длинную доску по обе стороны от середины. Задача – двум подгруппам поменяться местами. Если кто-то наступает на землю или касается земли, игра начинается сначала.

Игра «Ковер» предусматривает, что вся группа стоит на коврике, нужно перевернуть его на другую сторону, если кто-то наступил на пол – игра начинается сначала.

В игре «Веревочка» натягивается веревка чуть ниже пояса самого высокого ребенка, группа стоит, взявшись за руки. Задача – всем пройти над веревочкой, не задев ее. Примечание: чтобы шла групповая работа, следует ввести правило, что прыгать нельзя.

Деловая игра «Лидер» предусматривает разделение коллектива на три микро-группы. Участникам предлагается выполнить задания, сложность которых возрастает от первого к последнему. В каждой группе выбирается один учащийся, следящий за работой, выполнением задания. Варианты заданий: создать разрезную открытку; выполнить коллективный рисунок по общей теме; придумать инструкцию по применению различных вещей (линейки, пылесоса, телефона и т.п.), а затем зачитать инструкцию, не упоминая свой предмет, остальные должны угадать, что это; сочинить рассказ, где все слова начинаются на одну букву: «р» или «п», «н» и др.

В целях формирования креативности на занятиях изобразительной деятельностью учащимся можно предложить задания: придумать и нарисовать, что может получиться из пробки; сочинить и проиллюстрировать сказку про веселых Бабок Ежек (злую Красную Шапочку и доброго волка, вредную Дюймовочку и др.); нарисовать летающие тарелки и инопланетян,

несуществующих животных, необычные растения; придумать и изобразить приключения цветных клякс и т.п.

По нашему мнению, продуктивное формирование креативности и лидерских качеств учащихся с ОПФР позволит оптимизировать социализацию детей данной категории, повысить их успешность в различных сферах жизни.

🕮 *Список использованных источников*

1. Ероховец, Е. А. Развитие креативности и лидерских качеств учащихся / Е. А. Ероховец. – Минск : Красико-Принт, 2016. – 128 с.

2. Степанюк, И. В. Формирование креативного мышления на уроках / И. В. Степанюк // Молодой ученый. – 2015. – № 16. – С. 426–428.

Summary. The article describes the forms of educational work that contribute to the formation of creativity and leadership qualities of schoolchildren with peculiarities of psychophysical development.

УДК 159.96

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В. А. Котовщикова

Науч. рук. – О. С. Кузьмина, канд. пед. наук., доцент
ОмГПУ (Омск)

Аннотация. В статье дается теоретическое обоснование актуальности и необходимости формирования социальных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Указываются основные трудности в усвоении социальных представлений. Предлагается серия заданий по формированию социальных представлений о дружбе у нормативно развивающих детей и их сверстников с особенностями в развитии.

Ключевые слова: инклюзивное образование; социальные представления; особые образовательные потребности; дошкольники с ограниченными возможностями здоровья.

Социальное познание представляет собой процесс познания индивидом окружающих людей, ситуаций социального взаимодействия, а также социальных конструктов. Основой социального познания является осознание индивидом окружающей социальной действительности, себя и других людей в ней. На данной основе происходит регуляция собственной деятельности [1].

Основной формой социального познания считаются социальные представления. Социальное представление – это категория, которая представляет собой определенные теории и способы мышления, возникающие в ходе межличностного взаимодействия в повседневной жизни. Важнейшим источником социальных представлений является разговорный дискурс, включающий в себя описания, объяснения, а также спонтанные коммуникативные взаимодействия, тем или иным образом направленные на усвоение знаний об окружающей социальной действительности [3].

Социальное познание лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет свои отличительные особенности. Например, социальные представления у детей с нарушением интеллекта формируются с некоторым отставанием. Для детей дошкольного возраста типичными являются представления, соответствующие более ранним возрастным этапам. К основным особенностям социальных представлений дошкольников с интеллектуальной недостаточ-

ностью можно отнести: фрагментарность, неточность и слабую дифференцированность [6].

Социальная перцепция детей с нарушением зрения также отличается от нормы. Социальное познание отчасти строится на восприятии поведения других людей, и последующем анализе причин и последствий тех или иных поведенческих актов, а также их оценке и построении на этой основе своей собственной деятельности.

Ведущая роль при возникновении межличностной симпатии или же, наоборот, антипатии, отводится зрительному восприятию. Из-за нарушения зрения, данные процессы у детей протекают иначе. Недостаточность зрительной функции в значительной степени компенсируется лучшей работой слухового анализатора. Другим, не менее важным, компенсаторным механизмом является полисенсорное восприятие (опора на синтез нескольких сохранных анализаторов). При этом, несмотря на вышеперечисленные особенности, процессы формирования социальных представлений детей с нарушением зрения не отличаются от их нормативно развивающихся сверстников [4].

Проанализировав трудности усвоения социальных представлений, возникающие у детей с нарушениями в развитии двух нозологических групп, можно сделать вывод о некотором «выпадении» этих детей из социума. Однако, вследствие гуманизации современного общества, особую важность приобретает включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в социальные отношения. Этим обуславливается актуальность разработки образовательного проекта.

Одной из форм включения детей с ограниченными возможностями здоровья является инклюзивное образование. Под данным термином понимается форма обучения, при которой все дети, вне зависимости от имеющихся у них особенностей, получают возможность обучаться в общеобразовательных учреждениях.

Инклюзивное обучение дает возможность всем детям, без исключения, полноценно участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения, что способствует социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья [2].

Однако, несмотря на отсутствие внешних ограничений для успешной социализации ребенка, он в силу наличия у него особых образовательных потребностей нуждается в создании специальных условий. К специальным условиям можно отнести: новые методики обучения, адаптированные учебные планы, измененную систему оценок, адаптивную оценку, безбарьерную среду,

организованную работу по воспитанию адекватных межличностных отношений всех субъектов.

В рамках раздела «Социально-коммуникативное развитие» нами для формирования соответствующих умений были выбраны социальные представления о дружбе, как форме взаимодействия людей. Именно «обучение» детей навыкам дружбы, на наш взгляд, показалось необходимым для их более успешной социализации.

Е. А. Стебляк была разработана система коррекционно-развивающих занятий, посвященных психологии дружбы. В рамках занятий со старшеклассниками с интеллектуальной недостаточностью уточнялись представления о взаимоотношениях с другом [5]. На основе данных занятий нами также была создана серия заданий. Уровень сложности заданий может изменяться в зависимости от возможностей ребенка. С детьми с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста планируется:

– изучение основных качеств друга (включая умение определять наличие этих качеств у другого человека);

– изучение «правил» дружбы (обучение поведенческим актам, свойственным друзьям);

– дифференциация понятий «хороший» и «плохой» друг (анализ позитивных действий, выполняемых друзьями, а также негативных, выполняемых недоброжелателями);

– обучение различению невербальных знаков доброжелательного и враждебного настроения.

В качестве основных методов работы нами были выбраны: рассказ, объяснение, беседа, просмотр тематических картинок, фотографий, мультипликационных и художественных фильмов, с последующим анализом, проигрывание драматизаций.

Для нормативно развивающихся сверстников предусмотрены те же задания и методы работы. Вместе с тем, к ним добавляются более сложные для понимания представления. Такие, как:

– обучение выходу из ситуации ссоры с другом;

– дифференциация понятий «знакомый», «приятель», «товарищ», «друг» (выявление основных ролевых действий и различий. Также, установление иерархии данных понятий).

Реализация проекта включает в себя три основных этапа:

– диагностический (выявление уровня знаний о дружбе);

– основной (проведение работы по формированию и восполнению недостающих знаний и представлений);

– заключительный (повторное проведение диагностики, с целью мониторинга усвоенных представлений).

Далее, предполагается разработка серий заданий для диагностики и формирования социальных представлений о дружбе для детей более старшего возраста.

Таким образом, социальные представления являются основной формой социального познания. В норме, большая часть социальных представлений усваивается ребенком в ходе межличностного взаимодействия и последующего анализа результатов этого взаимодействия. При нарушенном развитии, в силу недостаточности мыслительной деятельности, данные операции становятся недоступными для детей. В период обучения ребенка образовательной организации инклюзивного типа, особо важная роль отводится целенаправленному формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья социальных представлений. В частности, представлений о дружбе. Усвоение данных представлений способствует более быстрой и успешной социализации ребенка в инклюзивном пространстве и за его границами.

🕮 *Список использованных источников*

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для высших учеб. заведений / М. Г. Андреева. – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 303 с.

2. Голубева, Л. В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2014. – 95 с.

3. Павлова, Е. В. Социальные представления как содержание индивидуального сознания: обоснование методологии исследования / Е. В. Павлова // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru. – Дата доступа: 16.03.2020.

4. Скоробогатова, Н. В. Изучение проблемы социальной перцепции у дошкольников с нарушением зрения / Н. В. Скоробогатова // Специальное образование. – 2010.– № 1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru. – Дата доступа: 16.03.2020.

5. Стебляк, Е. А. Формирование социальных представлений умственно отсталых обучающихся о межличностных отношениях / Е. А. Стебляк // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru. – Дата доступа: 17.03.2020.

6. Хайдарпашич, М. Р. Компьютерные инструменты для развития представлений о мире в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / М. Р. Хайдарпашич // Специальное образование. – 2014. – С. 304–307. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-instrumenty-dlya-razvitiya-predstavleniy-o-mire-v-kontekste-novyh-standartov-obrazovaniya-detey-s-ovz. – Дата доступа: 15.03.2020.

Summary. The article provides a theoretical justification of the relevance and need for the formation of social representations in preschool children with disabilities in an inclusive education. The main difficulties in mastering social representations are indicated. A series of tasks on the formation of social ideas about friendship among norm-typical children and their peers with special needs is proposed.

УДК [373.2:2-445] :173.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕВЫХ УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

М. Т. Кошелева, А. В. Якутович
Науч. рук. – О.П. Соловьева
БГПУ (Минск)

Аннотация. В данной статье размещена информация о коррекционном потенциале режимных моментов детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях семьи, опубликованы результаты анкетирования родителей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по вопросу организации режимных моментов в семье.

Ключевые слова: родители детей дошкольного возраста; режимные моменты; коррекционный эффект; взаимодействие; речь.

Активное сотрудничество учителя-логопеда с родителями детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является необходимым условием в достижении коррекционного эффекта в развитии речи детей [2]. Основной задачей учителя-логопеда при взаимодействии с семьей является не только сообщение рекомендаций по обучению ребенка, но и создание таких условий, которые по максимуму стимулировали бы членов семьи к активному взаимодействию с этим ребенком и решению возникающих проблем [4].

Для того чтобы процесс общения способствовал развитию речи детей, родителям необходимо объяснить значение режимных моментов, раскрыть их коррекционные возможности, а также помочь родителям правильно организовать совместную деятельность и общение с ребенком в процессе режимных моментов [6]. Выполнение родителями рекомендаций, полученных от логопеда в процессе режимных моментов, будет способствовать совершенствованию речевых умений и навыков ребенка дошкольного возраста с нарушением речи [1].

В каждой семье по-своему организовано пространство, самостоятельная и совместная деятельность с детьми, направленная на развитие или совершенствование речи дошкольников как предпосылки успешного обучения в начальной школе [3].

Для исследования содержания различных видов деятельности родителей и детей мы использовали метод анкетирования. Анкета также может выступать средством привлечения внимания родителей к режимным моментам ребенка, обобщения и выделения наиболее значимой информации о интересах ребенка, его времени провождения, оценки организации совместного время провождения с ребенком [5].

Нами была разработана анкета для родителей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, позволяющая оценить рациональность использования режимных моментов дошкольников и самих родителей по развитию речи детей. По результатам проделанной работы было собрано 22 анкеты. Данное анкетирование было проведено на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 304 г. Минска для детей с тяжелыми нарушениями речи». Мы выбрали старший дошкольный возраст по той причине, что большинство родителей чаще начинают проявлять беспокойство перед поступлением ребенка в школу. Родители начинают беспокоиться о речи детей и, в связи с этим, начинают более активно обращаться к логопеду за консультацией. А поскольку времени мало, то нужно максимально использовать его для преодоления нарушений речи детей.

Разработанная анкета состоит из 17 вопросов. Вопросы в данной анкете условно можно разделить на 5 блоков. Вопросы были направлены на выявление общей информации, интересов детей старшего дошкольного возраста, наличия совместного время провождения родителей и детей, возможности организации совместного время провождения, причин, мешающих родителям больше общаться с ребенком.

Первый блок вопросов содержит 3 вопроса: «Возраст ребенка», «Кем вы приходитесь ребенку?», «Кто еще из членов семьи проводит много времени с ребенком?». Анализ результатов показал, что больше всего времени с детьми проводят матери.

Второй блок вопросов был направлен на выявление интересов детей данного возраста. Указанный блок включал в себя следующие вопросы: «В какие игры играет ребенок дома?», «Перечислите любимые игрушки ребенка», «Какие у ребенка любимые книги, мультфильмы?», «Какие кружки и секции посещает ребенок?». Анализ результатов, полученных при обработке описанных выше вопросов, показал, что в жизни современных детей присутствует большое количество разнообразных игр, игрушек, мультфильмов, интересов. У каждого ребенка свои игры, свои мультфильмы и занятия. При составлении рекомендаций необходимо учитывать интересы ребенка. Ведь если ребенку будет интересно, он будет усваивать нужную информацию, даже не

замечая этого; тем самым будут закрепляться навыки, полученные им на занятиях в детском саду.

Третий блок вопросов был направлен на выявление наличия совместного время провождения родителей и детей. Данный блок включает четыре вопроса: «Участвует ли ребенок в процессе выполнения домашних дел, если да, то каких?», «Чем любите заниматься с ребенком и как часто это удается делать?», «Куда любите ходить с ребенком и как часто это удается делать?», «Разговариваете ли вы с ребенком во время прогулок? О чем?». Анализ результатов данных вопросов позволяет сделать вывод, что родители хотят заниматься со своими детьми, играть с ними. Большинство опрошенных гуляют с детьми на свежем воздухе, совместно читают, играют в развивающие игры. Главное дать понять родителям, что можно не просто гулять на свежем воздухе, но и в этот момент незаметно для ребенка совершенствовать речевые умения и навыки. Однако 50 % опрошенных родителей говорят о том, что дети играют самостоятельно, сами находят себе занятие, что также должно иметь место в жизни ребёнка.

Четвертый блок вопросов направлен на выявление возможности организации совместного время провождения родителей и детей. Данный блок включает в себя три вопроса: «Чем вы сами любите заниматься в свободное время?», «Чтобы вы хотели изменить в своем распорядке дня, чтобы больше уделять времени общению с ребенком?», «Чтобы вы хотели узнать и какие советы получить от логопеда?». Анализ результатов по данному блоку показывает, что у родителей есть возможность объединить свой отдых, выполнение рутинных домашних дел, другие виды деятельности и взаимодействие, общение с ребенком (например, при занятии спортом, при приготовлении пищи, при чтении). Необходимо показать родителям возможность рационального гармоничного распределения времени.

Пятый блок вопросов направлен на выявление причин, мешающих родителям эффективно общаться с ребенком. Для получения этой информации родителям было задано 3 вопроса: «Удается ли совмещать ваше свободное время провождение и общение с ребенком?», «Хватает ли времени для общения с ребенком?», «Какие причины мешают больше общаться с ребенком?». Анализ результатов показывает, что у 68 % родителей, принявших участие в анкетировании, причиной недостаточного общения с ребёнком является нехватка времени из-за работы; в том числе и из-за занятости в домашних рутинных делах. Это свидетельствует о том, что родители могут нуждаться в помощи в организации эффективного взаимодействия с ребенком в свободное от работы время, совместной бытовой деятельности при выполнении

различных рутинных дел. Так, в процессе выполнения домашних дел ребенок может оказывать родителям посильную помощь, параллельно выполнять действия игрового характера; в это время родители могут общаться с ребенком, развивать его речь, закреплять речевые умения и навыки.

Таким образом, данная анкета показала, что родители стремятся проводить время с ребенком: занимаются домашними делами, ходят в парк, посещают развлекательные центры, играют с детьми, занимаются спортом. Необходимо помочь родителям наладить эффективное время провождения с ребенком, довести до их сведения информацию о коррекционном потенциале различных видов деятельности ребёнка, обучить приемам закрепления речевых умений детей в различных видах совместной деятельности.

Таким образом, налаживание полноценного качественного общения родителей с детьми в условиях различных видов совместной деятельности может сделать работу по закреплению речевых навыков и умений у последних более эффективной.

🕮 *Список использованных источников*

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

2. Волковская, Т. Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Волковская – М. : Нац-ый книжный центр, 2011. – 144 с.

3. Дыбина, О. В. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста / О. В. Дыбина, О. А. Еник, Л. А. Пенькова – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 68 с.

4. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

5. Пятница, Т. В. Справочник дошкольного логопеда / Т. В. Пятница, Т. В. Солоухина-Башинская. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 479 с.

6. Стребелева, Е. А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева, А. В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 3–10.

Summary. This article contains information about the correctional potential of regime moments of preschool children in the family, published the results of a survey of parents of older preschool children with general speech underdevelopment on the organization of regime moments in the family.

УДК 376

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е. В. Кретнева, Н. В. Чуракова

Науч. рук. – И. А. Букина, канд. пед. наук, доцент
ЧГУ (Череповец)

Аннотация. Особенности психического развития у детей с задержкой психического развития без специально организованного обучения затрудняют процесс овладения грамотой. В старшем дошкольном возрасте необходимо развивать речевой слух, формировать звуковой анализ и синтез, необходимо добиваться четкой артикуляции, формировать умение дифференцировать звуки на слух.

Ключевые слова: задержка психического развития, речевой слух, подготовка к обучению грамоте, игра, мышление.

В настоящее время среди учащихся, поступающих в первый класс, увеличилось количество детей, относящихся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации.

Вопросы подготовки детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) к школе приобретают все большее значение, так как с введением федерального государственного образовательного стандарта изменилось содержание начального школьного обучения. По данным Министерства образования Российской Федерации возросло количество учащихся начальной школы, которые не справляются с требованиями школьной программы. Особое место среди таких детей занимают дети с ЗПР. Школа заинтересована в том, чтобы дети с ЗПР были оптимально подготовлены к обучению грамоте, т.е. имели бы хорошо развитый фонематический слух, связную речь, первоначальные представления о предложении. Дети, получившие такую подготовку в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида, легко и свободно овладевают в школе процессами чтения и письма [5].

По наблюдениям педагогов МАДОУ «Детский сад № 131» г. Череповца, дети дошкольного возраста рано начинают проявлять интерес к чтению. Пятый год жизни ребенка является периодом особой восприимчивости к звуковой культуре речи, но у детей с ЗПР осознание речевой действительности, языковых обобщений происходит позднее, к 6–7 годам. При этом у детей с ЗПР отмечается недоразвитие целенаправленной деятельности, нарушение

эмоционально-волевой сферы, психический инфантилизм, нарушение произвольности, внимания, памяти, нарушения в развитии мыслительных операций. Особенности психического развития и недоразвитие речи у данной группы детей затрудняют процесс овладения грамотой без специально организованного обучения. Это требует от педагогов, работающих с детьми данной категории, дополнительных усилий по подготовке детей к обучению грамоте. Поскольку структура дефекта у детей с ЗПР многообразна по своим проявлениям и не ограничивается речевой сферой, затрагивает психические процессы, а также имеет отягощенный анамнез, то и способность к овладению грамотой не формируется у детей данной категории спонтанно и самостоятельно. Поэтому, старший дошкольный возраст может стать базой для работы педагогов по подготовке детей к обучению грамоте, так как в дошкольном возрасте у детей есть особая чувствительность, сензитивность к усвоению окружающей их действительности [4].

При организации работы по подготовке к обучению грамоте учитель-дефектолог учитывает индивидуальные возрастные, психофизиологические и личностные возможности детей. Основной формой организации обучения в нашем дошкольном учреждении являются занятия, которые проводятся по подгруппам.

По результатам психолого-педагогического обследования детей с ЗПР на начало учебного года, учитель-дефектолог определяет основные направления работы по подготовке к обучению грамоте обучающихся.

А именно, на начальном этапе – это развитие речевого слуха. Дети с ЗПР «не слышат» в слове отдельных звуков, затрудняются выделить первый звук в слове, последний, определить место звука в слове. Поэтому, развитие речевого слуха, формирование звукового анализа и синтеза приобретает коррекционную направленность. В старшей группе учитель-дефектолог учит вслушиваться в звучание слов, различать, узнавать отдельные звуки. Большое внимание уделяется четкой артикуляции. Последовательность изучения звуков определяется их сохранностью в звукопроизношении [3].

Следующим направлением работы является чувственное (сенсорное) развитие. Воспитанников знакомят с особенностями звучания звуков: участие голоса, положение губ, языка. Все это способствует развитию у детей данной категории внимания к звуковой стороне речи. Овладение четкой артикуляцией, умением дифференцированно воспринимать звуки на слух – это средства, которые успешно помогают овладевать чтением и письмом.

В конце старшей группы и весь учебный год в подготовительной группе начинаем формировать звуковой анализ и синтез у детей с ЗПР. Это следующее

направление в работе по подготовке к обучению грамоте. Основная работа идет над определением последовательности звуков в слове.

Учитель-дефектолог очень тщательно подбирает слова для звукового анализа слова и слова для определения слоговой структуры слова. Дети учатся последовательно выделять звуки по готовой условной схеме, затем без готовой схемы. Постепенно они учатся вычерчивать схемы звукового состава слова цветными карандашами.

Одновременно учитель-дефектолог ведет работу по такому важному направлению как уточнение, расширение и обогащение словаря у детей с ЗПР. На занятиях по познавательному и речевому развитию постоянно идет формирование интереса к художественному слову с использованием загадок, стихов, речевых игр и игровых упражнений [2]. В ходе ознакомления с окружающим миром постоянно идет работа по уточнению значения слов, известных детям, расширяется словарь обобщающих понятий, конкретизируются названия предметов, входящих в эти понятия.

Одним из важных направлений в работе по подготовке к обучению грамоте детей с ЗПР является работа по ознакомлению с предложением и словом в предложении. Через дидактические игры, которые используются на занятиях идет формирование понятия «предложение». Используя условно-графические схемы, учитель-дефектолог учит детей дифференцировать понятия «предложение и слово». Дети данной категории учатся составлять по схеме предложения, придумывать предложения, придумывать предложения с заданным словом. Все это требует от детей активной мыслительной деятельности, работы речедвигательного аппарата, слуха, зрения.

Еще одним из основных направлений является развитие мышления и инициативной речи. Так как у детей с ЗПР нарушено развитие мыслительной деятельности, то большое внимание уделяется активизации мыслительной деятельности и развитию инициативной речи. На занятиях используются задания, побуждающие детей рассуждать, доказывать, объяснять. Большое значение имеют задания на составление описательных рассказов, рассказов по серии последовательных картин, при пересказе сказок, рассказов. Учитель-дефектолог на занятиях учит детей говорить не торопясь, литературно правильно, интонационно выразительно. А также учит ребят тому, чтобы они давали полные ответы об увиденном, передавать собственные впечатления. Одновременно ведется работа по формированию элементарной культуры речевого поведения: умение слушать педагога, других детей [1].

Анализ результатов обучения, с учетом этих направлений при подготовке к обучению грамоте детей с ЗПР, дает основания судить о позитивных

изменениях у таких детей. В процессе коррекционно-образовательной работы дети могут различать сходные фонемы по акустическим признакам, выделять гласные и согласные звуки, определять место звука в слове, придумывать слова на заданные звуки. Дети уверенно могут делать анализ и синтез слов (из 3–4 звуков), делить слова на слоги, определять количество слогов в слове. А также составлять предложения из слов, составлять предложения по схеме, составлять схему предложения.

Только при специально организованном обучении и использовании адаптированных традиционных методик можно достигнуть того уровня, который требуется для дальнейшего успешного овладения знаниями и умениями при подготовке к обучению грамоте.

🕮 *Список использованных источников*

1. Бородич, А. М. Научитесь слушать звуки / А. М. Бородич. – СПб. : Речь,1994. – 268 с.

2. Быкова, И. А. Обучение грамоте в игре : метод. пособие / И. А. Быкова. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 98 с.

3. Варенцова, Н. С. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н. С. Варенцова, Е. В. Колесникова. – М. : Гром-Пресс, 1995. – 156 с.

4. Невская, Л. Н. Подготовка детей к обучению грамоте в детском саду : метод. пособие / Л. Н. Невская. – М. : Школа Пресс,1990. – 240 с.

5. Тригер, Р. Д. Подготовка к обучению грамоте : пособие для учителя / Р. Д. Тригер. – Смоленск : Изд-во «Ассоциация XXI век», 1998. – 250 с.

Summary. The article presents a system of work for preparing children with disabilities to learn to read and write. This is prevention of school maladjustment. The authors consider various forms of work with children in each area of work to prepare children with disabilities to learn to read and write. Special attention is paid to the specifics of the correctional and educational process with this category of children.

УДК 376.015.31:73/76-056

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ ВОЛОГОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Д. А. Кузнецова
Науч. рук. – О. А. Глухова
ЧГУ (Череповец)

Аннотация. В статье представлен путь становления инклюзивного образования на территории Вологодской области. Выявлены проблемы и ресурсные барьеры, характерные для организации данной системы образования. Особое внимание уделяется вопросу готовности педагогов массовых образовательных учреждений к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Приводятся результаты экспериментального исследования, представлен анализ готовности педагогов к ведению инклюзивной практики.

Ключевые слова: инклюзия; образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; массовая школа; ресурсные барьеры.

На сегодняшний день инклюзия является одной из последних стратегий специального образования. Инклюзивное образование подразумевает полное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в жизнь школы. По данному вопросу существует несколько точек зрения, которые можно свести к двум основным: сторонники инклюзии отмечают, что в процессе данной образовательной системы дети будут социализированы, а скептики, указывают на то, что учителя могут не иметь соответствующей подготовки и необходимых ресурсов, но при этом на них будет возложена большая ответственность за детей с особыми образовательными потребностями, и это может сказаться на процессе обучения обычных детей, в связи с тем, что детям с особенности будет уделяться основное внимание [2]. Исходя из вышеперечисленных положений, мы можем отметить, что теория и практика инклюзивного образования является одной из актуальных педагогических проблем. Данный аспект достаточно противоречиво оценивается представителями педагогики [3].

Реализация инклюзивного образования в Вологодской области началась в 2011 году. Процесс становления системы специального образования в Вологодской области достаточно полно отражает тенденции, происходящие в государстве, но в тоже время имеет свои отличительные черты [1].

Е. В. Шадрова в своей работе представляет результаты социологического исследования проблем инклюзивного образования в городе Вологда в 2014 году. В октябре 2015 г. постановлением Администрации города Вологды № 7673 принята Муниципальная программа «Развитие образования в городе Вологде на 2015–2020 гг.». В процессе разработки этой программы был проведен детальный анализ образовательной ситуации в муниципалитете. Программа изучения была направлена на выявление региональных проблем инклюзивного образования и включала следующие вопросы: какие барьеры препятствуют развитию инклюзии, и какие способы их преодоления существуют. Е. В. Шадрова проанализировав ситуацию инклюзивного образования в Вологде выделила следующие проблемы:

1) понятие инклюзии воспринимается узко;

2) не происходит учет гетерогенности состава групп учащихся;

3) затруднения в обеспечении специальных образовательных условий в учреждениях общего образования для детей с ОВЗ;

4) институт тьюторов отсутствует;

5) недостаточная обеспеченность образовательных учреждений, в которых происходит реализация инклюзивной практики, учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, программами для работы с детьми, имеющими различные образовательные потребности;

6) проблема подготовки преподавателей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья решена частично.

Инклюзивное образование, как отмечает Е. В. Шадрова, сталкивается с разнообразными препятствиями – ресурсными барьерами. Причем под ними подразумевается не только недостаточность финансовых средств, но и дискриминационные профессиональные установки сотрудников, недостаточные знания и отсутствие ясной организационной политики в отношении инклюзии. К ресурсным барьерам относятся: люди (то есть неправильное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья, недостаток опыта работы с особенными детьми, стереотипы существующие в обществе и т.п.); знания и информация (отсутствие доступа к информации, отсутствие опыта коллективного обсуждения и принятия решений); материальные ресурсы (нехватка средств и оборудования для внедрения инклюзивной практики, низкая заработная плата, неэффективное использование ресурсов).

Большинство образовательных организаций в состоянии самостоятельно преодолеть многие ресурсные барьеры, если не иметь в виду исключительно материальные компоненты ресурсов как основные барьеры в развитии инклюзии. При переходе к практике инклюзивного образования существует

необходимость в профессиональной переподготовке педагогических кадров. Важным аспектом переподготовки является не только повышение уровня информированности педагогов о различных нарушениях развития, но в первую очередь обучение навыкам работы в разнородных и разноуровневых группах, выстраиванию индивидуализированной программы для обучающегося с особыми образовательными потребностями, адаптивным методам и приемам работы с детьми, осуществления компетентностного подхода в образовании [5].

В. Н. Поникарова в своей статье представила результаты экспериментального исследования, целью которого являлась оценка готовности педагогов к осуществлению инклюзии в учреждениях образования. Контрольная группа150 человек – будущих специалистов дошкольного и начального образования, 200 педагогов муниципальных дошкольных образовательных учреждений и 160 учителей муниципальных школьных образовательных учреждений. Обследование было направлено на изучение и оценку профессионально значимых для педагога качеств; умение выбрать правильную педагогическую систему для реализации инклюзивного образования; уровень устойчивости к фрустрирующим воздействиям; уровни субъективного контроля и самоактуализации; оценку сформированности образовательных компетенций; тип профессионального поведения; трудности в профессиональной и организационной практике инклюзивного образования. Для анализа сформированности у педагогов необходимых для работы качеств были сформированы уровни готовности: оптимальный, продвинутый, допустимый, критический. В. Н. Поникарова говорит о том, что результат исследования показал положительную динамику по когнитивному компоненту готовности и способности к организации учебно-познавательной деятельности, а ценностно-мотивационный и аффективный показывают отрицательную динамику. Наибольшая динамика была выявлена в аффективном компоненте. У педагогов наблюдается наличие отрицательных переживаний, для них характерен значительный уровень социального стресса, низкая фрустрационная толерантность, эмоциональное и профессиональное выгорание.

Количество испытуемых с продвинутым и критическим уровнями отличается незначительно, однако у педагогов СОУ эти показатели являются более благоприятными. Количество педагогов СОУ с оптимальным уровнем составляет 21 %, а учителей ОУ – только 15 %. Сравнительный анализ результатов готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования показывает, что у педагогов специального и массового образования сходным является преобладание продвинутого уровня результатов. Можно отметить, что у педагогов специального образования эти показатели более высокие, чем у их

коллег-педагогов массового образования. В работе отмечается, что у работников специального образования проявляется более выраженная мотивация к осуществлению профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования, они обладают более широкими знаниями о специфике данного направления, при этом уровень фрустрационной толерантности у них несколько ниже, чем у педагогов массового образования. У педагогов-дефектологов лучшие показатели отмечаются по когнитивному блоку готовности, тогда как у педагогов массовых образовательных учреждений – по ценностно-мотивационному и аффективному блокам. Часть педагогов является группой риска. Это испытуемые преимущественно с допустимым и критическим уровнями готовности, с низкими показателями по когнитивному, операционально-деятельностному и аффективному блокам и недостаточно сформированными профессионально важным качествам [4].

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема рассматривалась достаточно широко. В то же время целый ряд конкретных вопросов, связанных со становлением системы инклюзивного образования, остается мало разработанным. Таким образом, мы видим, что становление системы инклюзивного образования на территории Вологодской области столкнулось с разнообразными трудностями. Такими как недостаточная информатизация, несовершенство нормативно-правовой базы, неготовность детей с нормой здоровья и детей с ограниченными возможностями здоровья к совместному обучению, неготовность педагогов к практике инклюзивного образования и др. Инклюзивное образование внедряется в большое количество образовательных учреждений, в связи с этим мы планируем продолжить исследование данной проблемы.

🕮 *Список использованных источников*

1. Букина, И. А. История развития образования лиц с ОВЗ на территории Вологодской области: ретроспективный анализ / И. А. Букина // Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области: состояние, перспективы, пути развития : моногр. / Череповец. гос. ун-т ; [О. А. Апуневич и др. ; под ред. О. А. Денисовой]. – Череповец : ЧГУ, 2016. – 224 с.

2. Егоров, П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П. Р. Егоров // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 107–112.

3. Неретина, Т. Г. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России / Т. Г. Неретина, Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 14–20.

4. Поникарова, В. Н. Оценка готовности кадров для системы инклюзивного образования в Вологодской области / В. Н. Поникарова // Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области: состояние, перспективы, пути развития : моногр. / Череповец. гос. ун-т ; [О. А. Апуневич и др. ; под ред. О. А. Денисовой]. – Череповец : ЧГУ, 2016. – 224 с.

5. Шадрова, Е. В. Стратегия развития инклюзивного образования (на примере муниципального образования «город Вологда») / Е. В. Шадрова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – С. 208–222.

Summary. The article presents the path to the formation of inclusive education in the Vologda region. Identified problems and resource barriers that are characteristic for the organization of this education system. Particular attention is paid to the readiness of teachers of mass educational institutions to train and educate children with special educational needs. The results of an experimental study, which analyzes the willingness of teachers to conduct inclusive practices, are presented.

УДК [373.2:376]-056.262

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

П. А. Кулак

Науч. рук. – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлено научное обоснование особенностей развития зрительно-моторной координации старших дошкольников с нарушениями зрения. Выявлена проблема в низком развитии графо-моторных навыков детей, что в свою очередь снижает готовность детей с нарушениями зрения к обучению в школе. В статье раскрывается сущность кинезиологического метода как средства развития зрительно-моторной координации.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация; графо-моторные навыки; кинезиология; кинезиологические упражнения.

Модернизация образования, гуманистические взгляды специалистов в области педагогики и психологии на сущность специального образования, выводят на первый план вопрос исследования и оптимизации развития потенциальных возможностей детей. Особенно это значимо на первоначальной стадии коррекционно-развивающего взаимодействия – в дошкольном возрасте.

В настоящее время в тифлопедагогике поднимаются вопросы преодоления зрительной депривации у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения (косоглазием и амблиопией). При этом не уделяется достаточного внимания зрительно-моторной координации, которая является важной составляющей школьной готовности. В этой связи особую значимость приобретает поиск новых, в том числе, нетрадиционных методов развития зрительно-моторной координации.

В рамках указанной проблемы определена тема исследования: «Развитие зрительно-моторной координации средствами кинезиологических упражнений у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста». Объект исследования – процесс развития зрительно-моторной координации, а именно графо-моторных навыков у детей с нарушениями зрения. Предмет исследования – кинезиологические упражнения как средство развития зрительно-моторной координации и подготовки руки к письму. Цель

исследования – теоретически обосновать эффективность кинезиологических упражнений для развития графо-моторных навыков в практической деятельности старших дошкольников с косоглазием и амблиопией.

Гипотеза исследования: развитие зрительно-моторной координации средствами кинезиологических упражнений является эффективным способом подготовки старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения (косоглазием и амблиопией) к обучению в школе. Предполагается, что эффективность коррекционно-развивающей работы будет достигнута при условии включения в ее содержание следующих направлений: развитие графо-моторных навыков, подготовка руки к овладению письмом.

В соответствии с целью и гипотезой в ходе данного исследования решались задачи: определить роль зрительно-моторной координации в подготовке ребенка к обучению в школе; выявить особенности развития зрительно-моторной координации старших дошкольников с косоглазием и амблиопией; теоретически обосновать и определить направления коррекционно-развивающей работы по развитию зрительно-моторной координации старших дошкольников с косоглазием и амблиопией; теоретически обосновать эффективность кинезиологических упражнений как средства развития зрительно-моторной координации.

Зрительно-моторная координация – это согласованность всего тела и его частей в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечного-двигательного анализаторов (согласованные движения рук и глаз). Зрительно-моторная координация формируется параллельно и на основе зрительного восприятия. У детей с нарушениями зрения двигательная сфера формируется иначе, часто запаздывает в развитии, имеет качественное своеобразие в координации и точности движений, так как нарушенное зрение не гарантирует ребенку нужный контроль над действиями.

Л. И. Моргайлик и В. А. Феоктистова, отмечают, что на момент поступления детей с нарушениями зрения в школу значительная часть из них не овладевает зрительно-сенсорными и зрительно-моторными навыками координации, соответствующими возрастным требованиям [4, с. 98]. Л. И. Плаксина указывает на то, что в условиях зрительной депривации развитие движений рук и глазных движений при выполнении различной предметно-практической деятельности имеет свои специфические особенности. Вследствие нарушений зрительного анализатора у детей возникают сложности формирования двигательных умений, это проявляется в снижении точности, скорости и скоординированности мелких движений пальцев и рук. Нарушения прослеживающих функций глаза и локализации взора приводят к

неспособности ясного видения того, как они выполняют предметные действия, насколько они качественны. Любая предметно-практическая деятельность вызывает негативное отношение к данным видам действий. В результате чего наблюдается сниженный контроль над качеством работы при выполнении предметных действий, что сдерживает ход формирования и развития зрительно-моторных взаимосвязей: анализа, синтеза, взаимодействия глаза и руки [2, с. 134].

Т. А. Круглова и Л. И. Моргайлик обращают внимание и на то, что при обучении письму детей с нарушениями зрения возникают трудности зрительно-моторного процесса, а именно: трудности дистантного восприятия из-за низкой остроты зрения; стремление приспособить глаз в процессе письма (особенно при нистагме, монокулярном зрении, выпадении поля зрения). Это задерживает формирование зрительно-моторной координации и, следовательно, навыка письма [1]. А, поскольку, формирование зрительно-моторной координации, как условия готовности к письму, происходит в период дошкольного детства, этому направлению коррекционно-развивающего процесса должно отводиться одно из ведущих мест.

Понимание значимости зрительно-моторной координации в развитии функциональных возможностей детей с нарушениями зрения приводит исследователей к изучению возможностей включения в коррекционно-образовательный процесс кинезиологических методов. Традиционные методы коррекционно-развивающей работы не всегда приносят устойчивые положительные результаты, так как они не устраняют первопричину нарушений. В отличие от них, метод кинезиологической коррекции направлен на механизм возникновения психофизиологических отклонений в развитии, что позволяет не только снять отдельный симптом, но и улучшить функционирование, повысить продуктивность протекания психических процессов.

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Мозг человека представляет собой «содружество» функционально ассиметричных полушарий – левого и правого, каждое из которых – не зеркальное отображение другого, а необходимое дополнение. Чтобы обеспечить эффективное взаимодействие полушарий и развить их способности, возможно использование комплекса специальных «кинезиологических упражнений» [3].

Дети с нарушениями зрения отличаются недостаточным развитием мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью самоконтроля. Поэтому важно развивать механизмы, необходимые для

овладения деятельностью, которая связана с графо-моторными навыками. Графо-моторные навыки не являются только лишь двигательными. Процесс развития графических способностей подчиняется, с одной стороны – закономерностям формирования двигательных, а с другой – речевых, умственных операций. Особенность данных способностей в том, что с самого начала их формирования с конкретным двигательным образом ассоциирует конкретное смысловое значение буквы либо символа и совокупности букв или знаков, изображаемых рукой пишущего. Потребность обеспечить интегрированную работу полушарий головного мозга и интеграцию в системе глаз–рука – один из основных вопросов формирования психомоторного статуса ребенка.

Для развития графо-моторных навыков необходимо развивать взаимодействие между полушариями. Существуют комплексы графических упражнений для детей, разработанные с позиции нейропсихологии и направленные на развитие тех структур головного мозга, которые отвечают за пространственное мышление, концентрацию внимания, восприятие, память. В процессе выполнения таких упражнений (обводки, штриховки поочередно то левой, то правой рукой, одновременно двумя руками и т.д.) у ребенка развиваются зрительно-пространственная координация, синхронизация работы глаз и рук, активизируется деятельность головного мозга в целом.

Резюмируя предыдущие положения, стоит отметить, что использование кинезиологии дает возможность улучшать состояние мелкой моторики, а также повышать способность к произвольному контролю. Данная технология относится к числу эффективных средств коррекционно-развивающей работы, все чаще используемых в специальной педагогике. Результат её использования зависит от профессиональной компетенции педагога, умения применять новые возможности, организовывать для детей ситуации психофизического комфорта во время обучения. Помимо этого, кинезиологические упражнения могут помочь сделать занятие более увлекательным и разнообразным.

🕮 *Список использованных источников*

1. Моргайлик, Л. И. Методика обучения русскому языку младших слабовидящих школьников : учеб. пособие / Л. И. Моргайлик. – Л. : ЛГПИ, 1986. – 136 с.

2. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учеб. пособие / Л. И. Плаксина. – М. : РАОИКП, 1999. – 284 с.

3. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практ. руков-во для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2001 – 128 с.

4. Феоктистова, В. А. Обучение и коррекция дошкольников с нарушением зрения / В. А. Феоктистова и [др.]. – СПб. : Образование, 1995 – 147 с.

Summary. The article presents the scientific rationale for the development of hand-eye coordination of older preschoolers with visual impairment. A problem has been identified in the low development of graph-motor skills of children, which in turn reduces the readiness of children with visual impairments to study at school. The article reveals the essence of the kinesiology method as a means of developing hand-eye coordination.

УДК 376+37.064.3-053.6

РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ РОЛЕЙ ОБИДЧИКА И ЖЕРТВЫ В ОТНОШЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ

В. М. Кульша, П. А. Холодова
Науч. рук. – Г. В. Скриган, канд. биол. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В публикации представлены результаты исследования возрастных особенностей распространенности ролей жертвы и обидчика в отношениях подростков. Рассмотрены также различия у мальчиков и девочек. Выполнено сравнение показателей с другими странами. Определена распространенность таких ролей среди учащихся, имеющих нарушения слуха или нарушения речи.

Ключевые слова: буллинг; подростки.

В подростковом возрасте буллинг представляет собой вид поведения социального экспериментирования, направленного на освоение приемлемых, социально допустимых способов социальной идентификации. Он выражается в повторяющемся враждебном поведении с целью причинить ущерб физически или психологически более слабому [1, с. 11]. Часто это парное отношение, отражающее дисбаланс власти, позволяющий одному ребенку подчинить себе другого. Причем, такая ситуация может относительно регулярно повторяться в течение продолжительного времени, складываясь в стабильные парные отношения.

D. Olweus утверждает, что обидчики имеют высокий потенциал общей агрессивности. Они проявляют враждебность не только к сверстникам, но и к своим учителям и родным. У них отмечается высокая потребность в доминировании над другими и недостаток в проявлении эмпатии к жертвам. Обидчики испытывают сильную потребность управлять другими и получать удовлетворение от подчинения других [3].

Жертвами травли чаще становятся тревожные, социально не защищенные, молчаливые и сдержанные дети. Хронические жертвы буллинга физически слабее и чувствительнее других, они более одиноки и склонны к депрессии. Это делает их легкой добычей агрессивных сверстников или старших, а зависимый статус, в свою очередь, понижает их самоуважение и усиливает депрессию. Столкновение с агрессией увеличивает вероятность агрессивных действий со стороны пострадавшего. Жертвы сами начинают моделировать такое поведение.

В целом, поведение в ситуации буллинга провоцирует отрицательные последствия не только для жертвы, но и для обидчика. В дальнейшем жизнь детей складывается не всегда оптимистично. Например, у мальчиков, которые были провокаторами ситуаций, очень вероятно проявление черт антисоциальной личности, развитие наркозависимости, депрессивности. А у тех, кто подвергался их нападкам, проявляется высокая тревожность и замкнутость. Таким образом, изучение распространенности такого поведения является актуальной проблемой.

С целью оценки распространенности ролей обидчика и жертвы среди подростков использованы результаты анкетирования школьников 11–15 лет. В исследовании приняли участие учащиеся 68 гимназий и школ, расположенных в городских и сельских населенных пунктах во всех областях республики. Ответы были получены также от 23 учащихся с ОПФР, имеющих нарушения речи или слуха.

Школьники ответили на два вопроса. Первый из них был направлен на то, чтобы выяснить, как часто их обижали в школе за последнюю пару месяцев. Вопрос предварялся пояснением, что нужно понимать под обидой. Уточнялось, что ссора или драка двух примерно равных по силе школьников не входит в понятие причинения обид, также, как и шутливое и дружеское поддразнивание. Возможен был выбор из пяти вариантов ответов: от такого, в котором указывалось на отсутствие случаев обид, до варианта, где отмечалось их повторение несколько раз в неделю. Второй вопрос позволил получить сведения о том, как часто подростки являлись жертвой причинения обид в школе за последнюю пару месяцев. Выбор вариантов ответа варьировал от «меня не обижали в школе за последнюю пару месяцев» до «несколько раз в неделю».

Доли учащихся, которых обижали в школе за последние 2 месяца не реже 1 раза, довольно высоки, как среди мальчиков, так и среди девочек (таблица). Частоты учащихся, которых обижают в школе, от 11 к 15 годам уменьшаются: у мальчиков на 15 %, у девочек на 29 %. Более заметное их сокращение наблюдается в возрастном диапазоне 11–13 лет у учащихся обоего пола. Различия в зависимости от пола состоят в том, что в 11 лет в роли жертвы на 3 % чаще выступают девочки, а в 11 и 15 лет мальчики (на 9 % и 11 % соответственно). Среди учащихся с ОПФР 11 и 13 лет на то, что их обижали не менее 1 раза за последние два месяца, указали 38 %. В 11 лет доля таких школьников в данной выборке составила 44 %, в 13 лет – 33 %. По частотам встречаемости подростков, которых обижали в школе за последние два месяца не менее 1 раза, республика находится на 6 месте среди 42 стран [2]. Еще более

неблагоприятная ситуация среди 11-летних школьников только в Литве, Латвии, Бельгии, Российской Федерации, Эстонии. Однако, по 13-летним и 15-летним школьникам республика находится уже в средней части рейтинга стран.

Таблица – **Доли подростков, которые выступали в школе в роли жертвы или обидчика не менее одного раза за последнюю пару месяцев, %**

Пол	N	Возраст		
		11 лет	13 лет	15 лет
Роль жертвы				
Мальчики	210	44	33	29
Девочки	217	47	24	18
Роль обидчика				
Мальчики	208	28	35	34
Девочки	213	22	25	14

Возрастная динамика изменчивости частот встречаемости учащихся, причинявших обиды другим школьникам не менее 1 раза за последние два месяца, имеет разную динамику у мальчиков и девочек. Среди мальчиков с 11 до 13 лет этот показатель увеличивается на 7 % и почти не изменяется в 15 лет. Среди девочек он заметно сокращается с 13 до 15 лет (на 11 %). Во всех возрастных группах мальчики чаще, чем девочки выступают в роли обидчика: на 6 % в 11 лет, 10 % в 13 лет и 20 % в 15 лет. В выборке учащихся с ОПФР 30 % подростков отметили, что они выступали за последние два месяца в роли обидчика не менее 1 раза: 33 % в 11 лет и 27 % в 13 лет. Сопоставление показателя с частотами, указанными для других стран, показало, что республика находится в середине рейтинга из 42 стран.

Таким образом, довольно высокая доля учащихся 11–15 лет подвергается буллингу, девочки реже, чем мальчики. С возрастом доля таких подростков сокращается, особенно заметно с 11 до 13 лет. В качестве обидчика чаще выступают мальчики, чем девочки. С возрастом отмечена разнонаправленная динамика в зависимости от пола: среди мальчиков обидчиков становится больше, среди девочек – меньше. Среди учащихся с нарушениями речи или нарушениями слуха наблюдаются близкие по значению показатели, как по доле подростков, которых обижают, так и по частоте представленности тех, кто причиняет обиды, относительно обычных школьников. Важно, чтобы школьная травля, агрессия не становилась нормой поведения в повседневной жизни учащегося. Нивелирование буллинга возможно не только посредством

мероприятий по развитию самосознания подростка, но и участия взрослого в проблемной ситуации.

🕮 *Список использованных источников*

1. Буллинг в условиях образовательной среды: межкультурный аспект : моногр. / Н. В. Кухтова [и др.] ; под ред. Н. В. Кухтовой, С. М. Шингаева. – Витебск : Витеб. гос. ун-т, 2018. – 171 с.

2. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey [Electronic resource] // World Health Organization. – Mode of access: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/181972/E96444-Rus-full.pdf. – Date of access: 15.03.2020.

3. Olweus, D. Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program [Electronic resource] / D. Olweus // J. of Child Psychology and Psychiatry. – 1994. – Vol. 35, iss. 7. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program. – Date of access: 15.03.2020.

Summary. The publications present the results of studies on the age-related characteristics of the common roles of victims and the offender in teenagers relationships. Differences in boys and girls are also considered. Comparison of indicators with other countries. The prevalence of such roles among schoolchildren with hearing impairment or speech impairment is determined.

УДК 376.1

ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В. С. Куницкая

Науч. рук. – И. В. Филипович, канд. пед. наук, доцент

БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье приведен сравнительный анализ двигательной активности детей старшего дошкольного возраста на основе эмпирического исследования двух групп: детей с нормативным развитием и детей с нарушениями речи, получающих коррекционно-педагогическую помощь в пункте коррекционно-педагогической помощи дошкольного учреждения образования.

Ключевые слова: двигательная активность; старший дошкольный возраст; координация, общие и мелкие движения.

Двигательная активность ребенка определяется природно-психическими качествами его организма: высшей нервной деятельностью, темпераментом, конституцией и пр. Но на ее становление и произвольность влияют также средовые воздействия и общественное воспитание [4]. Двигательная активность, которая понимается большинством авторов как совокупность внешних проявлений активности человека в его взаимодействии с окружающей средой, выступающей в виде моторных реакций, психомоторных действий, психомоторной деятельности и двигательного поведения в целом, включая моторный облик [3], сказывается на формировании социальных функций: овладении речью, предметно-практической деятельностью, письмом и пр.

Программа оценки двигательной активности детей старшего дошкольного возраста разработана нами с учетом психофизического, нейропсихологического, возрастно-психологического, психолого-педагогического подходов и включает в себя: 1) разработанные анкеты-опросники для педагогов и родителей в которых прослеживается психофизиологические особенности двигательной активности детей; 2) диагностические функциональные пробы, направленные на изучение состояния двигательной активности на основе адаптированных методик Е. Ф. Архиповой Л. В. Лопатиной, А. Р. Лурия, Н. И. Озерецкого [2; 5; 6]; анализ продуктов деятельности (рисунки, прописи, аппликации) с точки зрения психолого-педагогического подхода, используемый в качестве подтверждающих данных об особенностях двигательной активности детей.

В исследовании приняли участие две группы детей старшего дошкольного возраста по 30 человек в каждой: с нормативным развитием (гр. № 1), с нарушениями речи, обучающихся в пункте коррекционно-педагогической помощи (гр. № 2). Анализ полученных данных после проведения 6-ти диагностических функциональных проб показал следующие результаты:

1. «Статическая координация движений»:

– *высокий уровень* показали 15 детей с нарушениями речи и 18 детей с нормативным развитием: с интересом выполняли задание, уверенно простояли на правой и левой ноге, соблюдая инструкцию;

– *средний уровень* проявили 8 детей с нарушениями речи и 7 детей с нормативным развитием: дети испытывали трудности и смогли удерживать равновесие только на одной ноге;

– *низкий уровень* показали 7 детей с нарушениями речи и 5 – с нормативным развитием: дети испытывали значительные трудности, тяжело удерживали равновесие как на правой, так и на левой ноге; концентрация на задании длилась не более 2–3-х секунд.

2. «Динамическая координация движений»

– *высокий уровень* показали большинство – 22 и 16 из обеих групп: дети перепрыгивали через верёвку уверенно, отталкиваясь двумя ногами при прыжке, все три попытки были выполнены успешно;

– *средний уровень* показали 10 детей с нарушениями речи (гр. №1) и 7 детей с нормативным развитием (гр. № 2): при выполнении прыжка, дети, не всегда отталкивались двумя ногами и дотрагивались или задевали веревку в 1 из 3-х попыток;

– *низкий уровень* динамической координации показали по одному ребёнку из обеих групп: при перепрыгивании веревки дети отталкивались одной ногой и задевали веревку, приземлялись на пятки и с трудом удерживали равновесие.

– *очень низкий уровень* динамической координации наблюдалось у 3-х детей с нарушениями речи: дети испытывали серьезные трудности, длительное время собирались и концентрировались перед прыжком, совершали лишние прыжки, отталкивались одной ногой, перешагивали, задевали веревку, при приземлении на пол не удерживали равновесие (заваливались на бок или колени).

3. «Согласованность движений»

– *высокий уровень* показали 15 детей с нормативным развитием и 7 детей с нарушениями речи: дети уверенно согласовывали движения маршировочного шага и хлопков, начинали движения скоординированно, не замедляясь и не сбиваясь.

– *средний уровень* продемонстрировали по половине (16 и 14) детей из обеих групп: дети замедляли одно из движений, но выполняли движения до конца.

– *низкий уровень* показали 3 ребенка с нарушениями речи и один – с нормой развития: дети сбивались с темпа движений, не производили их одновременно.

4. «Статическая и динамическая координация движений пальцев рук»

– *высокий уровень* показали большинство детей – 14 с нормой развития и только 3 детей с нарушениями речи: четко по показу выполняли позы пальцев «кольцо», «зайчик», «коза», не испытывали особых затруднений;

– *средний уровень* проявили 16 и 14 детей из обеих групп: замедляли темп в поисках нужных пальцев, сверяли свою позу с позой педагога, испытывали трудности в выполнении пальцевой позы «коза»;

– *низкий уровень* показали 11 детей с нарушениями речи и 2 ребенка с нормативным развитием: многократно ошибались в пальцевых позах, с трудом переходили от одной позы к другой, путались в укладе пальцев.

5. «Точность движений пальцев рук»

– *высокий уровень* показали большинство – 13 детей с нормативным развитием и 6 детей с нарушениями речи: дети четко и одновременно изменяли положения рук, сжимали и разжимали кулак, выполняли движения без ошибок;

– *средний уровень* показали 14 и 16 детей из обеих групп: допускали единичные ошибки (не разжимали пальцы), слабо сжимали пальцы в кулак.

– *низкий уровень* показали 9 детей с нарушениями речи и 1 ребенок с нормативным развитием: дети допускали единичные ошибки (не разжимали пальцы), неодновременно изменяли положения рук (нарушали ритм переключения движений), слабо сжимали пальцы в кулак.

– *очень низкий уровень* показал 1 ребенок с нарушениями речи: допускал множество ошибок, не мог одновременно выполнять движения, а также наблюдались лишние движения.

Таким образом, полученные нами данные позволили сделать следующие выводы: дети старшего дошкольного возраста с нормативным развитием показывали высокие и средние результаты. Около 60 % детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, получающие коррекционно-педагогическую помощь в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи, показали средние и низкие уровни двигательной активности. Особые трудности у дошкольников с нарушениями речи возникали при выполнении проб на согласованность движений, статические и динамические движения пальцев рук, точность движений пальцев рук, что свидетельствует о наличии у этих детей особенностей двигательной активности.

Анализ анкет-опросников подтвердил, что у всех детей с нарушениями речи, показавших низкий уровень двигательной активности, педагоги отмечали некоторые особенности двигательной активности. Анализ продуктов деятельности старших дошкольников с нарушениями речи и низким уровнем двигательной активности показал, что их работы уступают по качеству выполнения работам детей, имеющих высокий и средний уровень двигательной активности.

Разработанная программа оценки позволила нам рассмотреть двигательную активность с учетом различных научных подходов [1], и выявить особенности двигательной активности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в сравнении с нормативным дошкольниками.

Анализ полученных данных показал необходимость учета особенностей двигательной активности старших дошкольников с нарушениями речи. Качественная оценка и учет особенностей двигательной активности, позволит улучшить процесс коррекционно-педагогической работы.

🕮 *Список использованных источников*

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, П. М. Пылаева // Нейропсихология сегодня. – М. : МГУ, 2006. – С. 76–95.

2. Архипова, Е. Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой дизартрией в специальной литературе [Электронный ресурс] // Логобург: клуб логопедов. – Екатеринбург, 2004. – Режим доступа: http://www.logoburg.com/klub/modules/myarticles/article.php?item_id=134. – Дата доступа: 29.12.2019.

3. Дудьев, В. П. Психомоторика: словарь-справочник / В. П. Дудьев. – М. : Владос, 2008. – 366 с.

4. Лагутин, А. Б. Формирование навыков основных движений у детей дошкольного возраста средствами гимнастики / А. Б. Лагутин. – М. : Физкультура, 1991. – 31 с.

5. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : МиМ, 2004. – 144 с.

6. Озерецкий, Н. И. Метод массовой оценки моторики у детей и подростков / Н. И. Озерецкий. – М. : Госмедиздат, 1929. – 60 с.

Summary. The article provides a comparative analysis of the motor activity of older preschool children based on empirical studies of two groups: children with normative development and children wits speech disorders and receiving corrective and pedagogical assistance in preschool education.

УДК 376.0513.31:73/76-056

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕТСКОГО РИСУНКА КАК СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

И. В. Лемеза

Науч. рук. – И. Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье описано эмпирическое исследование, направленное на изучение использования детского рисунка как средства диагностики психического развития ребенка. Представлены критерии оценки детского рисунка.

Ключевые слова: детский рисунок; критерии оценки детского рисунка; диагностика психического развития; психолого-медико-педагогическая комиссия.

Исследования в области психологии и педагогики [3] дают основание сделать вывод о том, что изобразительная деятельность у детей возникает уже на втором году жизни, а именно: в возрасте от 1 года до 3 лет. Эта деятельность носит характер манипуляций. Ребенок проявляет интерес к новым, ранее неизвестным материалам (карандашам, бумаге). Ребенок обращает внимание на движение карандаша, ручки по листу бумаги. Самое главное, что его привлекает – это появление следов на бумаге.

Еще в прошлом веке появился ряд исследований, посвященный разбору изобразительной деятельности детей [1; 3].

Рисование в своем развитии проходит несколько определенных этапов, характерных для всех детей. В психолого-педагогической литературе начальный период появления данной деятельности называют доизобразительным этапом. Еще эту стадию развития детского рисунка характеризуют как стадию лишенных смысла штрихов. К 3 годам появляется новый этап в развитии деятельности – узнавание. Так же к 3 годам появляется рисование «по замыслу». На 4 году жизни ребенок вступает в следующую стадию – стадию схематического изображения. К пятому году жизни появляется стадия правдоподобных изображений.

Еще в прошлом веке было обнаружено, что между способностью к рисованию и умственным развитием существует явная зависимость. Невозможно иметь высокий уровень графической деятельности без пропорционального уровня интеллектуального развития. Наличие более или менее выразительных изображении говорит о том, что у рисующего имеются определенные познавательные и графические возможности. Если же в рисунках ребенка

школьного возраста отсутствуют предметные изображения, то это дает право предположить, что у него имеется некоторое отставание в общем развитии [2].

Анализ рисунков как средство диагностики и показатель динамики развития детей с нарушениями в развитии представлен в исследованиях А. Р. Лурия, М. С Певзнер, В. И. Лубовского, Е. Н. Правдиной-Винарской и других.

Несомненно, рисование напрямую связано с важнейшими психическими функциями – зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением. Поэтому рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой, помогая ребёнку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире [5].

В литературе имеется множество попыток оценки детского рисунка. Например, Н. Я. Семаго и М. М. Семаго предлагают для каждого возраста тему рисунка с соответствующими критериями [4]. Начиная с трехлетнего возраста ребенку можно предложить рисунок на свободную тему и рисунок человека. В возрасте 3,5–5 лет к этому списку добавляются еще две темы рисунков: дом (домик) – дерево – человек и моя семья. При достижении 5 лет ребенку можно предложить все вышеперечисленные темы рисунков, включив ещё одну – неизвестное (несуществующее) животное.

Что касается критериев оценки детского рисунка, то общей для всех возрастов является оценка сформированности моторной готовности руки к рисованию (захват карандаша) и сформированность графической деятельности в целом, а также наличие специфических особенностей рисунка. По мере взросления ребенка критериев оценки становится больше. В возрасте 3,5–5 лет анализируются еще такие показатели, как наличие инертности и стереотипности самого рисунка, полоролевая и возрастная идентификация, субъективные представления о внутрисемейной диспозиции; в 5–7 лет – разнообразие зрительных образов и их «качество», адекватность и специфика полоролевой и возрастной идентификации, сформированность мотивационной готовности к принятию новых социальных ролей.

Степанов С. С. в своем исследовании предлагает количественную оценку рисунка человека с использованием выделенных им критериев, что даёт возможность сравнивать рисунки детей [5]. Шкала признаков для оценки рисунка содержит 73 пункта. За выполнение каждого пункта начисляется 1 балл, за несоответствие критерию - 0 баллов. В итоге подсчитывается суммарная оценка.

В своем исследовании мы ставили следующие задачи:

1) провести анализ программных требований к качеству изобразительной деятельности старших дошкольников;

2) провести контент-анализ рисунков детей старшего дошкольного возраста на свободную и заданную тему;

3) на основе сопоставительного анализа детских рисунков вычленить наиболее значимые критерии для дифференциации рисунков детей разных категорий.

В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста с нормальным психическим и речевым развитием и дети старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. В результате исследования было получено 100 рисунков.

Методика эмпирического исследования предполагала два этапа: на первом этапе детям предлагалось нарисовать рисунок по сюжету известной сказки «Теремок», на втором этапе – рисунок на свободную тему.

В ходе первого этапа исследования группе детей читалась сказка «Теремок». Далее уточнялось содержание сказки: дети отвечали на поставленные вопросы: «Что стояло в поле?», «Кто из героев пришёл первый?», «Какие еще герои приходили к теремку?», «Сколько всего героев пришло к теремку?», «Что случилось с теремком после прихода медведя?», «Кто построил новый теремок?», «Как строили новый теремок?». После этого детям предлагалось нарисовать сюжет этой сказки. Им предоставлялся белый лист формата А4 и цветные карандаши. Время не ограничивалось. При затруднении выполнения рисунка детям не предлагалась помощь, не задавались наводящие вопросы.

На втором этапе эмпирического исследования детям предлагалось нарисовать рисунок на свободную тему. Детям было сказано, что они рисуют для выставки, поэтому могут нарисовать все, что хотят, что им нравится. Предварительной работы по определению темы не проводилось, каждый ребёнок мог выбрать ее самостоятельно. При затруднении детей в выборе темы им не пояснялось, что нарисовать, а повторялась инструкция: «Рисуй все то, что тебе захочется». Детям предлагался лист формата А4, цветные карандаши. Время не ограничивалось. И на первом, и на втором этапе дети рисовали в свободное от режимных моментов время.

Для контент-анализа детских рисунков нами были использованы группы критериев, выделенные на основе изучения литературных источников и программных требований к изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

В качестве ведущих оценочных критериев выступили: смысловое содержание рисунка, соотношение размеров изображений с размером листа бумаги, передача пространства в рисунке, пропорции, цвет, техника работы.

Таким образом, на основе изучения литературных источников и детских рисунков нами были выделены критерии оценки детского рисунка и разработана балльная оценка детского рисунка по выделенным критериям. Результаты, полученные в ходе исследования, позволят разработать методические рекомендации по использованию детского рисунка как средства диагностики психического развития ребенка.

🕮 *Список использованных источников*

1. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное. руководство. / А. Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

2. Полин, Р. А. Секреты педиатрии / Р. А. Полин, М. Ф. Дитмар : пер. с англ. – М. ; СПб : БИНОМ ; Невский диалект, 1999. – 784 с.

3. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина – М. : Просвещение, 2009. – 212 с.

4. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – СПб. : Речь, – 2005. – 384 с.

5. Степанов, С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С. С. Степанов. – 3-е изд. – М. : Академия, 1996. – 95 с.

Summary. The article describes a study aimed at examining the use of children's drawing as a means of diagnosing a child’s mental development.

УДК 376.015.31: 73/76-056

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

О. Л. Луппо

Науч. рук. – Т. С. Овчинникова, доктор пед. наук, профессор
ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования эмоционального развития дошкольников с расстройством аутистического спектра. В основе исследования предположение, что уровень эмоционального развития у дошкольников с расстройством аутистического спектра по всем показателям имеет низкие значения. Предметом исследования выступают представления о базовых эмоциях человека, понимание эмоций других людей, распознавание базовых эмоций и воспроизведение эмоций дошкольниками с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: эмоциональное развитие; базовые эмоции; дошкольники; расстройство аутистического спектра.

Эксперимент по изучению уровня эмоционального развития дошкольников с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) был проведен на базе учреждения дополнительного образования (МБУДО Дворец творчества детей и молодежи города Воронежа, Воронежской области). В эксперименте принимали участие обучающихся объединения социально-педагогической направленности «Я Сам!». Группу испытуемых составляли дети со сходным диагнозом – расстройство аутистического спектра.

На этапе констатирующего эксперимента для обследования были определены следующие параметры (критерии и показатели):

1. Когнитивный компонент:

– представления о базовых эмоциях человека;

– понимание эмоций других людей.

2. Эмоциональный компонент:

– распознавание собственных эмоциональных состояний.

3. Деятельностный компонент:

– умение выражать эмоции;

– умение взаимодействовать с другим человеком с учетом его эмоций (ориентация в эмоциональном опыте, оценка эмоционального состояния).

Методика изучения эмоционального развития детей дошкольного возраста с РАС состояла из 5 серий. Каждая серия содержала задание на основе

рисуночного материала. Действия ребенка оценивались по шкале до 3-х баллов. Экспериментальные данные фиксировались в протоколах проведения методик и составляют базу данных исследования.

Определение представлений о базовых или фундаментальных (К. Э. Изард) [1] эмоциях осуществляется посредством идентификации таких эмоций как удовольствие, интерес, страх, гнев, удивление, горе, презрение, отвращение или определения «смысловых полей», обозначающих эмоцию. Для выявления уровня представления детей об эмоциональных состояниях человека мы проводили «Мимический тест» (К. Э. Изард). Испытуемым предлагалось по схематическому изображении лиц определить какая эмоция на нем зафиксирована.

Анализ результатов данной диагностической методики показал преимущественно низкий уровень представления детей об эмоциональных состояниях человека по схематическому изображению лица (2/3 группы детей), остальные демонстрировали средний уровень, высокий уровень выявлен не был.

Дети испытывали затруднения в дифференциации базовых эмоций, могли аргументировать некоторые эмоции, ограничиваясь «смысловым полем» эмоции. «Презрение» и «отвращение» не назвали вообще.

Уровень понимания эмоций других людей был определен в ходе проведения двух серий методики «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго) [2]. Испытуемым предлагалось определить эмоции человека в Серии I по трем схематическим изображениям лиц, в Серии II по изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно полу ребенка).

По результатам I и II серии было выявлено, что дети с РАС чаще адекватно опознают эмоциональные состояния по изображениям конкретных лиц детей (мальчиков и девочек), чем по схематическим изображениям лиц с базовыми эмоциями, плохо соотносят их с личными переживаниями, не обладают высокой способностью к оречевлению собственных переживаний.

В ходе проведения 1 серии методики «Эмоциональные лица» мы выявили: высокий уровень возможности адекватного опознания эмоционального состояния других людей у 1 ребенка (адекватно обозначил эмоциональные состояния и оценил лицевую экспрессию). Средний уровень характерен для 1/3 группы детей (они испытывали трудности в опознании и оценивании графически изображенных настроений, называли эмоции с помощью взрослого). Низкий уровень характерен для половины экспериментальной группы (дети не выполнили задание даже с помощью вопросов, не называли настроение, не могли показать его на себе).

Во 2 серии методики «Эмоциональные лица» мы выявили, что высокий уровень умения адекватно опознавать эмоциональные состояния, соотносить их с личными переживаниями не характерен для детей данной группы детей. Эти дети не дают развёрнутого и подробного ответа, не способны адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию. Средний уровень умения адекватно опознавать эмоциональные состояния группе характерен для 1/2 группы (дети давали ответы на вопросы с помощью взрослого; испытывали трудности в опознании и назывании графических изображений эмоций, но оценивали настроение и называли эмоции на изображениях конкретных лиц детей с помощью взрослого. Низкий умения адекватно опознавать эмоциональные состояния в группе характерен для второй половины экспериментальной группы (дети не выполняли задания даже с помощью вопросов, не называли настроение, не могли показать его на себе).

В процессе исследования понимания собственных эмоций на основе методики «Наличие у детей понимания своего эмоционального состояния» (Г. В. Фадина) [4] в обследуемой группе детей был выявлен преимущественно низкий уровень понимания собственных эмоций. Испытуемым предлагалось вспомнить и нарисовать ситуацию, в которой они могли переживать радость, удивление, горе и страх.

Понимание ребенка собственных эмоций определяется устойчивой памятью эмоционального переживания и возможностью нарисовать ситуацию, в которой испытывал данные эмоции.

Анализируя результаты данной методики, мы можем отметить, что в обследуемой группе детей преимущественно низкий уровень понимания собственных эмоций: 6 детей не смогли вспомнить эмоции и нарисовать их. Им было трудно вспомнить и нарисовать ситуации, когда они переживали эмоции радости, горя, страха и удивления. Один ребенок отказался от выполнения задания.

Средний уровень понимания собственных эмоций показали только ¼ группы: эти дети демонстрировали понимание и отразили в рисунках лишь эмоции радости и страха. Эмоции удивления и горя они вспомнить не смогли.

Для оценки уровня ориентации в эмоциональном опыте, эмоциональное отношение к нравственным нормам испытуемым предлагалось рассмотреть 10 сюжетных картинок с изображение поступков детей (5 хороших поступков, 5 плохих поступков) и разделить их на соответствующие группы, аргументируя свое решение («Сюжетные картинки» (И. Б. Дерманова) [3]). Ориентация в эмоциональном опыте и эмоциональное отношение к нравственным нормам определяется умением адекватно различать хорошие и плохие поступки.

Анализ результатов данной методики показал, что у испытуемых в основном низкий уровень результатов: 3/4 детей экспериментальной группы раскладывали картинки неправильно. Складывали все в одну стопку, не различая по поступкам, или хаотично по всей плоскости стола. Эмоциональные реакции у этих детей не сформированы. Эти дети не могут дать правильную оценку хорошим и плохим поступкам, используя мимику и жесты.

Средний уровень умения выражать эмоциональное отношение к нравственным нормам показали 1/4 группы: эти дети преимущественно правильно раскладывали картинки и рассказывали, почему они так сделали. Не смотря на наличие опыта переживания эмоциональных состояний, эмоциональные реакции этих детей выражены слабо.

Таким образом, полученные данные по изучению уровня эмоционального развития дошкольников с РАС показывают, что у детей данной группы преобладает низкий уровень эмоционального развития и составляет 3/4 от всей группы. Средний уровень эмоционального развития демонстрирует 1/4 данной группы детей.

При анализе показателей следует отметить, что у детей данной группы лучше всего развито умение понимания эмоции других людей по изображениям людей на фотографиях. В основном дети имеют слабые представления об эмоциях, не владеют способами их выражения, не понимают эмоции других людей, с затруднением изображают 1–2 из названных эмоций, с неохотой выполняют задания. Плохо развито умение распознавать собственные эмоциональные состояния. Дети не демонстрируют глубину социальных эмоций, умение выражать эмоции развито слабо.

Эмоциональное состояние самих детей сложно определить, так как внешние проявления эмоций отсутствуют или выражены незначительно, часто эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

🕮 *Список использованных источников*

1. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2012. – 460 с.

2. Семаго, Н. Я. Диагностический комплект психолога : метод. руков. / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АПКиППРО, 2007. – 128 с.

3. Сюжетные картинки. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – 35 с.

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

Summary. Emotional development is the most important aspect of personal development. This aspect of mental development of a child with autism affects the process of forming his personality. The subject of the research is the concept of basic human emotions, the ability to understand the emotions of other people, skills of recognizing basic emotions and ability to reproduce emotions by primary school children with autism (aged 5–7 years).

The experimental obtained data demonstrate us that children with autism have a predominant low level of emotional development and make up 3/4 of the entire group. The average level of emotional development indicates 1/4 of this group of children.

In the procces of analysing the simptoms, it should be noted that children of this group have the best developed ability to understand the emotions of other people from photos. In general, children with autism have no perception of emotions, do not know how to express them, do not understand the emotions of other people, and have difficulty portraying 1–2 of these emotions. They cannot recognize their own emotional status. Children with autism do not show the depth of social emotions. The ability to Express emotions is poorly developed.

УДК159.922.73:616.89-008.434

ВЗАИМОВЯЗЬ РАЗВИТИЯРЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М. А. Малышева

Науч. рук. – Е. А. Логинова, канд. пед. наук, доцент
ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. Развитие речи связано с формированием неречевых психических процессов. Причины недоразвития речи часто вызывают и отклонения в развитии неречевых функций детей. Знание и учет в логопедической работе особенностей отклонений в состоянии психических функций у детей с общим недоразвитием речи позволяет повысить ее эффективность.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; речь; неречевые психические функции; закономерности психического развития.

В настоящее время ученые отмечают увеличение распространенности и усложнение симптоматики общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Прежде, чем приступить к планированию логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи, образованный специалист должен знать не только закономерности развития речи, но и всех остальных высших психических функций. А также понимать взаимосвязь и взаимообусловленность их развития в детском возрасте.

К психическим функциям традиционно относят память, внимание, мышление и собственно – речь. При составлении плана работы по преодолению общего недоразвития речи необходимо руководствоваться положениями Л. С. Выготского «О закономерностях психического развития» и «О неравномерности психического развития». Первое положение подразумевает, что все высшие психические функции опосредованы речью и формируются на основе интеграции (например, логическая память формируется на основе интеграции мышления, речи и памяти). Во втором положении говорится о том, что все высшие психические функции развиваются в разные сензитивные для конкретной функции периоды [2].

При планировании работы с ребенком с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), необходимо помнить, что термином ОНР обозначаются различные сложные речевые расстройства, при которых оказываются нарушенными все компоненты речевой системы, при условии, что на момент

их возникновения были сохранными слух и интеллект. Часто появление ОНР обусловлено поражением или недоразвитием мозговых структур на ранних этапах развития ребенка. По данным исследований Р. Е. Левиной и Н. А. Никашиной, «патологии мозговых систем оформляют не только картину речевого недоразвития, но и всю психическую деятельность ребенка» (1968) [4].

Как отмечали Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева (1999), при первичном ОНР формирование речевых и неречевых психических функций имеют свои качественные особенности. На начальных этапах (первый год жизни) психическое развитие протекает нормально, предречевое развитие также в ряде случаев протекает правильно. Затем, в более ранние сроки (к 1–1,5 годам), развивается первое понимание обращенной речи. К концу первого года жизни формируется дифференцированное отношение к окружающему – дети способны выделять близких, дифференцированно относиться к игрушкам. И что немаловажно, у детей появляется выраженный познавательный интерес, отмечается соответствующее возрастному этапу развитие предметной и игровой деятельности. Но уже в младшем дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи выявляется диссоциация речевого и неречевого психического развития – неречевое психическое развитие начинает значительно опережать речевое. У детей наблюдается эмоционально избирательное отношение к окружающему, возрастают интерес и стремление к познавательной деятельности, при том, что они плохо или почти не владеют словесными формами общения. Достаточно высокий уровень развития неречевых психических функций способствует формированию у детей критичности к своей речевой некомпетентности [3].

Среди особенностей невербального психического развития, оказывающих влияние на речевое развитие, Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина (2004) отводили центральное место специфическим особенностям мышления. Согласно данным их исследований, дети с ОНР, обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, отстают в развитии словесно-логического мышления; без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением; для некоторых детей характерна ригидность мышления [9].

По данным И. Т. Власенко, мышление детей с ОНР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным, так, при выполнении какого-либо задания дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Из чего следует вывод, что процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием и замедленностью ввиду недостаточности внимания [1].

А. В. Ястребова указывала, что для всех детей с общим недоразвитием речи характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания, обусловленный недостаточной его устойчивостью, трудностями включения, его распределения и переключения [10]. О. Н. Усанова (выделила следующие особенности внимания детей с речевой патологией: нарушение концентрации внимания как следствие утомления; неадекватные колебания внимания; ограниченный объем внимания (дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы); «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках; персеверация («прилипание») внимания, выражающаяся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой [8].

Исследования (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, 1999; И. Ю. Левченко, 2008; Е. А. Логинова, 2015 и др.) подтверждают, что память детей с ОНР имеет особенности. Отмечаются нарушения как произвольного, так и непроизвольного запоминания, разница лишь в том, что непроизвольная память страдает в меньшей степени. Наглядный материал запоминается детьми лучше вербального. Нарушения произвольного запоминания обусловлены сниженной познавательной активностью. Отмечается своеобразие механического и логического запоминания. Логическая память находится на низком уровне развития ввиду недостаточной смысловой переработки получаемой информации. Оказываются нарушенными кратковременная и долговременная память. Наблюдается снижение объема и скорости запоминаемого материала, низкая продуктивность запоминания [3; 5; 6].

Логопедическая работа по развитию речевых функций детей с ОНР должна осуществляться параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций. Поскольку в процессе логопедического воздействия важно учитывать, что динамика развития речи и психической деятельности на разных возрастных ступенях могут находиться в разном соотношении друг с другом. Что подтверждено наблюдениями известных специалистов: А. П. Вороновой, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. А. Логиновой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и других. Ими было отмечено, что некоторые дети, при оказании им эффективной логопедической помощи без включения в нее направлений по развитию неречевых функций быстро продвигались в речевом развитии, оставаясь почти на одном и том же уровне невербального психического развития [4; 7; 9]. Дальнейшее наблюдение за этими детьми показывало, что впоследствии задержка невербального психического развития выступала на первый план и оказывала негативное влияние или вовсе останавливала развитие речи.

🕮 Список использованных источников

1. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / Т. И. Власенко. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.

3. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – СПб. : Книгомир, 2011. – 320 с.

4. Левина, Р. Е. Общее недоразвитие речи у детей. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина ; под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 2000 г. – 175 с.

5. Левченко, И. Ю. Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти / И. Ю. Левченко, Т. И. Дубровина. – М. : Нац-ый книжный центр, 2016. – 144 с.

6. Логинова, Е. А. Особенности развития неречевых психических функций у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. А. Логинова, С. А. Юдина // Специальное образование : материалы XI межд. науч.- практ. конф., 22–23 апр. 2015 г., г. Санкт-Петербург. – Т. II / Под ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 207–212.

7. Логинова, Е. А. Психолого-логопедический подход к сопровождению детей с нарушениями речи / Е. А. Логинова : сб. материалов VI Городск. логопедического семинара ; под науч. ред. В. А. Гончаровой. – СПб : ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии», 2015. – С. 95–102.

8. Усанова, О. Н. Специальная психология : учеб. пособие / О. Н. Усанова. – СПб. : Питер, 2006. – 400 с.

9. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

10. Филичева, Т. Б. Основы логопедической работы с детьми / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова ; под ред. Г. В. Чиркиной. – Изд. 3-е, испр. – М : Аркти, 2005. – 240 с.

Summary. The development of mental functions proceeds systematically and consistently. There are two most significant patterns: the first is the integration of initially disparate mental processes into stable and flexible functional systems, and the second is that all higher mental functions are mediated by speech. Therefore, the causes of speech disorders often lead to abnormalities in the development of other mental functions. So, in children with speech underdevelopment are observed in the pathological features of memory, attention and thinking. Knowledge and consideration in speech therapy of the specifics of the state of non-verbal mental functions in children with General speech underdevelopment can increase its effectiveness by including exercises for the development of non-verbal functions in the content of classes.

УДК 376.015.31:73/76-056

СПЕЦИФИКА ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Н. Ф. Мантулина
Науч. рук. – Т. А. Титова, канд. пед. наук, доцент
ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. Статья посвящена актуальной для логопедии проблеме нарушения формирования словообразования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи, которые оказывают отрицательное воздействие на развитие других компонентов речевой компетенции детей. В статье анализируются результаты проведенного комплексного экспериментального исследования.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи; словообразование глаголов; констатирующий эксперимент.

Важным условием социальной адаптации детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) в дошкольном возрасте является достаточный уровень речевого развития, который обеспечивает в дальнейшем усвоение школьной программы, успешное овладение орфографически правильным письмом [2; 3; 5; 6; 7]. Для этого необходим высокий уровень сформированности языковых, в том числе, морфологических обобщений. Установлено, что возможность выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, определять общие их значения – представляют собой необходимые условия пополнения словарного запаса за счет производных слов, овладения грамматической системой языка в целом [1; 2; 4; 7; 8; 9].

Анализ специальной литературы позволяет утверждать, что дошкольники с ОНР не владеют в полном объеме умением: вычленять морфемы из слов; обобщать значения и связывать их с определенной формой; синтезировать морфемы при образовании новых слов [6; 7].

Среди всех частей речи глагол имеет самые широкие словообразовательные связи и активно влияет на все важнейшие процессы словообразования. Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния словообразования глаголов у детей дошкольного возраста с ОНР.

Констатирующий эксперимент проводился с ноября по декабрь 2019 г. на базе ГБДОУ № 24 компенсирующего вида и ГБДОУ № 39 комбинированного вида Калининского района Санкт-Петербурга. В исследовании принимали

участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа состояла из 15 детей 6–6,5 лет с логопедическим заключением ОНР (III уровень развития речи, стертая дизартрия). В контрольную группу вошло 15 детей с нормальным речевым развитием в возрасте 6–6,5 лет.

Для исследования словообразования глаголов использовалась методика Р. И. Лалаевой [5]. В ходе эксперимента выяснилось, что при дифференциации глаголов в импрессивной речи дети экспериментальной группы особых трудностей не испытывали. Это объясняется тем, что ребенок с общим недоразвитием речи третьего уровня 6,5 лет понимает и даже может самостоятельно образовывать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям [8].

Образование же требуемых глаголов в экспрессивной речи давалось значительно труднее. При образовании приставочных глаголов противоположного значения были допущены такие виды ошибок:

– замена префиксов: при- («присоединение одного предмета к другому») на за-, на- (приклеивают – «заклеивают», «наклеивают»); раз- («уничтожение результата ранее выполненного действия») на от- (развязывают – «отвязывают»); вы- (движение изнутри наружу») на у- (выходят – «уходят»);

– использование частицы «не» к предъявленному слову (входить – «не входить», «привезти – «не привезти»);

– образование глагола с близкой по семантике приставкой («входить» – «уходить», «привезти» – «увести»);

– использование лексических замен («привинтить» – «открутить», «присоединить» – «открепить»;

– искажение производящей основы («придвинуть» – «отдвинуть», «сгибать» – «разгнуть».

При образовании глаголов со значением приближения, удаления у детей экспериментальной группы отмечались следующие виды ошибок:

– образование глагола с близкой по семантике приставкой (подлетел – «улетел», «прилетел»; подъехала – «приехала»);

– употребление вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки (подплыла – «плыла»).

Для образования глаголов со значением пересечения пространства или предмета дети с речевой патологией часто использовали приставку, не всегда подходящую для значения пересечения пространства или предмета (не «перебежала», а «пробежала»). Также детьми использовалось замещение префиксов на более простые по семантике, которые рано усваиваются детьми в онтогенезе (не «переплыл», а «поплыл»).

Отмечено употребление вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки (не «перепрыгивает», а «прыгает»).

Полученные результаты объясняются тем, что для подбора подходящего аффикса, необходим не только богатый словарный запас, но и достаточные возможности семантического сравнения и сопоставления однокоренных слов [8].

При выполнении заданий, требующих образования глаголов со значением начала или конца действия, дети экспериментальной группы заменяли приставку на близкую по смыслу (бежать – «убежать», лететь – «перелететь», плыть – «уплыть», «подплыть».

Эта же особенность отмечалась и при дополнении предложений глаголами со значением конца действия.

Трудности образования глаголов со значением начала и конца действия обусловлены неоднородностью значений, вносимых префиксами. Они, не меняя основного лексического значения глагола, привносят лишь дополнительные оттенки в характер протекания действия [3].

При исследовании дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида в экспрессивной речи отмечались ошибки:

– замена приставки (не «выпила», а «попила»; не «оделась», а «наделась»);

– замена глаголов совершенного вида с приставками на глаголы несовершенного вида без приставок (не «нарисовал», а «рисует»; не «посадила», а «сажает»;

– лексические замены глаголов (не «залез» на дерево, а (уже) «сидит» на дереве.

При образовании возвратных глаголов дети с речевой патологией допускали следующие виды ошибок:

– замена приставки (не «причесывается», а «расчесывается»; не «одевается», а «надевается»;

– отбрасывание постфикса – ся, (не «вытирается», а «вытирает», не «одевается», а «надевает»;

– лексические замены (не «прячет», а «убирает», «забирает»).

При выполнении заданий на словообразование глаголов от имен существительных, имен прилагательных отмечались многочисленные отказы от выполнения заданий на слова «зима», «рыба», «крик», «друг», «уборка» «молодой», «старый».

Это объясняется тем, что дети с недоразвитием речи овладевают преимущественно лексикой с конкретным значением. Такая лексика отвечает

ближайшим целям общения, она тесно связана с предметным окружением детей и по лексико-семантическому содержанию наиболее им доступна [6].

Виды ошибок, допущенные при словообразовании глаголов от имен существительных, имен прилагательных:

– замена менее продуктивного суффикса на более продуктивный («рыбачить» – «рыбовать», «рыбать», «горе» – «горить», «молодой» – «молодать», «старый» – «старовать»);

– игнорирование чередования согласных в корне («стук» – «стукать»),

– лексические замены («тоска» – «таскать»).

Таким образом, можно утверждать, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня значения глаголов дифференцируют, но в речи их образуют мало, с ошибками и используют нечасто (особенно сложные по семантике).

Результаты проведенного констатирующего эксперимента наглядно продемонстрировали ограниченные возможности дошкольников с ОНР в овладении словообразовательными операциями и подтвердили необходимость организации целенаправленной логопедической работы, предусматривающей поэтапное формирование глагольного словообразования с учетом особенностей речевого развития данной категории детей.

🕮 *Список использованных источников*

1. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О. М. Вершинина // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 34–40.

2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : КнигоМир, 2011. – 320 с.

3. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.

4. Елецкая, О. В. Специальная педагогика : учеб. пособие с практикум. для студ. вузов / О.В. Елецкая, М. В. Матвеева, Е. А. Логинова ; под общ. ред. О. В. Елецкой. – М. : ВЛАДОС, 2019. – 478 с.

5. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 103 с.

6. Лалаева, Р. И. Коррекция недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с.

7. Туманова, Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи : моногр. / Т. В. Туманова. – М. : РИЦ «Альфа», 2002. – 114 с.

8. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : моногр. / Т. Б. Филичева – М., 2000. – 314 с.

Summary. The article is devoted to the problem of violation of verb formation in preschool children with General speech underdevelopment, which has a negative impact on the development of other components of children's speech competence. The article analyzes the results of a comprehensive experimental study.

УДК 376.37

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

А. С. Маслова

Науч. рук. – Г. Р. Шашкина, канд. пед. наук, доцент
МГПУ (Москва)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению основ логопедической диагностики и сравнительному анализу методов обследования образной выразительной речи. В ней проанализированы принципы логопедической диагностики, а также основные направления логопедического обследования. В процессе раскрытия темы статьи были рассмотрены различные источники по тематике и выявлены общие критерии обследования образной речи.

Ключевые слова: логопедическая диагностика; образные средства языка; малые фольклорные формы; культура речи.

Логопедическая диагностика – это необходимая процедура для определения уровня речевого развития ребенка, а также направления его обучения в условиях детского сада. Она позволяет всесторонне обследовать, как речевые, так и не речевые компоненты языка у детей. Она базируется на нескольких принципах, которые педагог использует во время диагностической деятельности.

Принцип развития (это онтогенетический принцип). Зная закономерности речевого онтогенеза, логопед может определить уровень речевого развития ребенка и понять, насколько отличается речь ребенка от возрастной нормы. Второй – принцип системного подхода (обследование всех сторон речи, как единой функциональной системы). Все компоненты речи находятся в системном взаимодействии, что обеспечивает устранение причин нарушений. Третий – принцип структуры дефекта (или взаимодействия речи с другими сторонами развития), предполагает в процессе обследования речи изучение других высших функций, поведения и общения. Психические процессы развиваются с прямым участием речи, к примеру, восприятие приобретает обобщенный характер, кроме того, речь является регулятором поведения.

До того, как начнется обследование ребенка, логопед беседует с ребенком, собирает данные о его развитии через беседу с мамой (как протекала беременность и роды, какие заболевания перенес ребенок и т.д.), изучает

документацию по заключениям специалистов-окулиста, педиатра, стоматолога, психиатра и т.д.

Логопедическая диагностика проводится по всем компонентам языка:

– словарный запас (нахождение детьми предметов, самостоятельное называние видовых и родовых понятий, предметов);

– грамматический строй (словоизменение, словообразование, правильное употребление категорий числа, рода);

– звукопроизношение и фонематический слух (произнесение звука изолировано, в составе слогов–слов–предложений–текстов; различение слов, схожих по звучанию, но разных по смыслу; выделение звука в ряду других звуков или слогов и т.д.);

– готовность к школе (операции языкового анализа и синтеза, моторно-графических навыков, пространственно-зрительных ориентировок и т.д.);

– связная речь – это может быть рассказ ребенка о каком-либо событии из его жизни, рассказ-описание по предмету, пересказ.

Для обследования педагогу необходим картинный, дидактический материал, который он предоставит ребенку. Это могут быть сюжетные картинки, предметные картинки на каждый и звук и т.д. Результат оценивается по критериям каждого из направлений, к примеру, в связной речи – ребенок может быть активен в общении, последовательно и без нарушения логики, пропуска существенных признаков излагать свою речь либо ребенок неразговорчив, его словарь скуден, он использует преимущественно существительные и глаголы в своем рассказе.

Формирование образных средств языка – это одно направлений в логопедической работе, которое важно для детей с нормальным речевым развитием. Образная речь вносит свой вклад в развитие творческих способностей детей, развивает их мыслительные способности. Образные средства используются дошкольниками в сравнении, группировке, обобщении слов, это развивает их словесно-логическое мышление и тем самым совершенствуется связная речь.

Умение употреблять в речи антонимы, синонимы, многозначные слова развивают у детей чувство языка и культуру речи. Развитие образной речи способствует выразительной передаче смысла высказывания, развивает связную речь и готовит детей к обучению в школе. При подготовке к обучению грамоте, помимо формирования навыков звукового анализа и синтеза, логопед учитывает состояние словарного запаса детей (весь словесный материал должен быть знаком детям). Логопед вводит в словарный запас ребенка метафоры, пословицы, поговорки, знакомит с фразеологическими оборотами, проводит углубленную

работу по формированию морфологических обобщений. А также знакомит с элементарными правилами грамматики и правописания [4; 6].

К образным средствам языка относятся малые фольклорные формы (пословицы, поговорки и др.), для которых необходимо моделирование когнитивных и коммуникативных процессов, относящихся к языковой способности ребенка. Их развитие приводит к осознанию категорий родного языка, расширению возможностей развертывания высказывания, логическому обоснованию и доказыванию собственной мысли.

К 7 годам речь ребенка с нормальным речевым развитием полностью сформирована, она наполнена разнообразными лексическими средствами, выразительна, грамматически правильно оформлена, используются сложные распространенные предложения [1]. Сравнительный анализ современных исследований по данной тематике показывает, что достаточно большое количество работ касается методики обследования образной речи детей с нормальным речевым развитием (Т. С. Комарова, В. Н. Макарова, О. А. Соломенникова, Е. А. Ставцева, Е. М. Струнина, О. С. Ушакова и др.).

Целью данной статьи является сравнительный анализ существующих методов обследования образной выразительной речи у детей. Ряд авторов (М. Н. Едакова, В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева) в методическом пособии «Диагностика развития речи дошкольников» [3] изучают образную речь детей разных возрастных групп. Для каждой из групп представлены задания, такие как: анализ литературного произведению по различным параметрам, к примеру – рассказ *К. Д. Ушинского «Васька»*, насколько ребенок владеет использованием образных средств языка в обычной жизни, сможет ли ребёнок пересказать произведение со сложным сюжетом, понимает ли устойчивые словосочетания (фразеологизмы). Количественно-качественная оценка происходит на трех уровнях – высоком, среднем, низком и по определенным критериям оценки (использует авторскую лексику, не нарушает логику произведения либо неверно воспроизводит текст и присутствуют многочисленные паузы). Также в пособии представлены тексты произведений художественной литературы, которые могут быть использованы при обследовании.

О. С. Ушакова в пособии «Методика развития речи детей дошкольного возраста» [5], ссылаясь на исследование Н. В. Гавриш, также раскрывает выявление уровня образности детей по 5 сериям заданий. Первая серия заданий направлена на выявление умения детей придумывать самостоятельно рассказ или сказку, при этом используя выразительные средства. Вторая серия заданий заключается в предъявлении литературных произведений разных жанров и

оценке особенностей восприятия данных произведений. Третья серия заданий определяет понимание детьми фразеологизмов, так как: *заячья душа, сломя голову, прибавить ходу*. Четвертая и пятая серии выявляют понимание пословиц *(трусливому зайке и пенек – волк)* и загадок: *«За деревьями, за кустами промелькнуло быстрое пламя. Промелькнуло, пробежало, нет ни дыма, ни пожара» (лиса).* Т. С Комарова, О. А. Соломенникова в книге «Педагогическая диагностика перед поступлением в школу» [2] предлагают обследовать образную речь, используя следующие задания: подбор синонимов к словам (*поднимается-смотрит),* подбор антонимов к словам *(тяжелый-легкий*), подбор сравнения к словам *(пчела- пчела похожа на зебру),* подбор эпитетов к словам *(снег-блестящий, пушистый, прозрачный, легкий),* пересказ сказки с использованием наглядного материала- серии сюжетных картинок.

В заключении, можно сформировать общие критерии для обследования образной речи, на основе приведенных выше методик:

– умение правильно и самостоятельно подбирать синонимы, антонимы, эпитеты, сравнения к словам;

– умение анализировать литературное произведение;

– использование изобразительных языковых средств в своих репликах;

– понимание фразеологизмов, пословиц, загадок;

– умение самостоятельно придумать сказку или пересказать предложенную педагогом.

Анализ литературных данных показывает, насколько важно развивать культуру речи, владение литературным языком. Это можно осуществить через знакомство с различными художественными произведениями, отгадывание загадок, развитие понимания устойчивых словосочетаний. Необходимо также уделять время обогащению словарного запаса ребенка, расширению его знаний об окружающей действительности.

🕮 Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Комарова, Т. С. Педагогическая диагностика перед поступлением в школу / О. А. Соломенникова. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 143 с.

3. Макарова, В. Н. Диагностика развития речи дошкольников : метод. пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.

4. Маслова, А. С. Особенности образной речи у дошкольников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью / А. С. Маслова, Г. Р. Шашкина // Межведомственный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. – М. : «Парадигма», 2019. – 113–119 с.

5. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для воспитателей дошк. образоват. учрежд / Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2004. – 288с.

6. Шашкина, Г. Р. Современные технологии диагностики речевой деятельности дошкольников с нарушениями речи / Г. Р. Шашкина // Мир специальной педагогики и психологии : науч.-практ. альманах. – М. : Логомаг. 2016. – 384–395 с.

Summary. The article is devoted to the consideration of basics of speech therapy diagnostics and comparative analysis of research methods of figurative expressive speech. It analyzes the principles of speech therapy diagnostics, as well as the main areas of speech therapy examination. In the process of revealing the topic of the article, various sources on the topic were examined and the general criteria for examining figurative speech were identified. Speech therapy diagnostics; figurative means of language; culture of speech.

УДК 376.37-053.465.07/.11

НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. И. Махоня

Науч. рук. – О. В. Боряк, доктор пед. наук, доцент
СумГПУ (Сумы)

Аннотация. Развитие современной педагогической науки ориентировано на формирование у учеников младшей школы базовых умений и знаний, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью. Одной из таких функций является письменная речь. На сегодняшний день не все школьники способны овладеть процессом письма без проблем. Некоторые из учащихся ощущают трудности или нарушения процесса письма, так называемую дисграфию. В наше время, несмотря на то что дисграфия исследуется с различных точек зрения (клинической, психологической, нейропсихологической, психолингвистической, педагогической, логопедической) отечественными и зарубежными специалистами, поиск оптимальных вариантов коррекции дисграфии остается актуальной задачей логопедии.

Ключевые слова: логопедическая работа; коррекция; дисграфия; младший школьный возраст.

Теоретический анализ специальной литературы и опыт исследовательской и практической работы показывают трудности овладения учащимися процессом письма в первые годы школьного обучения. Одним из препятствий при успешном освоении письмом признана дисграфия (Р. Лалаева, Р. Левина, И. Садовникова и др.). Дисграфия, как показывают современные исследования, может быть вызвана не только нарушениями речи, но и несформированностью неречевых компонентов, которые входят в структуру навыков письменной речи: зрительных, зрительно-моторных, моторных, функций программирования и контроля. Научным доказательством этих сведений посвящены исследования Т. Ахутиной, М. Безруких, А. Величенковой, А. Иншакова, А. Корнева и других.

В условиях современной, новой системы начального образования, а также требований государственного стандарта образования, предъявляемым к учителям, возникает необходимость в анализе нарушений развития речи с упором на выделение первично пораженного звена в группе «способность – деятельность – компетенция», что позволяет сделать выбор адекватных подходов к коррекции и спрогнозировать тенденцию речевого развития учащегося [2, с. 23]. В современной логопедии есть целый ряд направлений, а

также методов коррекционной работы, которые направлены на преодоление нарушений процесса письма. В методике А. Токаревой логопедическая работа, направленная на устранение дисграфии, связана с исправлением нарушений звукопроизносительной стороны речи, развитием фонематического восприятия и формированием звукового анализа слова. В качестве важнейшего принципа работы упоминается принцип наглядности. При этом исследователь подчеркивает, что коррекционная работа при нарушениях письма с различными группами учащихся должна формироваться с учетом механизма нарушения, смотря на то, какой анализатор первично нарушен [1, с. 52].

Содержание методики логопедической работы по исправлению нарушений процесса письма у детей, разработанной Р. Лалаевой, зависит от типа дисграфии и нарушенных механизмов процесса письма и чтения. Так, при артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и фонематической дислексии коррекционная работа проходит в два этапа. На первом этапе работа идет над каждым из смешиваемых звуков, на втором этапе работа проходит над слуховой и произносительной дифференциацией звуков, которые смешиваются. Кроме того, планируется работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие дифференциации проходит в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза [4]. Логопедическая работа у учащихся с дисграфией на почве нарушенного речевого анализа и синтеза, а также фонематической дислексии проходит по трем основным направлениям: развитие анализа структуры предложения, развитие составляющей анализа и синтеза, развитие фонематического анализа и синтеза. В качестве главных направлений логопедической работы при аграмматической дисграфии и дислексии исследователь выделяет следующие: работа над морфологической системой языка и формирования структуры предложения [4].

При работе по устранению оптической дисграфии и дислексии все внимание направлено на выработку зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза и зрительной памяти, формирование пространственных представлений и речевых обозначений зрительно-пространственных отношений, дифференциацию букв, которые смешиваются [5, с. 103].

А. Корнев указывает на комплексный подход по коррекции дисграфии и дислексии. Данный подход имеет следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное вмешательство и лечебно-педагогические мероприятия. Исследователь подчеркивает, что, по мнению ряда авторов, психотерапия должна быть ведущим направлением работы с учащимися. При этом психотерапевтическая работа проводится не только с

ребенком, но и с его семьей [2, с. 28]. В наше время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией, дислексией и дискалькулией [3, с. 169].

Коррекционная работа с детьми предполагает решение многих задач: развитие когнитивных способностей, коррекцию неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений, психосоматическую коррекцию, психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении. Исследователи используют в работе методы телесно-ориентированной терапии, арттерапии, элементы нейролингвистического программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастное психологическое консультирование.

Программа подбирается под каждого учащегося индивидуально. По данным исследователей, положительный результат может появиться уже через 15 занятий и проявляет себя в исчезновении учебных и личностных трудностей. На фоне коррекции наблюдается уменьшение числа оптических и грамматических ошибок, в то время как число ошибок, связанных с нарушением фонематического восприятия, почти не меняется.

Таким образом, в современной логопедической литературе имеются лишь общие указания на необходимость формирования и развития неречевых функций, входящих в системную организацию процесса письма (за исключением оптико-пространственных функций).

Однако раскрыты вопросы формирования и развития высших психических функций в процессе логопедической работы по преодолению нарушений процесса письменной речи. Психологический аспект коррекции дисграфии разработан не в полной мере. Некоторые исследования направлены на изучение особенностей отдельных психических функций или различных видов определенного познавательного процесса. Комплексное исследование состояния высших психических функций у детей с нарушениями письменной речи с дифференциацией синдромов нарушений не проводилось. Отсутствуют данные о взаимосвязи нарушений тех или иных познавательных процессов со степенью выраженности дисграфии и типом специфических ошибок. Такой подход к изучению психических функций у учащихся с дисграфией приводит к тому, что есть только общие описания особенностей психической деятельности данной категории детей.

Анализ литературных данных показывает, что необходимо дальнейшее исследование состояния познавательной деятельности младших школьников с нарушениями письменной речи. Актуальной проблемой является разработка

методики комплексного коррекционного воздействия с учетом особенностей развития высших психических функций данной категории учащихся.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проблема нарушения процесса письма актуальна в условиях современной школы. Анализ литературных источников указывает на необходимость комплексного подхода к решению этой проблемы. Перспективы дальнейших исследований видим в разработке и проверке эффективности методики коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста.

🕮 Список использованных источников

1. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2001. – № 4 – С. 47–54.

2. Иншакова, О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О. Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4 – С. 22–28.

3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

4. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Образование, 1997. – 171 с.

5. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004 – 208 с.

Summary. The development of modern pedagogy is focused on the formation of basic skills and knowledge in primary school students, allowing them to successfully master the educational activity. One such competency is writing. Unfortunately, not all students learn writing without problems. Some of them have a violation of the writing process, the so-called dysgraphia. Nowadays, despite the fact that dysgraphia is studied from various points of view (clinical, psychological, neuropsychological, psycholinguistic, pedagogical, speech therapy) by domestic and foreign researchers, the search for optimal ways to correct dysgraphia remains one of the urgent tasks of speech therapy.

УДК 376+371.7-053.6

ХАРАКТЕР ЖАЛОБ НА ЗДОРОВЬЕ У ПОДРОСТКОВ

П. Н. Мельник

Науч. рук. – Г. В. Скриган, канд. биол. наук, доцент

БГПУ (Минск)

Аннотация. Представлены результаты исследования здоровья учащихся путем учета его самооценки и жалоб на него. Рассмотрены особенности в зависимости от пола и возраста. Отмечено своеобразие у детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: здоровье; подростки.

Здоровье – одна из основных ценностей человека. Проявлением здоровья является высокая работоспособность и способность оптимально адаптироваться в изменяющихся условиях при высоких резервах организма. Нарушения здоровья проявляются симптомами и отражаются на эффективности жизнедеятельности. О развитии заболеваний и патологических состояний в организме человек судит по их субъективным признакам. Для предупреждения развития заболеваний на фоне функционального перенапряжения, а также их усугубления, необходимо ориентироваться не только на объективные проявления физического и соматического неблагополучия, но и на субъективные. Они имеют вполне объективные поведенческие последствия. Субъективно ощущаемое неблагополучие в отношении здоровья побуждает искать возможность медицинских советов и консультаций, принимать лекарства и пропускать занятия в школе. Для учителя жалобы на текущее состояние здоровья являются сигналом для оценки ситуации и выбора стратегии дальнейшего поведения в отношении ребенка. Например, смена его рабочей позы, использование физкультминутки, эффективное проветривание, выполнение оценки состояния, в том числе, по объективным симптомам и обеспечение перехода ребенка в зону ответственности медицинского работника.

Проведено исследование школьников 11–15 лет с использованием международного протокола HBSC [1]. Отдельная выборка была сформированы из 23 детей с ОПФР 11 и 13 лет, имеющих нарушения речи или слуха. Рассмотрены результаты оценки школьниками состояния их здоровья и учета основных жалоб на самочувствие.

Самооценка общего состояния здоровья школьниками выполнена путем выбора одного из четырех вариантов ответа «отличное», «хорошее»,

«удовлетворительное» и «плохое». Большинство учащихся считают свое здоровье хорошим и отличным. Отмечено увеличение доли неблагоприятных оценок после 13 лет: у мальчиков на 19 %, у девочек на 12 % (таблица 1). Во всех возрастных группах девочки чаще, чем мальчики оценивали свое здоровье как удовлетворительное и плохое, различия в 11 и 13 лет составили по 9 %, в 15 лет 2 %. Среди учащихся с ОПФР такие оценки дали 19 % подростков, что больше, чем среди обычных школьников. Межполовые различия имели ту же направленность, но были еще более выражены. Сопоставление с показателями других стран показало, что выявленные нами особенности в оценке здоровья в зависимости от возраста и пола соответствуют тенденциям, отмеченным в большинстве других стран. Вместе с тем, доля подростков, оценивающих свое здоровье как удовлетворительное и плохое, среди школьников довольно высока и в рейтинге из 42 стран [2] республика занимает 6 место (11-летние школьники). Более неблагоприятная ситуация отмечена в Молдове, Латвии, Бельгии, Армении, Гренландии. С группой 13-летних школьников положение улучшается до 15 позиции, а с выборкой 15-летних учащихся республика возглавляет рейтинг стран с неблагоприятной самооценкой здоровья подростками.

Таблица 1 – **Доли подростков, оценивших свое здоровье как удовлетворительное и плохое, %**

Пол	N	Возраст		
		11 лет	13 лет	15 лет
Мальчики	206	10	10	29
Девочки	212	19	19	31

Подросткам было предложено указать на отсутствие или наличие и частоту проявления у них таких симптомов и состояний как головная боль, боль в животе, спине, головокружение, а также подавленность, раздражительность или плохое настроение, нервное напряжение, сложность с засыпанием. Отмечая жалобы на здоровье, школьники могли выбрать один из пяти вариантов ответа: от «редко или никогда» до «почти каждый день». Выделены учащиеся, указавшие на две и более жалобы на здоровье, присутствующие чаще, чем раз в неделю, на протяжении последних шести месяцев. Частоты встречаемости учащихся с наличием повторяющихся жалоб на здоровье от 11 к 15 годам у мальчиков меняются мало (таблица 2). У девочек показатель увеличился к 15 годам, различия между минимальной и максимальной частотами в зависимости от возраста составили 20 %. Девочки во всех возрастных группах на 9–28 % чаще, чем мальчики отмечали наличие жалоб. Среди учащихся с ОПФР, имеющих нарушения речи и слуха,

59 % указали на наличие множественных жалоб на здоровье. Наиболее часто данные школьники отмечали симптомы, отражающие напряжение функционирования нервной системы.

Таблица 2 – **Доли подростков, отметивших две и более жалобы на здоровье чаще, чем раз в неделю, на протяжении последних шести месяцев, %**

Пол	N	Возраст		
		11 лет	13 лет	15 лет
Мальчики	200	27	22	25
Девочки	212	36	33	53

Таким образом, с возрастом подростки, оценивая состояние своего здоровья, чаще указывают на низкий его уровень. Девочки это отмечают чаще, чем мальчики. Они же больше, чем мальчики фиксируют жалобы на здоровье. Возрастная динамика показателя у мальчиков отсутствует, у девочек – характеризуется его увеличением. Учащиеся с ОПФР чаще, чем их обычные сверстники, указывают на низкий уровень своего здоровья и появление симптомов, свидетельствующих о его нарушении. Формирование у учащихся ответственного отношения к своему здоровью, обеспечение условий для ведения здорового образа жизни, коррекция и регулярный контроль поведенческих и биологических факторов риска заболеваний на групповом и индивидуальном уровнях должны стать важнейшим направлением мероприятий в области охраны здоровья.

🕮 *Список использованных источников*

1. Health Behaviour in School-aged Children [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.hbsc.org/. – Date of access: 14.03.2020.

2. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey [Electronic resource] // World Health Organization. – Mode of access: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1/. – Date of access: 14.03.2020.

Summary. The results of health research are presented. Features are considered depending on sex and age. Originality is noted in children with special needs development.

УДК 376.3

ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Е. К. Михеева

Науч. рук. – Т. М. Кожанова, канд. пед. наук, доцент
ЧГПУ (Чебоксары)

Аннотация. В статье затрагивается проблема формирования ритмико-интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха, описана роль ритмико-интонационной стороны речи в словесном развитии ребенка. Также представлена методика работы по формированию ритмико-интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; нарушение слуха; речь; ритмико-интонационная сторона речи.

Главное место в общении занимает устная речь, так как она имеет большую значимость в ходе развития мышления и становления личности ребенка. Вопросы формирования речевой деятельности и интонационной системы в ходе онтогенеза речи описаны в трудах исследователей А. Н. Гвоздева [1], В. И. Исакова [2], М. И. Лисиной [3], Г. В. Тонкова-Ямпольской [3], О. И. Яровенко [6] и других.

Проблема формирования ритмико-интонационной стороны речи дошкольников старшего возраста с нарушениями слуха остается актуальной и в настоящее время, так как большую часть обучающих воздействий, информации поступает к детям в словесной форме, и нарушения ее ритмико-интонационной стороны могут привести к сложностям в общении, обучении, воспитании, а это, в свою очередь, может повлиять на личностное и познавательное развитие детей в условиях слуховой депривации (снижение самооценки, агрессивности, замкнутости и др.).

Целью нашего исследования явилось изучение совокупности педагогических условий, способствующих эффективному формированию ритмико-интонационной стороны речи старших дошкольников с нарушениями слуха.

Мы предполагаем, что формирование ритмико-интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным при соблюдении следующих условий:

1) проведение игровых упражнений, фонетической ритмики, дидактических игр, направленных на благоприятное развитие ритмико-интонационных речевых компонентов;

2) дифференцированный подход к участникам;

3) создание обстановки психологического комфорта и ситуации успеха.

Исследование проходило на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 118» города Чебоксары Чувашской Республики; в нем принимали участие 7 воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Проведенный нами педагогический эксперимент проходил в несколько этапов (констатирующий, формирующий, контрольный).

В ходе констатирующего этапа эксперимента по результатам использования методик, направленных на определение уровня сформированности ритмико-интонационной стороны речи, были выявлены дети с низким (71,5 %) и средним (28,5 %) уровнем. Испытуемые с нарушением слуха нуждались в большом количестве времени для обдумывания. Ими не выделялись словесные ударения, речь была не интонированной и монотонной, что свидетельствует о необходимости формирующей ритмико-интонационную сторону речи работы. С этой целью мы использовали упражнения, дидактические игры.

Формирующая работа проходила в три этапа. На подготовительном этапе перед нами стояла задача формирования навыка пользоваться правильно силой голоса и развития чувства ритма. На основном этапе – формирования ритма и темпа устной речи. Заключительный этап работы был направлен на формирование у детей интонационной окрашенности речи.

Осуществление контрольного обследования по следам формирующего этапа эксперимента показало, что предложенная нами работа, направленная на формирование ритмико-интонационной стороны речи у детей с нарушениями слуха, дала положительный результат. Отмечена выраженная динамика: детей с высоким уровнем сформированности ритмико-интонационной стороны речи стало больше на 57,2 %; с низким уровнем на 57,2 % меньше. Доля детей со средним уровнем не изменилась (28,5 %).

Это говорит о том, что формирующая работа эффективна, и она дает свои результаты. Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась и созданные и описанные психолого-педагогические условия формирования ритмико-интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха оказались благоприятны и результативны.

🕮 *Список использованных источников*

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 470 с.

2. Исакова, В. И. Фонетическая ритмика – как коррекционно-оздоровительная технология в работе с детьми с нарушением слуха / В. И. Исакова // Альманах педагога. – 2017. – № 1. – С. 26–28.

3. Лисина, М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослым / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 2008. – 562 с.

4. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни / Р. В. Тонкова-Ямпольская // Вопросы психологии. – 1968. – № 3. – С. 7–9.

5. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Становление физиологических механизмов речи / Р. В. Тонкова-Ямпольская // Исследования языка и речи : ученые записки МГПИИЯ. – М. : МГПИИЯ, 1971. – Т. 60. – С. 5–12.

6. Яровенко, О. И. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста / О. И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком : сб. ст. ; под ред. Ю. В. Рождественского. – М. : Моск. гос. ун-т, 1985. – 240 с.

Summary. The article deals with the problem of the formation of the rhythmic-intonational side of speech in older preschool children with hearing impairment. Where the topic is touched on, what role does the rhythmic-intonational side of speech play in the development of the child. Also presented is a methodology for the formation of the rhythmic-intonational side of speech in children of preschool age with hearing impairment.

УДК 376.3

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Т. Муминова
Науч. рук. – А. Р. Туркменова
ТГПУ (Ташкент)

Аннотация. В данной статье рассмотрены цели, задачи и способы применения новых информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения речи. Эффективность применения информационно-коммуникационных технологий в процессе развития речевого аппарата.

Ключевые слова: компьютерные технологии; нарушение речевого развития; дизартрия; дислалия; алалия.

Информация является важным стратегическим ресурсом в рамках динамического развития общества. Наряду с традиционными – материальными и энергетическими ресурсами – современные информационно-коммуникационные технологии позволяют создавать, хранить, перерабатывать и представлять информацию эффективными способами. Информационные технологии рассматриваются как средства повышения результативности коррекционно-образовательной процесса.

Компьютерные технологии, как вид информационно-коммуникационных технологий, относятся к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальном образовании. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, формах, методах специального обучения и характере профессионального мышления специалистов. Учителю-дефектологу, применяющему в своей работе компьютерную технику, необходимо решить две основные задачи: сформировать у детей умения пользоваться компьютером; применять компьютерные технологии для развития детей и коррекции психофизиологических нарушений. Компьютерные технологии в дошкольном образовании в органичном сочетании с традиционными средствами воспитания способны обеспечить повышение качества воспитания детей, развитие творческой личности ребенка.

В процессе непрерывного образования каждый человек может освоить не только традиционные, но и новейшие средства для осуществления собственной деятельности. Процесс овладения компьютерной грамотностью и новыми

информационно-коммуникационными технологиями требует учета человеческого фактора. Период детства – не только источник человеческой одаренности, но и период душевной ранимости, психологической уязвимости. В этой связи, вносить что-то новое в жизнь детей дошкольного возраста всегда следует с особой осторожностью. «Помоги, но не навреди!» – принцип, которому нужно следовать, внедряя компьютерные технологии в процесс обучения детей [1].

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими особенности развития, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (диагностических, обучающих, развивающих). Эффективность их применения зависит от компетентности педагога использовать новые возможности, включать компьютерные технологии в систему обучения каждого ребенка, стимулируя мотивацию и обеспечивая психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

Применение компьютерных технологий в логопедической работе значительно сокращает время формирования произносительных навыков, способствует развитию самоконтроля у детей.

Эффективность применения коррекционных программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными средствами, учета индивидуальных и психофизических особенностей каждого ребенка. Сочетание традиционных методов обучения и современных компьютерных технологий позволяет сделать коррекционно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении более разнообразным, нестандартным, познавательным, занимательным, мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным, что особенно важно для логопедической работы.

По данным современных исследований в памяти человека остается 1/4 часть услышанного материала, 1/3 часть увиденного, 1/2 часть услышанного и увиденного одновременно, 3/4 части материала, если ребенок вовлечен в активные действия в процессе обучения. Использование компьютерных технологий предоставляет дидактические возможности, связанные с визуализацией материала, его «оживлением», с совершением визуальных путешествий, наглядным представлением тех явлений, которые невозможно продемонстрировать иными способами. Все это способствует повышению эффективности процесса обучения детей с речевыми нарушениями, расширяет возрастные возможности обучения.

Еще одним преимуществом применения компьютерных технологий в логопедической практике является использование игровой формы обучения.

Существуют большое количество компьютерных программ с элементами игровой формы обучения, направленных на развитие речи ребенка и коррекцию ее недостатков.

Наиболее известными компьютерными программами, которые имеют игровую основу дидактического характера являются:

1) игра «Домашний логопед», использование которой поможет в игровой форме научиться правильно выговаривать проблемные согласные и гласные звуки. Ребенок знакомится с веселыми скороговорками, поучительными пословицами и поговорками, разучивание которых поможет не только отработать произношение нужных звуков, но и развить память и дикцию. Программа содержит озвученные мини игры «Угадай-ка», «Звуковичок», которые способствуют формированию навыков правильного произношения, развитию неречевого (различение бытовых шумов, звуков природы), фонематического (различение звуков речи) слуха. Различные упражнения помогут отработать проблемные звуки, а красочные картинки к каждому упражнению сделают занятия интересными и захватывающими [3];

2) игра «Игры для Тигры» позволяет с наибольшей эффективностью работать над преодолением нарушений речи при дислалии, заикании, дизартрии, ринолалии и вторичных речевых нарушениях. Программа содержит пятьдесят упражнений, объединенных в четыре тематических блока, каждый из которых представляет одно из основных направлений коррекционной работы: «Фонематика», «Звукопроизношение», «Просодика», «Лексика» [4]. Красочные и понятные рисунки, объемные изображения, звуковое сопровождение совершаемых действий, познавательная направленность занятий, игровая форма подачи учебного материала и веселый ведущий Тигренок делают игру увлекательной, что способствует повышению мотивации детей к логопедическим занятиям.

Использование компьютерных технологий при коррекции речевых нарушений является эффективным способом при условии их уместного применения логопедом: учет психофизических особенностей детей, соблюдение охранительного режима, следование санитарным нормам и правилам.

Целенаправленное системное логопедическое воздействие, направленное на коррекцию нарушений речевого развития детей, с использованием компьютерной технологии позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Оно достигается в результате системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, использования интерактивных форм обучения, а

также создания психолого-педагогических условий развития положительной мотивации. Все это способствует повышению эффективности и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса детей с нарушениями речи.

🕮 *Список использованных источников*

1. Современные подходы к качеству образования детей с ОВЗ в условиях учреждения дополнительного образования : метод. сборник. – Тула : Пролетарский район, 2012. – 47 с.

2. Репина, З. А. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – Сер. 2. – 2004. – № 5. – С. 5–9.

3. Репина, З. А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5. – С. 285–287.

Summary. This article describes the tasks, goals and methods of application of new information and communication technologies in correctional and developing work with children with speech disorders. The effectiveness of information and communication technologies in the correction of the speech apparatus.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С. С. Мурай
Науч. рук. – Н. Н. Шерешик, канд. психол. наук, доцент
ОмГПУ (Омск)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, дано обоснование проблемы развития эмоциональной сферы у данной категории детей. Рассматривается специфичность эмоций у дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития; эмоциональная сфера; эмоции; дошкольники с задержкой психического развития.

Неизменной частью психической жизни человека является эмоциональная сфера. Эмоциональная сфера – фундамент развития личности, так как умение различать и понимать эмоции других людей, управлять своими эмоциями и выражать их – является основой формирования социально-коммуникативных навыков и включения ребенка в социум.

Эмоциональная сфера активно развивается в дошкольном возрасте, и в этот период происходят изменения, как структуры эмоциональных процессов, так и внешних проявлений эмоциональных реакций: эмоциональные процессы более уравновешенные, переживания становятся сложнее и глубже, дошкольник превращается в субъект эмоциональных отношений, сопереживая другим людям.

У дошкольников с нарушениями интеллекта развитие всей личности и, в частности, эмоциональной сферы происходит иначе, чем у их нормально развивающихся сверстников.

В настоящее время проблема развития эмоциональной сферы у дошкольников с задержкой психического развития (далее – ЗПР) является одной из наиболее важных и сложных проблем специальной психологии и педагогики, поскольку дает представление не только об общих закономерностях развития психики детей и ее отдельных сторонах, но и об особенностях становления личности дошкольника.

По мнению В. И. Лубовского, эмоциональная сфера дошкольников с ЗПР характеризуется незрелостью эмоциональных реакций, частой сменой

настроения, резкими аффективными вспышками, трудностями в понимании как собственных, так и чужих эмоций [3].

Ряд других ученых отмечают у данной категории детей бедность эмоций, отсутствие «эмоционально теплых» отношений с ближайшим окружением, а также суетливость, грубость и провокационное поведение [1].

Эмоции ребенка развиваются в деятельности и зависят от ее содержания и структуры. На протяжении детства содержание эмоций расширяется, их формы усложняются под влиянием различных социальных условий. К началу дошкольного возраста ребенок приходит с относительно богатым эмоциональным опытом, ему легко проникнуться настроением окружающих людей.

Но у детей с ЗПР незрелость эмоциональной сферы – один из факторов, тормозящий развитие всей познавательной деятельности, ввиду несформированности мотивационной сферы и низкого уровня контроля. У данной категории детей выделяют ряд особенностей, характерных для их эмоционального развития: органический инфантилизм, гиперактивность, нескоординированность эмоциональных процессов, импульсивность [2].

Кроме того, дошкольникам с ЗПР трудно дифференцировать чужие эмоций. Им легче определить полюсные эмоции – радость, грусть, а определение эмоций удивления и спокойствия вызывает затруднения.

Л. С. Выготский, на основе особенностей эмоционально-чувственной сферы детей с ЗПР, отмечает следующие ее характеристики: недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, неадекватность и непропорциональность реакций на воздействия окружающей среды [4].

Эмоции детей более поверхностны и неустойчивы, в отличие от обычных дошкольников, вследствие этого дети более внушаемы и склонны к подражанию, что может негативно отразиться на воспитании ребенка и его обучении в школе.

Несформированность эмоциональной сферы таких детей проявляется в нарушении эмоциональных контактов, неумении устанавливать и поддерживать конструктивный уровень общения, различать и определять эмоциональные состояния людей, сниженном уровне развития высших эмоций и интеллектуальных чувств. Дошкольники испытывают трудности в управлении и выражении своих эмоций, в понимании и оценивании чувств собеседника, а также трудности в понимании различных ситуаций и взаимоотношений между людьми.

Таким образом анализ литературы по проблемам эмоционального развития дошкольников с ЗПР показал, что при задержке психического

развития наблюдается незрелость эмоциональной сферы, отражающаяся на формировании личности ребенка в целом, что может привести к проблемам ребенка в познавательной деятельности и социальной адаптации. Большинство отклонений у детей с задержкой психического развития можно предотвратить в дошкольном периоде детства, если использовать психолого-педагогические воздействия на ребенка, которые положительно влияют на развитие и коррекцию нарушений эмоциональной сферы, а также способствуют их психологическому благополучию. В связи со всем вышесказанным, можно утверждать, что формирование и коррекцию недостатков эмоциональной сферы следует рассматривать в качестве одной из наиболее важных и приоритетных задач специальной психологии и коррекционной педагогики.

🕮 *Список использованных источников*

1. Давыдова, Ю. П. Особенности просоциального поведения старших дошкольников с задержкой психического развития / Ю. П. Давыдова, Е. Е. Дмитриева // Специальное образование: опыт, традиции, инновации : материалы междунар. науч.-практ. интернет-конф. / Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина. – Н. Новгород : НГПУ, 2013. – С. 45–48.

2. Лашманова, О. А. Изучение эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / О. А. Лашманова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 13. – С. 83–87.

3. Лубовский, В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. – М. : Академия, 2003. – 438 с.

4. Якобсон, П. М. Психология чувств / П. М. Якобсон. – М. : Изд-во АПН, 1956. – 173 с.

Summary. The article covers the characteristics of the emotional sphere of preschool children who have delayed psychological development, justifies the problem of the development of the emotional sphere in this category of children. The specificity of emotions of preschoolers with developmental delay is considered.

УДК 376.091.21-056.26

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРУДИЙНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Т. А. Нахимова

Науч. рук. – О. В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Статья посвящена изучению состояния обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями и выявлению особенностей формирования орудийных действий у этой категории детей.

Ключевые слова: орудийные действия; дошкольники с тяжелыми множественными нарушениями; дидактические игры

Развитие ребенка зависит от ведущего вида деятельности. Ведущий вид деятельности – это деятельность, которая оказывает наибольшее влияние на психическое развитие человека в данном возрасте и с которой связано возникновение важнейших новообразований. Каждая стадия в развитии характеризуется своим типом ведущей деятельности. Одним из важнейших ведущих видов деятельности является предметно-практическая деятельность, в рамках которой формируются орудийные действия [1].

Орудийные действия представляют собой действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования [5].

Орудийные действия направлены на различные предметы быта, в которых способ действия зафиксирован практическим назначением предмета: ложкой едят, из чашки пьют и т.д. Орудийные действия – это действия, в которых один предмет-орудие – употребляется для воздействия на другие предметы. Дети часто применяют только самые элементарные предметы-орудия: ложку, чашку, чайничек, тарелку, совочек, карандаш и т.д. При этом важно, что он усваивает принцип использования этих предметов, что дает ему возможность перейти к самостоятельному их употреблению в качестве простейших орудий (например, достать палкой предмет, лежащий далеко от ребенка) [3].

В младенческом и раннем возрасте у детей с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) наблюдается крайне низкая двигательная и

познавательная активность. Это замедляет как двигательное и эмоциональное, так и их интеллектуальное развитие [4].

В связи с этим лишь к концу первого – началу второго года жизни у таких детей возникает эмоциональное общение со взрослыми, которое является предпосылкой сотрудничества, необходимого для овладения предметной деятельностью в целом и орудийными действиями в частности [4].

Низкий уровень развития зрительного восприятия, двигательной и зрительно-двигательной координации существенным образом сдерживает процесс овладения ребенком предметной деятельностью [4].

Поэтому к трем годам предметная деятельность детей с ТМН оказывается несформированной [4].

У младших дошкольников с ТМН, орудийные действия остаются на уровне манипуляций, если такие дети не включены в коррекционную работу в раннем возрасте [4].

У большинства младших дошкольников предметные и предметно-игровые действия неразрывно связаны с неадекватными действиями, с одними предметами и игрушками ребенок действует верно, умело, другими – нецеленаправленно манипулирует [4].

Это связано с тем, что опыта действий с последними у него нет. Нередко можно наблюдать также «застревание» на одном способе выполнения действия, а также склонность к стереотипиям и персеверациям [4].

Сопровождение речью орудийных действий крайне бедно и не содействует овладению детьми названными видами действий [4].

У детей с ТМН наблюдается недостаточный уровень развития представлений, а также ограничены пути компенсации недостатка восприятия за счет использования других сохранных анализаторов. Это обуславливает важность организации специальной работы с дошкольниками с ТМН.

Для формирования орудийных действий у дошкольников с ТМН требуется создание специально организованной образовательной среды. Структура образовательной среды содержит в себе три базовых компонента [2]:

– пространственно-предметный – условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации детей с ТМН;

– социальный – характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (дошкольников с ТМН, педагогов, родителей, администраторов и др.) [2];

– психодидактический – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения процесса, осваиваемые учащимся способы действий, организацию обучения [2].

Успешность развития предметной деятельности ребенка с ТМН во многом зависит от своевременной диагностики и раннего начала (с первых месяцев жизни) коррекционно- развивающей работы с ним [2].

Исходя из этого, нами была разработана диагностическая карта, которая способствует выявлению индивидуальных особенностей предметной деятельности дошкольников с ТМН в ходе предметной игры [2; 3].

Целью исследования является выявить уровень сформированности орудийных действий у дошкольников с ТМН.

Цель реализуется через решение следующих задач:

1) разработать диагностические карты для определения состояния сформированности предметных действий у дошкольников с ТМН;

2) организовать и провести экспериментальное исследование;

3) осуществить количественный и качественный анализ полученных результатов.

Для реализации поставленных задач использовались следующие методы: изучение психолого-педагогической документации, педагогическое наблюдение, беседа, методы математической статистики.

В основу разработанной диагностикой карты легла методика обследования игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью (авторы: Л. Б. Баряева, А. П. Зарин и др.), а также критерии, выделенные Е. А. Винниковой [2; 3].

База проведения исследования – Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации центрального и первомайского районов города Минска.

Выборку исследования составили 10 дошкольников с ТМН. У всех испытуемых имелась умеренная интеллектуальная недостаточность, а также другие нарушения (двигательные, сенсорные, генетические, нарушения аутистического спектра).

Для изучения орудийных действий у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями нами была разработана диагностическая карта, которая способствует выявлению индивидуальных особенностей предметной деятельности дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями в ходе предметной игры.

Орудийные действия детей оценивается по 9 параметрам. В качестве параметров исследования использовались:

1) эмоциональный контакт со взрослым;

2) наличие интереса к предметам и действиями с ними;

3) эмоциональные реакции на предметы и действия с ними;

4) адекватность самостоятельных действий с предметами;

5) характер используемых предметов;

6) способ орудийных действий;

7) сопровождение действий с предметами речью;

8) контакты со взрослым в процессе орудийных действий;

9) эмоциональные реакции во время предметных действий.

Для оценки выраженности орудийных действий используется шкала значений, которая имеет 5 уровней, где 1 – низкий уровень, 2 – ниже среднего, 3 – средний, 4 – выше среднего, 5 – высокий уровень. Результаты наблюдений заносятся в индивидуальные диагностические карты. В таблицу заносятся цифровые обозначения качественных характеристик каждого параметра.

Изучение состояния сформированности предметных действий осуществлялось на основе наблюдения за действиями детей с ТМН с предметами.

Наблюдение было специально спланировано, так как самостоятельная предметная деятельность у детей с ТМН не наблюдалась. Наблюдение осуществлялось в подготовленных условиях. Результаты наблюдения фиксировались в диагностической карте. Диагностические карты были оформлены на каждого ребенка, участвовавшего в экспериментальном исследовании.

🕮 Список использованных источников

1. Авдулова, Т. П. Психология игры: современный подход / Т. П. Авдулова. – М. : Владос, 2012. – 214 с.

2. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, А. Зарин. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т : Союз, 2001. – 414 с.

3. Винникова, Е. А. Педагогическая диагностика отобразительной игры у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е. А. Винникова, А. В. Гальская // Спецыяльная адукацыя. – 2012. – № 5. – С. 30–34.

4. Мамонько, О. В. Особенности игровой деятельности детей с тяжелыми множественными нарушениями / О. В. Мамонько, Н. А. Дамарад / Специальное образование: профессиональный дебют : материалы VI респуб. науч.-практ. конф. – БГПУ. – Научное электронное издание локального распространения. – 2015.

5. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2001. – 312 с.

Summary. The article is devoted to the study of the state of education and upbringing of preschool children with severe multiple impairments and to the identification of the characteristics of the formation of gun actions in this category of children.

УДК 376.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Е. В. Никонович

Науч. рук. – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлена общая характеристика направлений и содержания профориентационной работы с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью. Обращается внимание на необходимость разработки ее методических аспектов.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; легкая интеллектуальная недостаточность; младшие школьники.

Система мероприятий по профессиональной ориентации молодежи охватывает различные возрастные периоды, начиная с дошкольного возраста [3]. В нее включаются и дети с особенностями психофизического развития, в т.ч. с интеллектуальной недостаточностью [2; 3], право которых на профессиональную ориентацию не подвергается сомнению. Однако важно не только признать, но и реально реализовать это право. Необходимо принимать во внимание, что лицам с легкой интеллектуальной недостаточностью доступны профессии ограниченного, но все же достаточно широко круга. Поэтому проблема выбора ими своего профессионального будущего и условий получения профессии не только специфична, но и весьма актуальна.

Концептуально определено, что с учащимися с интеллектуальной недостаточностью профессионально-ориентационная работа проводится на протяжении всего периода школьного обучения, начиная с младших классов [2]. Она включает работу в области в области профессионального просвещения, трудового и профессионального воспитания. Данные составляющие профессиональной ориентации являются общими для младших школьников разных категорий и определены с учетом положений Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [1] и Концепции развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [3]. Однако решение общих задач профессиональной ориентации, к которым следует отнести «формирование интереса к определенным профессиям и к трудовой деятельности; формирование добросовестного отношения к труду, понимания

его роли в жизни человека и общества» [1], осуществляется на доступном учащимся с интеллектуальной недостаточностью уровне.

Важнейшим средством их решения является работа с доступной учащимся профессиональной информацией, изучению которой придается необходимая воспитательная направленность. Для профессионального информирования рекомендуется использовать как уроки по различным учебным предметам, так и специально организованную внеурочную деятельность. Формами организации последней выделяются экскурсии (внутришкольные и в ближайшем окружении), беседы о профессиях, участие во встречах с представителями разных профессий, изучение сведений о профессиональной деятельности выпускников школы [5].

Особо необходимо указать на организацию учебно-трудовой деятельности учащихся и общественно-полезного труда как важнейшего средства преодоления дефицитарности трудового опыта и осуществления трудового воспитания. При этом учитываются не только увеличение объема трудового обучения до 2 часов в неделю в I–IV классах и до 4 часов в неделю в V классе, но и возможности организации совместной с нормально развивающимися сверстниками трудовой деятельности в классах интегрированного обучения и воспитания [4].

Можно сделать вывод, что концептуально определенные подходы к профессиональной ориентации младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью приобретают реальное содержательное наполнение. В то же время обращает внимание необходимость разработки не только задач и содержания профессиональной ориентации данной категории учащихся, но и методики их реализации.

В «Методических рекомендациях по профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития» [4] дана общая характеристика ее технологии. Обращается внимание, что при реализации задач профориентации в работе с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать познавательные возможности этих учащихся. Выделяются также структурные компоненты формирующихся у них представлений о труде взрослых – название профессии, назначение профессии, основные функции (обязанности) ее представителя, результаты труда, возможные места работы работника данной профессии, проявляемые качества (на конкретных примерах наблюдений, литературных текстов). Отдельные вопросы методики профориентационной работы с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью получили также отражение в исследованиях, проведенных СНИЛ

«Профессиональная ориентация лиц с особенностями психофизического развития» кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования БГПУ [5], однако в целом данная методика не разработана.

🕮 Список использованных источников

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mp.minsk.edu.by/main.aspx?guid=6581. – Дата доступа: 12.03.2020.

2. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению : приказ Министра образования Респ. Беларусь, 29 февр. 2016 г, № 188 // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 3–7.

3. 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, 2020.

4. Методические рекомендации по профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития / сост. В. А. Шинкаренко // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 8–17.

5. 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.

Summary. Students with intellectual disabilities have the right to vocational guidance that is exercised throughout the entire period of schooling, starting from elementary grades. The directions and content of vocational guidance of younger students with mild intellectual disabilities are determined on the basis of the Concept on the development of professional orientation of youth in the Republic of Belarus and the Concept on preparing students with special needs in psychophysical development for professional self-determination.

УДК376–0.56.264

ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОГО И ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е. П. Новик

Науч. рук. – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент
МГПУ (Мозырь)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования состояния сформированности активного и пассивного словаря у учащихся с общим недоразвитием речи 1-го класса, обучающихся в условиях общеобразовательной школы. Автором описаны особенности употребления детьми номинативной лексики, антонимов, синонимов, особенности словообразования.

Ключевые слова: активный и пассивный словарь; дети с общим недоразвитием речи.

Успешность речевой деятельности во многом зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности понимания значения слова, от возможностей его включения в требуемый контекст. Л. Ф. Спирова отмечает, что дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный детям с нормальным развитием [5]. Исследованием особенностей словаря у детей рассматриваемой категории занимались О. Н. Громова, Л. П. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина и др. Аргументом востребованности изучения данной проблемы является совершенствование речевого общения и овладение орфографической грамотностью невозможно без достаточного объема и качества словарного запаса; многочисленность детей с ОНР в начальных классах общеобразовательных школ и необходимость профилактики у них трудностей в обучении.

Цель нашего исследования – изучение особенностей активного и пассивного словаря у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР. В исследовании принимали участие 12 обучающихся с ОНР 1-го класса. Контрольную группу составили 12 обучающихся без нарушений речи. Обследование проводилось в индивидуальной форме. Для изучения сформированности лексического запаса нами были составлены три блока заданий с использованием диагностических материалов В. М. Акименко [1], Т. А. Фотековой [4], Г. В. Чиркиной [2]: 1) выявление сформированности и особенностей употребления номинативной лексики; 2) выявление сформированности словообразовательных умений; 3) выявление умений подбирать

антонимы, синонимы. Задания предлагались в устной форме (с опорой на предметные картинки и без них) и включали: самостоятельное называние слов с опорой на картинку; показ картинки по названному слову; называние или образование слова по аналогии.

По результатам выполнения каждого из трех блоков заданий было выполнено распределение участников по уровням успешности овладения лексикой и навыками словообразования: высокий уровень (80–100 %); выше среднего (65–79 %); средний уровень (50–64 %); ниже среднего (30–49 %); низкий уровень (ниже 30 %). При выполнении заданий, направленных на выявление сформированности и особенностей употребления номинативной лексики, дети продемонстрировали преимущественно уровень выше среднего (66,7 %), остальные (33,3 %)– средний уровень. Более затруднительным для обучающихся с ОНР было выполнение заданий, требующих применения навыков словообразования: лишь 33,3 % обучающихся показали средний уровень, 16,7 % – ниже среднего, а большинство продемонстрировало низкий уровень (50,0 %). Выполнение заданий, направленных на выявление умения подбирать антонимы, синонимы, вызвало особые затруднения: отмечен ниже среднего (25,0 %) и низкий (75,0 %) уровни успешности выполнения заданий.

В результате исследования были выявлены особенности лексического запаса и навыков образования слов у обучающихся с ОНР I класса.

При назывании слов по картинкам трудности проявились преимущественно при актуализации слов-действий, близких по значению (*вяжет, шьет, вышивает* – «шьет») и префиксальных однокоренных глаголов (*вышел, обошел, пришел* – «вылазит», «по кругу ходит», «ушёл»), при назывании частей целого (*ресницы* – «брови», *крона* – «трава», *окно* – «стекло»), детенышей животных (непроизводные названия) (*у свиньи* – «свинёнок», *у овцы* – «козёнок»).

При образовании слов наибольшие трудности наблюдались в образовании качественных прилагательных (*за жадность называют каким* – «жаднава») и притяжательных прилагательных (*львиные лапы* – «левые лапы»). Отметим, что в ходе обследования дети давали ответы не сразу, им требовалось время для актуализации слова. Они перебирали шепотом возможные варианты звучания слова, а при выполнении образования слов дети часто проговаривали слова частично (корневую часть) подбирая вполголоса возможные комбинации аффиксов. У обучающихся были выявлены следующие ошибки: замена слов по значению (*дикие животные* – «лесные», *вышел* – «убежал»), искажение звукослоговой структуры слов («крастрюля», *прищепка* – «щепка»), неверное употребление формы слова (*свеча* – «свечки»), пропуск и замена звуков

(*ствол* – «стол», *корни* – «карни»), ответ словосочетанием (*вышивает* – «ниткой зашивает»), отказ или невозможность называния слова (*ягненок, ледяная, соломенная*), замена слова по звучанию (*вяжет* – «визает»).

Значительные трудности возникали при подборе антонимов и синонимов, чаще наблюдался отказ от ответа. Анализ ошибок детей при употреблении антонимов показал, что ко многим словам-стимулам были подобраны антонимы с частицей «не» («*радость* – не радость», «*поднимать* – не поднимать», «*покупать* –не покупать»), в том числе с изменением грамматической формы слова («*покупать* – не покупает»); подбор слов, близких по звучанию со словом антонимом («*поднимать* – отпускать» вместо опускать, «*высокий* – нижний» вместо низкий, что говорит и о недостаточной точности понимания значения этих слов); использование слов другой части речи («*добро* – злое», «*день* – темно»); недостаточная дифференцированность словаря («*высокий* –маленький» вместо низкий, «*широкий* – маленький», «*широкий* – тонкий» вместо узкий). Отметим, что более результативным был подбор антонимов к прилагательным, а особые трудности возникали при работе с существительными и глаголами.

Среди ошибочных вариантов слов-синонимов нами отмечены следующие: использование семантических близких слов другой части речи («*радоваться* – радость», «*труд* – трудиться»); изменение формы слова («*труд* – труды»); повторение слова-стимула («*труд* – труд»); замена синонима пояснением значения слова-стимула («*бесстрашный* – это который ничего не боится»).

Возможность улучшить показатели лексического запаса у обследуемых обучающихся с ОНР 1-го класса мы видим в организации коррекционно-педагогической работы с ними по следующим направлениям:

1) уточнение и обогащение *словаря существительных* (выделение и называние составных частей предметов; уточнение слов-обобщений; формирование дифференцированного значения слов; образование имен существительных суффиксальным способом; формирование умения подбирать существительные, противоположные по значению);

2) уточнение и обогащение *словаря глаголов* (уточнение и различение значений слов-действий, близких по звучанию; формирование умения образовывать глаголы приставочным способом, образовывать префиксальные глаголы противоположного значения; употребление возвратной формы глаголов; дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида);

3) формирование умения образовывать качественные, относительные, притяжательные *прилагательные*; подбирать прилагательные, противоположные по значению).

В рамках работы названных направлений предусматривается введение в активный словарь обучающихся *синонимов, относящихся к различным частям речи*: формирование умения сравнивать значения слов, находить различия оттенков значения слов в контексте предложения, синонимического ряды, составление предложений со словами синонимического ряда.

На основе результатов проведенного исследования и обобщения сведений из научно-методической литературы [3; 5] отметим, что при проведении коррекционно-педагогической работы по обогащению и активизации словаря у обучающихся с ОНР 1-го класса важно предусмотреть возможность индивидуального подхода в работе с детьми с учетом выявленных трудностей у конкретного ребенка и качественных особенностей его словаря; обеспечение мотивационного компонента деятельности; активное применение приемов сравнения, обобщения, группировки, исключения лишнего; систематическое и последовательное использование упражнений по накоплению детьми лексических средств; использование наглядных вспомогательных средств; тесное взаимодействие учителя-дефектолога, учителя и родителей в вопросах организации практики использования и прочного закрепления отрабатываемых частей речи в различных речевых заданиях.

🕮 Список использованных источников

1. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Ростов н/Дону : Феникс, 2015. – 45 с.

2. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина [и др.] ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2005. – 240 с.

3. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) / Л. Ф. Спирова. – М. :Педагогика, 1980. – 192 с.

4. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : метод. пособие / Т. А. Фотекова. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

5. Ястребова, А. В. Преодоление ОНР у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова.– М. : Аркти.– 1999. – 120 с.

Summary. The article deals with the results of a study of the status of formation of the first graders' dictionary with speech underdevelopment, who are taught in secondary schools. The author describes the features of the use of nominative vocabulary by children, antonyms, synonyms, and features of word formation.

УДК [376.016:7]-056.264

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КРЕАТИВ-ТЕХНОЛОГИЙ

И. В. Павлюковец

Науч. рук. – А. В. Киселёва, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на формирование художественно-практических умений у детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста средствами креатив-технологий; охарактеризованы особенности использования технологий коллективной творческой деятельности, проектной деятельности, технологии мастерских, технологии решения изобретательских задач.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи дошкольного возраста; креатив-технологии; художественно-практические умения.

Одной из значимых целей образования является творческое развитие личности [3]. На наш взгляд, творческому развитию личности детей разных категорий способствуют занятия изобразительной деятельностью.

Согласно программе воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольных учреждениях на занятиях изобразительной деятельностью предусматриваются лепка, рисование и аппликация [2].

В дошкольном возрасте задачами по обучению изобразительной деятельности являются следующие: формирование умения экспериментировать и создавать несложные композиции красками, карандашами, лепить из пластилина, клеить из готовых аппликативных форм; развитие способности самостоятельно выбирать способы рисунка при создании выразительных образов, используя для этого разные технические приемы и навыки; побуждение детей к рассматриванию очертаний линий, форм, мазков, пятен, силуэтов в различных рисунках, нахождению сходства с предметами и явлениями; обучение выполнению коллективных работ по рисованию, лепке, аппликации [2].

По мнению Н. П. Сакулиной, изобразительной деятельности детей с нарушениями речи свойственна негативная специфика [4]. Данный тезис был подтвержден в процессе проведения нами констатирующего эксперимента.

Детям с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста было предложено выполнить рисунок на тему «Прогулка в лесу осенью».

Характеризуя результаты констатирующего эксперимента, можно отметить, что большинству детей не свойственна целенаправленность изобразительной деятельности (не была раскрыта тема рисования, чаще всего изображались произвольные объекты: радуга, змея, динозавр, заяц с морковкой, сердечки и др.). Только один ребенок изобразил человека на прогулке (розового цвета, схематично), однако лес на рисунке представлен не был (нарисованы ель, трава и грибы, солнце и тучи). Чаще всего дети использовали примитивные типы композиции: «рассыпчатую» композицию, «простой фриз», «двойной фриз». Лишь один рисунок соответствовал типу композиции «широкая полоса земли». Большей части испытуемых свойственен низкий уровень сформированности умений работы гуашью.

На наш взгляд, значимой является проблема формирования художественно-практических умений у детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста средствами креатив-технологий.

Креатив-технологии – это технологии, которые увеличивают вероятность успешного решения индивидуумом нестандартных (креативных) задач, способствуют развитию творческих способностей обучающихся [1, с. 155].

В целях формирования художественно-практических умений детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста нами использовались следующие креатив-технологии: технология решения изобретательских задач, технология коллективной творческой деятельности, технология проектной деятельности, технология мастерских и др.

Кроме того, нами применялись специфические методы и приемы обучения (методы морфологического анализа, фокальных объектов, бином фантазии, метод эмпатии, типовые приёмы фантазирования), а также такие методы обучения изобразительной деятельности, как словесные, наглядные, практические, игровые, натуральный и копировальный методы, личный показ воспитателя, метод закрепления пройденного путем рисования по памяти, метод подвижной аппликации, поощрение творческой деятельности детей и др.

В практике дошкольного образования достаточно часто и успешно используется технология решения изобретательских задач. Как отмечают А. В. Корзун и Т. А. Сидорчук, «все творчество детей дошкольного возраста заключается в познании и преобразовании признаков объектов и их значений» [5, с. 5]. Творческое преобразование различных объектов предусматривалось на занятиях по темам «Волшебные цветы», «Сказочные животные», «Теремок», «Необычные игрушки», «Новая сказка» и др. В рамках технологии решения изобретательских задач применялись типовые приемы фантазирования: «Увеличение – уменьшение», «Деление – объединение», «Преобразование

признаков времени», «Оживление – окаменение», «Специализация – универсализация», «Наоборот» и др. Например, с помощью приема «Деление – объединение» создавалось сказочное животное с головой волка, телом медведя, хвостом лисы и крыльями бабочки. Прием «Наоборот» позволил придумать и проиллюстрировать сказку о доброй лисе, злом Колобке, трусливом медведе и т.п.

Технология коллективной творческой деятельности предусматривает организацию и проведение коллективных творческих дел. Детей можно разделить на микрогруппы, перед каждой из них ставятся свои задачи. Работа в микрогруппах и парах не только способствует формированию художественно-практических умений детей с тяжелыми нарушениями речи, но и стимулирует развитие диалогической речи, коммуникативных умений. Коллективные творческие дела предполагают свободное общение, обсуждение, а это предоставляет возможность воспитателю исправлять речевые ошибки, не акцентируя на них внимание.

Технология коллективной творческой деятельности применялась нами на занятиях по темам «Необычный портрет», «Дикие животные», «Праздничные украшения» и др. Например, детям предлагалось нарисовать необычный портрет следующим образом: один ребенок начинает рисунок и изображает голову, второй – глаз, третий – другой глаз, четвертый – нос, пятый – губы и т.д. Создавая украшения к празднику, некоторые дети в микрогруппе делали гирлянды, другие – красивые снежинки, буквы для праздничной надписи и т.д. При выполнении коллективного панно на тему «Дикие животные» каждый ребенок изображал одного зверя, а затем все животные композиционно грамотно размещались на панно, дорисовывались необходимые детали.

С помощью технологии проектной деятельности создавались творческие работы на темы «Домашние животные», «Портрет моей мамочки», «Белорусские узоры» и др. Например, детям предлагалось изобразить домашнее животное с натуры. Первоначально ребенок создавал наброски дома и затем на их основе выполнял творческую работу в дошкольном учреждении. Необходимо отметить, что дети приносили не только наброски, но и фотографии домашних питомцев, придумывали рассказы о них.

Технология мастерских была реализована на занятиях по темам «В царстве Деда Мороза», «Хохломская роспись», «Пришла весна» и др. На таких занятиях воспитатель был Мастером, который демонстрирует примеры творческой деятельности, последовательность создания различных изображений, построения грамотной композиции, приемы рисования различных орнаментов и т.п. Системообразующий элемент мастерских – проблемная ситуация. Например, что и кого можно увидеть в царстве Деда Мороза и т.п.

На занятиях изобразительной деятельностью применялись традиционные техники рисования (рисование тычком, примакивание, письмо «по сырому» и др.) и нетрадиционные техники изображения (кляксография и ее вариант – аэрография, рисование на мятой бумаге, пальчиковая живопись, рисование ладошками, восковая живопись, ниткография, штамповка и др.). Например, рисуя ладошками, дети изображали веселое фантастическое существо на прогулке; с помощью кляксографии и ниткографии получались необычные цветы.

Нами разработано учебно-методическое обеспечение, направленное на формирование художественно-практических умений детей с тяжелыми нарушениями речи средствами креатив-технологий на занятиях изобразительной деятельностью: планы-конспекты занятий, методические рекомендации для воспитателей, медиапрезентации, раздаточный материал, рисунки-образцы, схемы рисования и др.

Результаты осуществлённого нами исследования свидетельствуют о продуктивном использовании на занятиях изобразительной деятельностью креатив-технологий, оптимизации формирования художественно-практических умений у детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

🕮 *Список использованных источников*

1. Киселёва, А. В. Использование креатив-технологий в воспитательной работе с учащимися с нарушением слуха / А. В. Киселёва, Ю. В. Коновалова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. нучн.-метод. ст. / Отв. ред. Т. Н. Семёнова ; Чуваш. гос. пед. ун-т. – Чебоксары, 2019. – С. 154–157.

2. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : Нац-й ин-т образов., 2007. – 280 с.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З // Нац-й правовой Интернет-портал Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – 2019. Режим доступа: http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=Hk1100243. – Дата доступа: 08.10.2019.

4. Сакулина, Н. П. Особенности изобразительной деятельности у детей с недоразвитием речи / Н. П. Сакулина // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) ; под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – С. 238–254.

5. Сидорчук, Т. А. Воображаем, размышляем, творим … : ОТСМ-ТРИЗ : пособие для педагогов / А. В. Корзун, Т. А. Сидорчук. – Мозырь : Белый Ветер, 2006. – 202 с.

Summary. The article presents the results of research aimed at the formation of artistic and practical skills in children with severe speech disorders of older preschool age by means of creative technologies; describes the features of using technologies of collective creative activity, project activity, workshop technology and technology for solving inventive tasks.

УДК 376.015.31:73/76-056

ВОЛОНТЕРСТВО КАК НОВЫЙ ВИД ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

А. В. Паладыч
Науч. рук. – А. В. Колышкин, канд. пед. наук, доцент
СумГПУ (Сумы)

Аннотация. В статье утверждается целесообразность актуализации роли волонтерского движения для людей с ограниченными возможностями здоровья всех возрастов. Автором рассмотрены подходы к определению сущности понятий «волонтерская деятельность» и «волонтерское движение», осуществлен анализ состояния практики оказания волонтерской помощи людям с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: волонтерское движение, волонтерская деятельность, ограниченные возможности здоровья.

Волонтерское движение – это эффективное и грандиозное направление общественного поведения, который помогает решать вопросы любой сложности. Именно в нем заложены основные идеи равноправия, бескорыстной и безвозмездной помощи, которая *в ряде случаев* может быть анонимна. Прежде всего волонтеры направляют свой опыт, знания, ресурсы на общественно полезные дела, поэтому волонтерство является общественно важным и актуальным на сегодняшний день направлением.

Проблемы развития волонтерского движения раскрыты и проанализированы в научных работах отечественных и зарубежных исследователей: Н. Ванийлович, В. Гладуша, Т. Голованової, А. Горбунова-Рубан, И. Зверевой, М. Зыскиной, Н. Ивченко, А. Клепиковой, Т. Лях, Н. Прияткиной, А. Резник, Е. Стрельниковой, С. Харченко, А. Хижняк, И. Юрченко и других. Авторами предлагается использовать потенциал волонтеров для решения проблем людей с особыми потребностями как взрослых, так и детей, преимущественно с позиций предоставления им социальной помощи.

Различные аспекты волонтерского движения изучала А. Хижняк. Автор рассматривает его как приоритетное направление формирования толерантности у современной молодежи в Украине [1]. Немаловажный вклад в изучение данного вопроса внесла Т. Лях. Исследователь, изучая волонтерство в русле социальной педагогики, предложила классификацию волонтерских групп [2]. А. Горбунова-Рубан, Т. Голованова в своих трудах изучали волонтерство в аспекте социальной работе [3; 4]. Так, С. Харченко описал историю появления

волонтерского движения на территории Украины [5]. В своих научных трудах Н. Ивченко описала волонтерскую деятельность при участии молодежи [6]. Е. Стрельникова исследовала волонтерство в направлении благотворительности [7]. Авторский коллектив в составе Е. Шевыревой, А. Игнатенко особое внимание уделял волонтерской деятельности, как фактору формирования социума и является, по их мнению, составляющей в разрешении актуальных социальных проблем. Авторы интерпретируют волонтерскую деятельность, как добровольческую деятельность. Под добровольческой деятельностью рассматривается комплекс действий, направленных на служение обществу, реализовываемый по добровольному желанию участников, сориентированных на бесплатную помощь в важных сферах как в национальном, так и международном диапазоне, тем самым укореняя процесс расширения и развития волонтерства [8].

Анализ литературных источников показал, что в исследованиях недостаточно освещена проблема волонтерской помощи молодежи с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Социальная значимость выбранной проблемы актуализирует проведение теоретического исследования по выбранной теме.

Целью статьи является анализ научной литературы посвященной проблеме исследования и определение актуальных направлений для исследования волонтерского движения.

Анализ специальной, научно-методической литературы по проблеме исследования позволил установить, что большинство публикаций рассматривает волонтерское движение как составляющую социальной работы, в рамках которой общественно полезный характер деятельности способствует улучшению качества жизни тех, кому предоставляется помощь, удовлетворению социальных потребностей клиентов, что позволяет им чувствовать себя полноценной частью социума.

Мы согласны с позицией А. Клепиковой, которая подчеркивает важность волонтерской деятельности в аспекте оказания помощи людям с тяжелой формой инвалидности. В своих публикациях автор уделяет должное внимание проблеме становления волонтерства. Она обозначила механизмы социализации новичка в сообществе волонтеров и его карьерные перспективы в социальной сфере нашего общества [9].

Достаточно актуальными в направлении изучения содержания понятия «волонтерство» являются научные труды Е. Ярской-Смирновой, Э. Наберушкиной. Авторы, рассматривая волонтерство в пределах социальной работы с людьми с ОВЗ, обсуждают основные аспекты организации

волонтерского движения в отношении данной категории граждан и связывают его с областями социальной политики и социальной работы, специализирующихся в области социальной защиты инвалидов [10].

Важное значение, в социуме имеет волонтерская деятельность, которая направлена на поддержку детского населения, которое в силу объективных обстоятельств не имеет возможности заботиться о себе самостоятельно. Учеными поднимались вопросы о необходимости подготовки волонтеров к визитированию клиентов. Об этом идет речь в публикациях Н. Прияткиной, М. Зыскиной. Исследователи предлагают проводить подготовку волонтеров к активной деятельности с разными категориями детей. Н. Прияткина отмечает возможность подготовки волонтеров к деятельности с детьми с ОВЗ, М. Зыскина говорит о детях с детским церебральным параличом. Такого же мнения придерживается Н. Шрамко, которая видит необходимость подготовки студентов-волонтеров к домашнему визитированию ребенка с ДЦП [11; 12].

Проведенный нами литературный анализ состояния практики волонтерской деятельности позволил констатировать, что в последнее время университеты уделяют внимание волонтерскому движению. Сегодня тысячи молодых людей вовлечены в волонтерскую деятельность, принимая участие в ее различных формах: акции, проекты, конференции, круглые столы, фестивали, конкурсы, благотворительные сезоны, форумы волонтерских инициатив. Часто педагогический ВУЗ, где формируется мировоззренческая позиция будущих учителей, является тем центром, который осуществляет волонтерскую деятельность, направленную на помощь людям с ОВЗ.

Так, в Украине в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко на кафедре специального и инклюзивного образования на протяжении 12 лет функционирует волонтерское движение «Шаг на встречу». Вектор помощи волонтерского движения многогранен, начиная от детей-сирот и лишенных попечения родителей, детей и молодежи с особыми потребностями до помощи пожилым людям. Представленный многолетний опыт свидетельствует о том, что студенты-волонтеры обладают педагогической и психологической подготовкой, помогающей в оказании помощи обозначенных категорий людей. Детям и молодежи с ОВЗ, которые нуждаются в специально организованном досуге, предлагают разнообразные мероприятия благотворительного, творческого, спортивного характера.

Студенты, а также небезразличная молодежь города совместными усилиями проводят для воспитанников детских домов, интернатов, разного профиля учреждений профилактического характера для людей с ДЦП и ЗПР

различные мероприятия: мастер-классы по изготовлению разнообразных поделок, концерты, театрализованные действия [13].

Благодаря комплексу ежегодных акций «Вместе сделаем больше» волонтеры СумГПУ имени А.С. Макаренко обращают внимание общественности на проблему людей с ограниченными возможностями и пытаются привлечь больше людей с открытым сердцем к помощи данной категории населения. Проводят благотворительные мероприятия с целью привлечения денежных средств для приобретения медицинского оборудования. Все названное выше способствует социализации людей с ограниченными возможностями в общество.

Такой же многолетний опыт волонтерской деятельности присутствует в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка. По последним информационным данным при университете работает 13 объединений и клубов. Общее количество задействованных активных студентов-волонтеров превышает 500 человек. Направления работы волонтерских клубов разноплановая: дети-сироты, пожилые люди, ветераны. Студенты владеют необходимыми знаниями в области педагогики, что существенно помогает в сопровождении детей с особенностями развития, обладают разного рода умениями по работе с любой детской аудиторией. На протяжении 15 лет в БГПУ существует клуб «Милосердие», который помогает социализировать детей с особенными потребностями и улучшить их психофизическое состояние [14].

Совершенный нами мониторинг опыта других высших учебных заведений Украины позволил определить дальнейшие перспективы для исследования волонтерского движения и определения новых векторов его развития.

Так, в своей статье В. Гладуш рассмотрел проблемы волонтерства в контексте внедрения в Украине инклюзивного образования [15].

Важно отметить, что в Украине все категории населения страны имеют право в равных условиях получать квалифицированное и качественное образование. Актуальным вопросом практики является создание для лиц с особыми образовательными потребностями эффективную платформу для инклюзивного образования [16].

Следует отметить, что начиная с 2017 года инклюзивное образование в Украине перешло на новый уровень реализации. В нормативно-правовом поле были созданы законодательные документы, регулирующие процесс перехода от стихийной инклюзии к инклюзии на государственном уровне [17].

В. Гладуш в своей публикации подчеркивает, что на сегодня открытым является вопрос об организации инклюзивного обучения детей с умеренной и легкой умственной отсталостью, поскольку их обучение требует других условий и методов педагогической работы. Очевидным является факт ведущей роли именно коррекционного педагога в организации и сопровождении инклюзивного образования. Эта категория педагогов, которая всесторонне знает особенности нарушений психофизического развития детей и специфику индивидуальной педагогической работы с ними. Автор отмечает, что внедрение инклюзивного образования возлагается на учителей общеобразовательных школ, которые в подавляющем большинстве недостаточно знакомы с методиками организации обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития, что негативно влияет на эффективность конечного результата. Таким образом, ведущей проблемой на сегодня является проблема кадрового обеспечения инклюзивного обучения [18].

В. Гладуш подчеркивает, что сегодня очевидны проблемы в организации инклюзивного обучения, поэтому важным является поиск новых резервов для обеспечения качества такого обучения. По мнению В. Гладуша, важным условием реализации идей инклюзивного образования на практике является активное привлечение к инклюзивному учебно-воспитательному процессу волонтеров-студентов как партнеров. Автор изучил и представил опыт волонтерского движения в своем регионе.

Так, в 2013 году на кафедре педагогики и коррекционной образования ДНУ имени Олеся Гончара основан инновационный проект «Волонтерство и инклюзия». Проект имеет главную цель организации психолого-медико-педагогического сопровождения детей, обучающихся в условиях инклюзии в общеобразовательных учебных заведениях. На начальном этапе к волонтерской деятельности были привлечены студенты, обучающиеся по специальности «Коррекционное образование». Решаются вопросы оказания помощи детям с нарушениями психофизического развития, которым рекомендована индивидуальная форма обучения в домашних условиях, так и в школе в процессе инклюзивного обучения.

Содержание волонтерской деятельности сначала состояло прежде всего в оказании квалифицированной помощи учащимся по выполнению домашних заданий в группах продленного дня, формировании у них необходимых личностных черт, отношения к учебной деятельности. В последствии работа со школьниками проводилась не только во второй половине дня, во время самостоятельной подготовки. Волонтеры стали выполнять функции ассистента учителя.

Впоследствии сфера социальной и педагогической помощи была существенно расширена. Началось формирование у детей с нарушениями психофизического развития социальных, коммуникативных, трудовых, гражданских, правовых и других компетенций; привлечение их к различным формам внеклассной работы, что дает возможность представить свои достижения в различных видах деятельности (участие в смотрах художественной самодеятельности, выставках творческих и художественных изделий, спортивных соревнованиях и т.д.). В итоге, студенты-волонтеры достаточно успешно выполнили определенные задачи, о чем убедительно свидетельствуют позитивные отзывы педагогов школ и родителей детей.

На наш взгляд, поскольку волонтерское движение студенчества ДНУ имени Олеся Гончара имеет положительный опыт, то его необходимо изучать, обобщать и развивать.

Таким образом, в настоящее время волонтерское движение приобретает новое универсальное содержание в общем, в контексте актуализации мировых глобальных вызовов и проблем, и, в частности, для решения социальных и образовательных проблем детей с особыми образовательными потребностями. Последние современные исследования в области инклюзивного образования подтверждают, что волонтерская деятельность может выступать как средство формирования инклюзивной среды и стать новой платформой для улучшения условий обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Но эти вопросы еще недостаточно изучены.

Перспективными направлениями исследования роли волонтерского движения в аспекте оказания помощи детям с особыми образовательными потребностями, по нашему мнению, выступает конструктивная подготовка к приобщению студентов специальности 016 «Специальное образование» (Олигофренопедагогика. Логопедия) кафедры специального и инклюзивного образования Сум ГПУ имени А.С. Макаренко к эффективной организации и внедрению волонтерской деятельности.

🕮 *Список использованных источников*

1. Хижняк, О. В. Формування толерантності у молоді та проблеми волонтерського руху в Україні / О. В. Хижняк // Соціологія у (пост)сучасності : зб. тез. доповідей учасників VII Міжнар. наук. конф. студ. та аспірантів. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – С. 262–263.

2. Лях, Т. Л. Подходы к классификации волонтерских групп / Т. Л. Лях // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – 2010. – № 3. – С.49–58.

3. Волонтерское движение в Харькове: Харькову – 350 лет / С. А. Горбунова-Рубан, О. В. Кулинич, Т. А. Коханый, А. В. Парщик ; под. ред. С. А. Горбуновой-Рубан. – Харьков : Фактор, 2004. – 160 с.

4. Голованова, Т. П. Волонтерство в соціальній роботі, як феномен цивілізованого суспільства / Т. П. Голованова, Ю. А. Гапон. – Запоріжжя, 1996. – 314 с.

5. Історія, теорія та практика волонтерського руху в Україні : наук.-навч.-метод. посібник / С. Я. Харченко, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова, Н. Б. Ларіонова, О. Л. Караман, С. В. Горенко ; за ред. С. Я. Харченко. – Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка» ; Н.-д. центр пробл. соц. педагогіки та соц. роботи АПН України і Луганського національного університету ім. Т. Шевченка, 2008. – 319 с.

6. Івченко, Н. М. Участь молоді у волонтерській діяльності як соціально-педагогічна проблема (інтерпретаційний аспект) / Н. М. Івченко// Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 1. – С. 221–226.

7. Стрєльнікова, О. О. Інституціоналізація доброчинної діяльності в умовах сучасного українського суспільства : дис. … канд. соціол. наук : 22.00.04 / О. О. Стрєльнікова. – Харків, 2012.

8. Шевырева, Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки волонтеров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. Г. Шевырева, А. Г. Игнатенко // Евразийский Союз Ученых (Психологические науки). – 2014. – № 6. – С. 156–157.

9. Клепикова, А. А. Добровольцы благотворительной организации в государственном учреждении для людей с тяжелой инвалидностью: конструкторы волонтерства и профессионализма [Электронный ресурс] / А. А. Клепикова // Журнал исследований социальной политики, 2011. – Режим доступа: //https://cyberleninka.ru/. – Дата доступа: 02.02.2020.

10. Ярская-Смирнова, Е. Р. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина. – Изд. 2-е, перераб.и доп. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.

11. Прияткина, Н. Ю. Подготовка волонтеров к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Н. Ю. Прияткина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25022. – Дата доступа: 11.03.2020.

12. Зыскина, М._А. Профессиональное образование [Электронный ресурс] / М._А. Зыскина, Н._В. Шрамко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. –Режим доступа: https://cyberleninka.ru/. – Дата доступа: 01.03.2020.

13. https://ipp.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=980&Itemid=291.

14. https://bspu.by/.

15. Гладуш, В. А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці [Електронний ресурс] / В. А. Гладуш // Народна освіта : електроне наукове фахове видання. – 2014. – Вип. №3 (24). – Розділ 3. Педагогічна практика. – Режим доступа: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/. – Дата доступа: 28.02.2020.

16. Закон України «Про освіту». Стаття 3 п.6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/. – Дата доступа: 23.02.2020.

17. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-viii. – Дата доступа: 02.03.2020.

18. Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19.04.2011 № 3236-VI.У [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ttps://zakon.rada.gov.ua/. – Дата доступа: 08.03.2020.

Summary. The article argues the advisability of actualizing the role of the volunteer movement for people with disabilities of health of all ages. The author considers approaches to determining the essence of the concepts of «volunteer activity» and «volunteer movement», analyzes the state of the practice of providing volunteer assistance to people with disabilities.

УДК 376.356

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. П. Панова

Науч. рук. – Е. В. Кулакова, канд. пед. наук, доцент

МПГУ (Москва)

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей формирования речевого поведения у слабослышащих младших школьников в процессе взаимодействия со слышащими обучающимися.

Ключевые слова: речевое поведение; речевой этикет; коммуникативная компетенция; социальные (жизненные) компетенции.

В настоящее время одной из главных задач обучения младших школьников с нарушениями слуха, является формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая в первую очередь реализуется в речевом поведении обучающихся и подразумевает наличие знаний, умений и связанные с ним многократные составляющие через все виды речевой деятельности. Формирование речевого поведения слабослышащих детей происходит в специфических условиях, что приводит к уменьшению объема словарного запаса, недостаточному уровню развития связной речи, отсутствию умения анализировать ситуацию, логично и грамотно выражать мысли, недостаточной сформированностью речевого этикета. Данная проблема является актуальной, так как овладение речевым поведением становится важным для приобщения к культуре младших школьников с нарушениями слуха и их последующей социальной адаптации.

Значимость данного аспекта отмечена и во ФГОС НОО ОВЗ (см. Приложение 1 и 2 «Требования к АООП НОО для глухих/слабослышащих обучающихся»). Согласно требованиям в нескольких разделах, младшие школьники в рамках формирования социальных (жизненных) компетенций должны овладеть умением дифференциации и осмысления принятых ценностей и социальных ролей, научиться правильно применять навыки речевого этикета, а именно использовать словесную речь для взаимодействия в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, адекватно применять соответствующие коммуникативной ситуации речевые средства, верно употреблять в устной речи обращение «Вы» или «ты» согласно статусу собеседника, корректно привлечь к себе внимание, применять формы

выражения чувств соответственно ситуации и адекватно использовать принятые речевые ритуалы. Речевое поведение рассматривается как желание и умение школьника с нарушением слуха вступить в речевой контакт со взрослыми и сверстниками [1].

Анализ литературы и требований, изложенных в ФГОС НОО ОВЗ, позволил использовать в исследовании следующее определение: речевое поведение – это сложное явление, представленное автоматизированным речевым проявлением, которое регулируется нормами речевого этикета, характеризует особенности воспитания человека и напрямую зависит от речевой ситуации, высказываний и социальной роли.

Согласно данному определению, нами были выделены критерии для изучения речевого поведения младших школьников с нарушениями слуха: знание правил речевого поведения в различных ситуациях (знакомство, приветствие, прощание, извинение, благодарность, обращение с просьбой, умение выразить желание) со взрослыми (с учетом их социальных ролей) и детьми разного возраста; умение применять на практике данные правила поведения; наличие мотивационного компонента (возможность самостоятельно начать диалог); овладение нормами речевого этикета (верное использование речевых формул в зависимости от ситуации, культура делового общения (различие в использовании обращения «ты»/«Вы» в зависимости от социальной роли собеседника, отсутствие использования «неуместных» выражений, уважительное отношение к участникам диалога)); верное сопровождение речи естественными невербальными средствами (мимика, жесты).

В исследовании с целью выявления общих и специфических тенденций в формировании речевого поведения приняли участие две группы обучающихся начальных классов:

– *группа № 1* – восемь обучающихся 4 класса с нарушениями слуха (четыре человека – двусторонняя среднетяжелая и тяжелая сенсоневральная тугоухость, четыре – после кохлеарной имплантации) государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1501». Важно отметить, что все они имели адекватную электроакустическую коррекцию слуха (индивидуальные слуховые аппараты и/или кохлеарные импланты (КИ)), а также благоприятную социальную ситуацию развития (большинство воспитывалось слышащими родителями, все респонденты получили дошкольную подготовку в соответствии с АОП ДО). Школьники имели разную степень разборчивости и качество воспроизводимой речи, при взаимодействии со взрослыми и сверстниками чаще использовали устную речь в качестве ведущей;

– *группа № 2* – двенадцать слышащих обучающихся 3 класса государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1285».

По итогам проведения экспериментального обследования по выделенным критериям с использованием методов наблюдения, анкетирования обучающихся и педагога, беседы с детьми были получены следующие результаты.

В группе № 1: половина обучающихся показала оптимальный уровень овладения знаниями о правилах поведения во всех базовых ситуациях взаимодействия, однако остальные респонденты в ситуациях знакомства и извинения (взрослый-ребенок и ребенок-ребенок) затруднялись в подборе речевых формул. Для большинства детей характерно употребление стандартных речевых формул (например, «Привет», «Здравствуйте», «Пока», «До свидания» и т.д.), без использования иных вариантов типа «Добрый день», «Хай!», «Гудбай» и др. Все респонденты часто не соблюдали очередность в диалоге и начинали говорить одновременно с собеседником, большинство (5 человек) при обращении к взрослым использовали местоимение «ты», шестеро не удерживали тему разговора и сворачивали диалог до собственного монологического высказывания. Интересно отметить, что использование грубых слов и выражений в речи было зафиксировано у половины обучающихся, при этом двое из них использовали так называемую «инфернальную» лексику в своей речи – один школьник осознанно, другой неосознанно, не понимая до конца лексического значения слов. Все школьники успешно демонстрировали мотивационный компонент, правильно вступая в коммуникацию первыми при желании начать диалог. Также большинство респондентов не придавали значения невербальным средствам и не всегда правильно использовали их. Так, при общении с учителем школьники, использовали этикетные речевые формулы, при этом не контролировали естественные жесты и мимику лица.

Участники группы № 2 знали и применяли на практике правила поведения, также умели самостоятельно начать диалог. При этом, с точки зрения соблюдения норм речевого этикета, слышащие младшие школьники часто пользовались сленгом, в том числе и при взаимодействии с учителем (например, «плиз» вместо «пожалуйста», «пасяб» вместо «спасибо»). Четверо школьников также в конфликтных ситуациях со сверстниками осознанно использовали так называемую «инфернальную» лексику. Интересно отметить, что в речевом поведении обучающихся прослеживалось подражание героям современных мультфильмов и фильмов: они использовали (особенно в

неформальном общении) фразы и отдельные слова, например, «белло» в ситуациях приветствия, «гвоздь мне в кеды» в случае извинения.

Сравнивая результаты двух групп, можно констатировать, что в младшем школьном возрасте как слышащие, так и слабослышащие младшие школьники овладевают правилами речевого поведения. Они усваивают не только знания о правилах использования «вежливых слов», но и способны осознанно применять их варианты в зависимости от ситуации взаимодействия и социальной роли. Однако у слышащих респондентов варианты речевых формул (от этикетных до «инфернальных») и моделей поведения отличались значительным разнообразием. У слабослышащих отмечается воспроизведение усвоенных в школе и семье шаблонов, отсутствие моделей в речевом поведении, усвоенных самостоятельно из других источников (книги, мультипликационные и художественные фильмы). Кроме того, в начальной школе у них продолжает формироваться дифференциация понятий «ты» и «Вы» в обращении к сверстникам и взрослым и понимание недопустимости применения ко всем взрослым обращения типа «Привет!», «Как дела?», уместные для общения только в случаях близких родственных, дружеских отношений. Во многом такие особенности объясняются недостаточностью социального опыта обучающихся с нарушениями слуха.

Полученные результаты подчеркивают необходимость проведения серии занятий по формированию необходимых навыков у слабослышащих младших школьников. Имеющиеся у них особенности овладения речевым поведением можно преодолеть в процессе взаимодействия со слышащими сверстниками.

Каждое занятие направлено на формирование всех компонентов речевого поведения в целом, но один компонент был наиболее значим для конкретного занятия. Так, первое занятие формировало определенные знания и умения применять на практике правила поведения в ситуации знакомства, второе занятие – в ситуациях приветствия и прощания, третье – в ситуациях извинения и благодарности, четвертое – в ситуации просьбы, пятое направлено на формирование культуры делового общения и верного сопровождения речи невербальными средствами общения, шестое занятие было представлено контрольным срезом. Стоит отметить, что мотивационный компонент формировался у школьников на всех занятиях. Каждое из них включало обсуждение проблемных ситуаций и разыгрывание сценок. В ходе взаимодействия слышащие обучающиеся совершенствуют имеющиеся навыки соблюдения правил речевого поведения и передают имеющийся опыт ученикам с нарушениями слуха.

Таким образом, совместная деятельность со слышащими сверстниками в ходе занятий позволит слабослышащим младшим школьникам успешно сформировать речевое поведение и получить опыт социального взаимодействия в целом, что необходимо и для успешной инклюзии обучающихся.

🕮 *Список использованных источников*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ; утв. приказом Минобрнауки России от 19 дек. 2014 г. № 1598. – М. : Просвещение, 2018. – 404 с.

Summary. The article is devoted to the study of the peculiarities of speech behavior formation in hearing-impaired primary school children in the process of interaction with hearing students.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

А. А. Передерий
Науч. рук. – С. Н. Феклистова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье рассматривается проблема понимания текстовой информации учащимися с нарушением слуха. Приведены результаты экспериментального исследования, направленного на установление уровня понимания текста. Определены основные причины, вызывающие трудности в понимании и интерпретации текстового материала.

Ключевые слова: нарушение слуха; понимание текста; слухоречевое развитие.

Развитие речи – ведущий фактор образовательной и социальной интеграции детей с нарушением слуха. Именно речевое развитие определяет успешность ребенка во всех сферах, так как оно обеспечивает возможность получения новой информации, позволяет качественно овладеть жизненно необходимыми умениями и навыками. Особую важность для детей, находящихся в условиях слуховой депривации, приобретает способность не только воспринимать и различать речевой материал, но и понимать его.

К сожалению, чтение текста или его восприятие на слух часто оказывается формальным для ребенка с нарушением слуха с точки зрения правильной интерпретации полученной информации. Дети с нарушением слуха имеют разный уровень речевого развития, а, следовательно, и уровень понимания речи. А. Г. Зикеев указывает, что специфика речевого развития может быть связана с характером дефекта, с особенностями проведения коррекционно-развивающей работы с ребенком, речевым опытом ребенка [1].

Как отмечают исследователи, для достижения уровня адекватного понимания содержания текста ребенку с нарушением слуха необходимо овладеть смыслом отдельных слов и значением фраз, научиться устанавливать связи между предложениями в тексте и его частями [3]. Н. П. Карпова выделяет следующие уровни понимания текстовой информации: поверхностный, когда ребенок понимает содержание, может выделить главное и второстепенное в тексте, и глубинный, при котором ребенок осознает общий и скрытый смысл текста

Цель нашего исследования – экспериментально изучить особенности и определить уровень понимания (интерпретации) текста учащимися с

нарушением слуха. В эксперименте приняли участие учащиеся специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха 5 класса. Все дети имеют 3–4 степени нарушения слуха по Международной классификации болезней 10 пересмотра.

Стимульным материалом выступил текст «Дождь без воды». Приведем полный текст.

«Человек попал под дождь и остался сухим без плаща. Такое бывает в пустыне. С утра до вечера там палит солнце. От его жгучих лучей нет спасения. Воздух в пустыне горячий и сухой. Песок накаляется. Осадки там выпадают очень редко. Во время дождя капли влаги не успевают долететь до земли. Они сразу высыхают в знойном воздухе. Идёт дождь. Но промокнуть вы не можете. Этот дождь сухой».

После этого учащимся предлагалось ответить на ряд вопросов, которые были разделены на две группы. Первая группа включала в себя те вопросы, которые выявляли уровень фактуального анализа текста:

– Кто остался сухим без плаща?

– Какая погода в пустыне?

– «Палит солнце». Как можно сказать по-другому? (Варианты для выбора: Светит солнце. Сильно греет солнце.)

– «С утра до вечера там палит солнце». Там – это где?

– Какой в пустыне воздух?

– Какой в пустыне песок?

– В пустыне часто бывает дождь?

– «Они сразу высыхают в знойном воздухе». Они – это что?

– Какой в пустыне дождь?

Основная цель вопросов второй группы – установление уровня понимания смысловой стороны текста:

– Почему капли дождя не успевают долететь до земли?

– Почему дождь в пустыне сухой?

– Выбери правильный ответ: «Дождь в пустыне сухой, потому что капли дождя не долетают до земли», «Дождь в пустыне сухой, поэтому капли дождя не долетают до земли».

Приведем примеры ответов учащихся на вопросы:

1. Кто остался сухим без плаща?

Ответы: Человек. / Человек попал под дождь и остался сухим без плаща. Часть учащихся не смогли дать ответ на данный вопрос.

2. Какая погода в пустыне?

Ответы: Дождь. / Солнце, осадки. / Такое бывает в пустыне, с утра до вечера там палит солнце. / Воздух в пустыне горячий и сухой.

3. «Палит солнце». Как можно сказать по-другому? (Варианты для выбора: Светит солнце. Сильно греет солнце.)

Ответы: Светит солнце, греет солнце. / Светит. Некоторые учащиеся не смогли ответить на данный вопрос.

4. «С утра до вечера там палит солнце». Там – это где?

Ответы: На улице. / В пустыне. Лишь один учащийся дал правильный ответ. Часть детей не ответила на заданный вопрос.

5. Какой в пустыне воздух?

Ответы: Горячий и сухой. Половина учащихся не дали ответ на вопрос.

6. Какой в пустыне песок?

Ответы: Горячий. / Накаляется.

7. В пустыне часто бывает дождь?

Ответы: Нет. / Редко.

8. «Они сразу высыхают в знойном воздухе». Они – это что?

Ответы: Дождь. Ответ на данный вопрос дал лишь 1 учащийся.

9. Какой в пустыне дождь?

Ответа на данный вопрос не дал ни один учащийся.

При ответах на вопросы, направленные на смысловой анализ текста, было получено только 2 ответа. На вопрос «Почему капли дождя не успевают долететь до земли?» учащийся ответил «Капли влаги нет и не успевают долететь до земли». На вопрос «Почему дождь в пустыне сухой?» второй учащийся ответил «Потому что солнце, горячий песок».

Как мы можем наблюдать, на один и тот же вопрос учащиеся могли ответить абсолютно по-разному. В некоторых случаях наблюдается полное непонимание текстового материала, в других случаях – правильные, достаточно полные ответы учащихся на вопросы. Обобщая полученные данные, можно сделать заключение о том, что учащимся с нарушением слуха проще давать ответы на те вопросы, которые отражают лишь фактическую сторону текста. Проведение смыслового анализа представляет для учащихся значительные трудности.

Такая разбежка в уровнях понимания текстового материала связана с разными уровнями слухоречевого развития учащихся. Наблюдаются особенности не только слухового восприятия и речи, но и слухоречевой памяти, что играет важную роль в умении понять и осознать текст.

Таким образом, специфика понимания текстового материала учащихся с нарушением слуха свидетельствует о необходимости проведения

дифференцированной коррекционно-развивающей работы в данном направлении и разработки разноуровневых текстов, соответствующих уровню речевого развития учащихся.

🕮 *Список использованных источников*

1. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2007. – 200 с.

2. Карпова, Н. П. Формирование текстовой компетенции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе чтения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. П. Карпова. – М., 2010. – 189 с.

3. Феклистова, С. Н. Методика формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова, О. П. Коляда. – Минск : БГПУ, 2019. – 80 с.

Summary. The article includes the problem of understanding textual information by pupils with hearing impairment. The results of research which was directed on finding the level of understanding of the text are shown in the article. The main reasons are determined which cause difficulties of understanding and interpretation of the text material.

УДК 376.091.33 – 056.264

ПРОФИЛАКТИКА ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Д. В. Петух
Науч. рук. – Н. В. Чемоданова
БГПУ (Минск)

Аннотация: Повышение эффективности и качества обучения учащихся предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся нарушений устной и письменной речи. Своевременное выявление среди них учащихся предрасположенных к дислексии, организация адекватной профилактической работы позволяет не только предупредить появление у этих детей нарушение чтения, но и не допустить отставания в усвоении программного материала по родному языку, нежелания посещать школу. Поэтому основная задача учителя-дефектолога вовремя выявить предрасположенность к дислексии у учащихся, а также своевременно провести информационно-консультативную работу с их учителями и родителями.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; общее недоразвитие речи; дислексия; профилактика; консультирование.

Трудности усвоения каких-либо школьных дисциплин являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации. Среди них чаще всего встречаются нарушения чтения [1].

Чтение требует высокой слаженности мозговых функций. Обучаясь чтению, ребёнок учится распознавать буквы, правильно произносить соответствующие им звуки и устанавливать между ними семантические (смысловые) связи. В любой момент может что-то пойти не так. На первых порах учителя и родители могут связывать возникающие затруднения с ленью ребёнка, упорно заставляют детей читать и писать, заниматься дополнительно, переживать, что ребёнку очень сложно даётся учеба. Это происходит в тех случаях, когда учителя и родители не догадываются о том, что за плохой успеваемостью кроется особенность ребенка, вызванная дислексией [2].

Ошибки чтения у детей, страдающих дислексией разные. Некоторые пропускают буквы или путают похожие, другие не могут правильно выговорить слоги, а третьи не улавливают смысла в прочитанном. Такие проблемы, как пропуск, замена и перестановка букв и слогов, периодически возникают у всех детей в процессе овладения чтением. Это так называемые, «ошибки роста» и со временем дети перестают их допускать. Нарушения же,

вызванные дислексией, носят стойкий характер и могут сохраняться очень долго. При этом ребенок, скорее всего, будет испытывать затруднения не только в чтении, но и в письме, что негативно повлияет на успешность в школе, вызовет осуждение учителя и насмешки детей. Проблема дислексии у детей никак не связана с пониженным интеллектом. Дислексия – это стойкое избирательное затруднение в овладении навыками чтения, несмотря на сохранный интеллект [3].

Предупреждение дислексии – актуальная проблема в современных условиях. Исследования показывают, что около 30 % людей во всём мире страдают различными формами дислексий, а в России 61 % специалистов и родителей об этом даже не слышали. В Республике Беларусь до настоящего времени нет единой обязательной диагностики дислексии, изучение данной проблемы базируется на исследованиях, проведенных в Российской Федерации [1].

Коррекция дислексии, как и любого другого речевого нарушения, наиболее успешна при раннем ее начале. Профилактика – еще более эффективная мера, позволяющая предупредить развитие этого нарушения. Особенно часто предрасположенность к дислексии встречается у детей, которые имеют общее недоразвитие речи (далее – ОНР); пишут левой рукой, или же пишут правой после того, как их переучили; слишком рано начинают учиться писать и читать; пошли в школу раньше времени и сразу же приступили к изучению иностранного языка; а также растут в семьях, в которых разговаривают на разных языках – все это дети, попадающие в группу риска по возникновению дислексии. Именно поэтому профилактика дислексии – одна из важнейших задач педагогов дошкольных учреждений и начальной школы на современном этапе [1].

На сегодняшний день ребенок, идущий в массовую школу из специальной группы для детей с ОНР, может испытывать большие трудности в обучении чтению, несмотря на исправленное речевое нарушение. Ранняя диагностика и своевременное оказание коррекционной помощи значительно повышают шансы на успех в дальнейшем в обучении детей чтению. Как показали исследования А. Н. Корнева (1995 г.), при выявлении дислексии в возрасте 6–7 лет в дошкольном учреждении и проведении профилактики, чтение может быть доведено до уровня принятой возрастной нормы у 82 % детей. При выявлении данного нарушения у детей чуть позже, в первом-втором классах школы, – это происходит только в 46 % случаев [15]. Своевременное выявление среди них учащихся предрасположенных к дислексии, организация комплексной профилактической работы позволяет не только предупредить появление у этих детей нарушение чтения, но и не

допустить отставания в усвоении программного материала по родному языку, нежелания посещать школу. Поэтому основная задача учителя-дефектолога вовремя выявить предрасположенность к дислексии у воспитанников, а также своевременно провести информационно-консультативную работу с их родителями [1].

В рамках написания дипломной работы, нами было проведено анкетирование родителей детей старшего дошкольного возраста с ОНР на предмет выявления числа осведомленных о дислексии и мерах ее профилактики родителей. Также было проведено анкетирование среди учителей-логопедов для выявления количества педагогов, проводящих консультативные мероприятия для родителей по теме «Профилактика дислексии». Полученные данные показали, что 64 % родителей не осведомлены о понятии «дислексия», а также о возможной предрасположенности их ребенка к данному нарушению. Также 70 % из них проводят профилактические мероприятия для предупреждения дислексии, не подозревая об этом: лепят буквы из пластилина, составляют их из счетных палочек, придумывают слова, начинающиеся на определенный звук и др. В то же время эти родители отмечают, что данные виды деятельности узнали не от учителя-логопеда. Это была подсказка их родителей или информация из интернета. Цель осуществления различных приемов – более быстрое изучение букв и переход к обучению чтению. По результатам анкетирования учителей-логопедов было выявлено, что большинство консультаций они проводят лично, по запросам родителей, а запросы связаны с нарушенным звукопроизношением у детей.

Согласно А. Н. Корневу, профилактика дислексии, как и любого другого речевого нарушения, должна осуществляться комплексно, включая учителей-дефектологов воспитателей, учителей начальных классов и родителей. Только систематическая работа помогает сформировать базу для овладения дошкольниками навыком чтения и предупредить появление дислексии в школе. Для того чтобы это осуществить, родителям и педагогам необходимо обращаться за консультацией к учителю-дефектологу. В свою очередь, учитель-дефектолог должен рассказывать и объяснять, каким образом неспециалисты могут осуществлять профилактические мероприятия. Просветительскую работу по профилактике появления данного нарушения необходимо начинать как можно раньше для большей эффективности. В содержательной части консультации могут включать рекомендации, направленные на предо-стережение родителей от использования научно необоснованных способах коррекции дислексии, ведь лекарствами дислексия не корригируется, помогают

только коррекционно-педагогические методы и приемы, помогающие ребенку преодолеть нарушение чтения [2].

Для того, чтобы предоставить возможность родителям и педагогам получить своевременную консультацию, учитель-дефектолог должен использовать в своей работе не только привычные формы консультирования, но и современные: видео-консультирование, создание консультативных страничек на сайтах учреждений образования и др. Это поможет родителям детей не только быстро получать ответ на интересующий их вопрос, но и вернуться и ознакомиться с данной информацией еще раз.

🕮 *Список использованных источников*

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003 г. – 286 с.

2. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак-в. пед. вузов: в 5 кн. – Кн.1 : Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи : в 2 ч. – Ч.1. Нарушение голоса. Дислалия / Авт.-сост.: С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец, О. С. Орлова, Л. Г. Парамонова ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 224 с.

3. Файнштейн, Е. Дислексия: мифы и реальная помощь / Е. Файнштейн // Директор школы. – 2009. – № 4. – С. 100–104.

Summary: Improving the effectiveness and quality of student learning involves the timely identification, prevention and elimination of existing violations of oral and written speech. Timely identification among them of students predisposed to dyslexia, the organization of adequate preventive work allows not only to prevent the occurrence of reading disorders in these children, but also to prevent lagging in the assimilation of program material in their native language, unwillingness to attend school. Therefore, the main task of the teacher – defectologist is to timely identify a predisposition to dyslexia in students, as well as to conduct timely informational and advisory work with their teachers and parents.

УДК 376-053.4-0.56.264

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИЗМЕНЯТЬ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ ПО ПАДЕЖАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О. В. Пискунова

Науч. рук. – С. П. Хабарова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования процессов словоизменения у детей с общим недоразвитием речи. Рассматривается последовательность логопедической работы над падежными формами существительных множественного числа.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; словоизменение существительных.

Формирование процессов словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является важной проблемой логопедии, так как словоизменение оказывает существенное влияние на развитие устной и письменной речи детей, их речевой коммуникации.

Формирование грамматического строя речи, и, в частности, словоизменения, осуществляется на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Ребенку необходимо иметь «базовые» знания, на основе которых будут формироваться новые [2]. Прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понимать, что она обозначает, поэтому, в первую очередь, необходимо уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.) [5]. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи [5; 6].Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесной взаимосвязи. Появление новых форм слова в речи ребенка способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения одновременно закрепляет и грамматические формы слов [1].

Учитывая тесную связь в формировании синтаксической и морфологической системы языка в работах А. Н. Гвоздева выделяются три периода формирования грамматического строя речи. В первый период слова, которые

употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы, существительные употребляются в именительном падеже. Во время второго периода дети начинают употреблять в речи разные формы одного и того же слова. На этом этапе в первую очередь усваиваются высокочастотные флексии, наиболее продуктивные. Другие варианты флексий, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют, они заменяются продуктивными окончаниями. Третий период характеризуется систематизацией грамматических форм по типам склонения, усвоением многих единичных форм, исключений из правил [2].

Особое значение проблема формирования словоизменения существительных приобретает у детей с ОНР. Исследованиями процесса словоизменения у детей дошкольного возраста с ОНР занимались многие исследователи: Л. Ф. Спирова, Г. В. Жаренкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др. Авторы отмечают, что овладение ребенком закономерностями языка и языковыми обобщениями является ведущим механизмом при формировании грамматического строя речи [4; 5]. Для успешного усвоения грамматических операций аналитико-синтетическая деятельность должна быть развита на достаточно высоком уровне [4; 6].

Дети с ОНР намного труднее овладевают грамматическим строем речи, чем лексическим. Это объясняется абстрактностью грамматических значений и более сложной организацией грамматической системы языка, которая обусловлена большим количеством языковых правил [1; 4]. Как правило, грамматические формы словоизменения у данной категории детей формируются в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием. Однако, овладение грамматическим строем речи детьми с ОНР имеет свои особенности. Так, словоизменение формируется в значительно более медленном темпе. У детей с ОНР развитие морфологической и синтаксической систем языка носит дисгармоничный характер, что в свою очередь затрудняет их формирование [5; 6].

Многие авторы отмечают, что вследствие этого у данной категории детей наблюдаются затруднения в выборе и комбинировании грамматических форм и средств. У них определяются трудности в грамматическом конструировании, выборе необходимых языковых единиц и их элементов [4; 5].

Успешное овладение морфологической системой языка строится на многокомпонентных умственных операциях: сравнение слов по значению и звучанию; определение значения слова; осознание изменения в значении слова; соотнесение изменения в звучании слова с изменением его значения; выделение элементов слов, которые изменяют значение; установление связи между

оттенком значения или различными грамматическими значениями и морфемами. Морфологическая система языка развивается во взаимосвязи не только с синтаксической системой языка, но также тесно связана с развитием лексики и фонематических процессов [1].

В речи детей с ОНР наблюдается большое количество морфологического аграмматизма, который обусловлен нарушением формирования грамматических операций. Многие авторы отмечают, что трудности выделения морфемы и (или) соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом являются основными механизмами аграмматизма на морфологическом уровне [3; 5].

Последовательность усвоения грамматических форм определяется степенью их семантической противопоставленности: если в основе грамматических форм лежат ясные, доступные когнитивному развитию семантические противопоставления, данные грамматические формы легко дифференцируются [5].

Необходимо отметить, что при наличии у ребенка общего недоразвития речи происходит смешение флексий различных значений, при том, что при нормальном речевом развитии флексии смешиваются внутри одного грамматического значения [5].

В процессе формирования процессов словоизменения у детей дошкольного возраста с ОНР при определении последовательности работы над каждой грамматической формой необходимо учитывать комплекс следующих факторов: продуктивность флексий того или иного падежа, ударная флексия или безударная, характер ударения в корне слова (подвижное или постоянное), наличие или отсутствие изменений в основе слова при формообразовании (чередования, беглые гласные и др.). В работе над падежными формами существительных множественного числа рекомендуется следующая последовательность: дательный падеж, творительный падеж, родительный падеж, винительный падеж [5].

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуются нарушением фонематического восприятия, недостаточностью лексико-грамматического развития речи, что приводит к трудностям усвоения правил изменения существительных.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, опыт логопедической работы с детьми в процессе педагогической практики показали необходимость разработки научно обоснованных методов и средств формирования умений изменять существительные по падежам у детей с ОНР. Целенаправленное формирование данных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР позволит повысить

эффективность усвоения учебных знаний, умений и навыков в процессе школьного обучения, будет способствовать развитию их речевой коммуникации.

🕮 *Список использованных источников*

1. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи: речь и речевое общение детей : метод. пособие / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 292 с.

2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 470 с.

3. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.

4. Жаренкова, Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи / Г. И. Жаренкова // Хрестоматия по логопедии. – Т. 2 / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 70 с.

5. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 180 с.

6. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – М. : МСГИ, 2010. – 163 с.

Summary. The article reveals the features of the formation of inflectional processes of children with speech disorders. The sequence of speech therapy work on case forms of plural nouns is considered.

УДК 376.1

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Я. О. Пищулёва
Науч. рук. – Л. Л. Габьева
МГУ (Могилев)

Аннотация. В статье представлены результаты обследования детей дошкольного возраста со стертой дизартрией по выявлению темпо-ритмических нарушений. Предлагаются приемы работы по преодолению нарушений темпо-ритмической стороны речи и краткое описание использованных в процессе коррекции заданий.

Ключевые слова: темп; ритм; темпо-ритмическая сторона речи; просодика; коррекционная работа.

Темпо-ритмическая сторона речи представляет собой динамическую систему, контролируемую говорящим. Она является совокупностью свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме. Нарушения темпо-ритмической стороны речи свойственны различным категориям детей.

На базе ГУО «Специальный детский сад № 20 г. Могилева», ГУО «Ясли-сад № 2 аг. Буйничи» нами было организовано экспериментальное исследование, целью которого было выявление детей дошкольного возраста с нарушениями темпо-ритмической стороны речи. На основе диагностических методик Е. Ф. Архиповой, З. И. Репиной и В. А. Киселевой [1; 5; 6] была составлена карта логопедического обследования, которая включала задания на изучение речевого дыхания, восприятия и воспроизведения темпа и ритма речи, собственного темпа речи детей, а также способности самостоятельно управлять темпом речи.

По результатам эксперимента выяснилось следующее: среди воспитанников данных учреждений образования нарушения темпо-ритмической стороны речи были выявлены у детей, страдающих общим недоразвитием речи и стертой формой дизартрии. Для детей с общим недоразвитием речи было характерно нарушение какого-либо из компонентов

просодики (темп, ритм, интонация, сила голоса). У детей со стертой дизартрией мы обнаружили нарушения просодики, которые можно объединить одним названием: темпо-ритмические нарушения. Вместе с тем, во время обследования выяснилось, что большинство детей не владеют навыком сильного и длительного речевого выдоха, а также испытывают трудности в координации темпа движений и речи.

На основании методик коррекционной работы Л. С. Волковой, Г. А. Волковой, Л. И. Беляковой, Е. А. Дьяковой и др. [2; 3; 4], мы запланировали 3 этапа коррекционной работы:

I. **Подготовительный этап.** «Развитие речевого дыхания. Формирование неречевого темпа и ритма речи».

Целью данного этапа является подготовка дыхательной системы к предстоящей работе, развитие плавного речевого выдоха, а также формирование у детей умения воспринимать и воспроизводить отраженно заданный темп и ритмический рисунок.

Нашими задачами были формирование умения плавно и длительно осуществлять ротовой выдох; дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха; совершенствование произвольного слухового и зрительного внимания; развитие умения дифференцировать между собой медленный и нормальный, нормальный и быстрый, медленный и быстрый темп, умения отраженно воспроизводить заданный ритмический рисунок.

Работа над дыханием – это первое, на что нужно обратить внимание при планировании коррекционной работы. Как показало обследование, у дошкольников со стертой формой дизартрии в большинстве случаев дыхание поверхностное. Также наблюдается недостаточный объем и длительность речевого выдоха, что сказывается на темпе и ритме звучащей речи и приводит к нарушению плавного течения речи.

На данном этапе работы мы использовали дыхательные упражнения, а также упражнения, направленные на формирование и развитие чувства ритма и умения соотносить темп своих движений с заданным. Данные упражнения могут быть включены в структуру индивидуальных и, частично, подгрупповых логопедических занятий, а также могут служить так называемой разминкой перед занятиями с музыкальным руководителем.

Так как в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, все упражнения и задания выполнялись с детьми в игровой форме. Проиллюстрируем некоторые игры:

В игре **«Привидение»** мы развивали умение длительно произносить гласный У на одном выдохе. Детям предлагалось вспомнить мультик про

доброе приведение и попробовать, как настоящее приведение, напугать соседа. По примеру педагога, дети делали глубокий вдох носом, а затем, повернувшись к соседу, осуществляли выдох через собранные трубочкой губы. При этом их главная задача – как можно дольше тянуть гласный на одном выдохе.

В игре **«Солдатики»** нашей целью было развитие умения осуществлять движения в заданном темпе. Детям сообщалось, что сейчас они будут учиться маршировать как настоящие солдаты. Основная задача детей – внимательно слушать инструкцию педагога, который командовал «Раз-два» то в быстром, то в медленном темпе, и четко следовать этой инструкции.

В игре **«Дождик»** мы развивали умение дошкольников воспроизводить различные ритмы с опорой на образец. Детям было необходимо в этой игре сконцентрировать свое слуховое внимание на образцах ритмов, которые демонстрировал педагог, и постараться воспроизвести заданные ритмические рисунки.

II. **Основной этап**. «Формирование речевого темпа и ритма».

Целью данного этапа работы является формирование умения воспринимать и воспроизводить заданный речевой темп и ритм, активизация и совершенствование слухового внимания.

В процессе коррекционной работы решались такие задачи, как развитие умения воспринимать и воспроизводить заданный темп высказывания; развитие умения воспринимать и воспроизводить заданный ритм; совершенствование слухового и зрительного внимания, а также памяти.

Так, например, в процессе игры **«Зайчик и черепаха»** мы развивали у дошкольников умение дифференцировать быстрый и медленный темп высказывания. Перед выполнением задания с детьми была проведена беседа, в ходе которой у детей вырабатывалась связь между темпом речи и символом, его обозначающим. Далее дети прослушивали различные предложения и соотносили темп речи педагога с карточкой-символом.

Целью игры **«Мамы-малыши»** было обучение детей умению, с опорой на карточку, отхлопывать серии простых и акцентированных ударов. Для этого детям предлагались карточки, на которых при помощи картинок были зашифрованы серии простых и акцентированных ударов. С опорой на эти карточки-схемы дети отхлопывали предложенные ритмические рисунки.

III. **Заключительный этап**. «Автоматизация полученных навыков». Формирование умения самостоятельно регулировать темп своей речи»

На данном этапе **основной целью** работы является закрепление уже полученных умений, а также обучение детей, по сигналу педагога, произвольно менять темп своей речи.

Для этого этапа использовались задания из предыдущих этапов в усложненной форме. Также была подобрана картотека скороговорок и игр с элементами логоритмики, которые могут быть включены как в индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия, так и в структуру занятия воспитателя и музыкального руководителя.

Таким образом, всю работу по преодолению нарушений темпо-ритмической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии можно разделить на 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный. Каждый этап работы отличается своими целью, задачами и заданиями. Все упражнения могут использоваться как на занятиях с логопедом, так и дополнять занятия воспитателя, музыкального руководителя, а также других специалистов дошкольных учреждений образования.

🕮 *Список использованных источников*

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.

2. Белякова, Л. И. Заикание : учеб. пособ. для студ. пед. инст. по спец. «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.

3. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак-в пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. центр ВЛАДОС, 1998.– 680 с.

4. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебник для студ. высш. учеб. завед. / Г. А. Волкова. – М. : Гуманит. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.

5. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии : пособие для логопедов / В. А. Киселева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 48 с.

6. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебник для студ. дефектол. фак-в пед. вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Изд-во Калинина Г. П., 2008. – 140 с.

Summary. The article presents the results of a survey of preschool children with erased dysarthria to identify rhythmic disorders. Work methods for overcoming violations of the tempo-rhythmic side of speech and a brief description of the tasks used in the correction process are proposed. The article reveals the features of the formation of inflectional processes of children with speech disorders. The sequence of speech therapy work on case forms of plural nouns is considered.

УДК 376

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е. А. Плакса

Науч. рук. – И. В. Филипович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлен анализ правовых, социальных и психолого-педагогических предпосылок и условий создания региональной инклюзивной образовательной среды. Рассматривается ведущая роль Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в организации данной среды в регионе.

Ключевые слова: среда; образовательная среда; инклюзивная образовательная среда; консультативная помощь.

Понимание очевидных трудностей людей с инвалидностью как ограничений, обусловленных окружающей средой, создает предпосылки для создания необходимых средовых условий, прежде всего для детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) с целью предупреждения их вторичной инвалидизации. Речь идет об организации инклюзивной среды, основанной на принципах безбарьерности, доступности и безопасности. Как разновидности и составляющие такой среды следует рассматривать социальную, культурную, образовательную и другие среды. Предпосылками для создания инклюзивной среды в масштабах региона являются нормативно-правовые, социальные, психолого-педагогические и иные региональные условия, которые следует рассмотреть более детально.

Понятие *«среда»* до сих пор не имеет четкого и однозначного определения в мире науки, но в самом общем смысле понимается как *окружение*. С точки зрения средового подхода в качестве ведущего понятия педагогики чаще используется категория «образовательная среда». В. А. Ясвин, отмечал, что образовательная среда – это «система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [5].

Понятие «инклюзивная образовательная среда» возникло как развитие понятий «специальная» и «интегрированная» учетом принципов инклюзии в образовании, провозглашенных на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями в Саламанке в 1994 году. В основе организации инклюзивной среды находятся три важных фактора:

1) люди – компетентные специалисты;

2) знания и информация, которую распространяют и поясняют специалисты;

3) материальные ресурсы, которые делают среду инклюзивной (оборудование, приспособления и универсальный дизайн) [3].

Исходя из этих трех факторов организации инклюзивной среды, рассмотрим условия ее создания на региональном уровне.

1. **Люди**. Важнейшим условием создания инклюзивной среды и развития инклюзивного образования в регионе выступает наличие высокопрофессиональных кадров, обладающих компетентностью в области инклюзии. Создание инклюзивной образовательной среды на уровне региона и малого города – это, прежде всего, целенаправленная деятельность специалистов: педагогов, дефектологов, психологов, которые понимают суть проблемы и непосредственно отвечают за нее в учреждении образования. Потребности в организации частной (для одного) или локальной (на объектах туризма, культуры, обслуживания, образования и пр.) способствуют разработке способов взаимодействия социально-культурной и образовательной среды с целью преобразования последней в инклюзивную. Ответственная роль в этой миссии принадлежит специалистам региональных Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР или Центр), который благодаря предписанному функционалу, может обеспечить идеологическое, методическое и кадровое обеспечение адекватной целям региона инклюзивной среды. Наиболее логичным является форма консультирования по вопросам создания инклюзивной среды, ведь консультативная помощь является ее составляющей, т.к. рассматривается в контексте деятельности региональных ЦКРОиР, как ведущих учреждений инклюзивного образования [1].

Это обстоятельство дает возможность осуществлять консультирование по вопросам организации и сопровождения инклюзивной среды в различных вариантах: индивидуально и с группой, в том числе комплексно, при участии разноплановых специалистов; на определенную тему и по плану учреждения или организации; единовременно или в режиме серии встреч. Многообразием отличаются и модели консультирования:

1) при ведущей роли специалистов;

2) при активной роли консультируемых;

3) при равноправном участии обеих сторон;

4) с привлечением других компетентных лиц из числа специалистов смежных специальностей и ведомств.

2. **Знания и информация**. Воспитание подрастающего поколения и взрослых граждан с пониманием роли инклюзии в современном мире – это

постепенный и многоплановый процесс, основанный на грамотном осуществлении просветительской и образовательной деятельности. Реализация данной миссии возложена на специалистов ЦКРОиР и ряда учреждений образования: методистов, педагогов-дефектологов, логопедов и психологов, которые посредством консультативной деятельности могут донести значимость данной идеи для развития современного регионального сообщества [4].

Просветительская и консультативная деятельность специалистов регионального Центра непосредственно касается организации инклюзивной среды. Так просвещение по вопросам организации инклюзивной среды это не только лозунги, социальная реклама и буклеты с информацией. Это кропотливая работа по разъяснению сути «образования для всех», начиная от работников образовательных учреждений, заканчивая функционерами региональных органов управления. Благодаря распространению сведений о возможностях инклюзивной среды в образовании, расширяется доступность культуры, туризма, социального обслуживания и прочих сторон жизни людей с инвалидностью, третьего возраста, временно нетрудоспособных, с маленькими детьми.

Следует отметить, что для организации инклюзивной среды очень важны правовые знания и их распространение среди населения. Региональные условия создания инклюзивной образовательной среды обусловлены существующей нормативно-правовой базой в сфере образования и защиты прав лиц с ОПФР; оказание консультативной деятельности ЦКРОиР, как ведущего учреждения инклюзивного образования [2].

3. **Материальные ресурсы.** Любая инклюзивная среда устроена, исходя из принципов природосообразности: она должна быть не ради себя собой, а для человека, а потому доступной или безбарьерной, безопасной, комфортной и эстетичной. К материальным ресурсам относят специально оборудованные по международным нормам доступности архитектурные объекты и строения, внутреннюю их оснащенность как специальными устройствами и механизмами (подъемники и лифты, пандусы и пологие спуски, звуковые сигнализации и пр.), так и универсальными приспособлениями и дизайном (удобные перила и поручни, специальные дорожки, широкие входы, отсутствие порогов и пр.). Кроме перечисленных материальных объектов стоит упомянуть такие обязательные элементы инклюзивной среды как специальные знаковые системы обозначения и навигации (указатели); величина шрифтов и «ясный язык» текстов. В последнее время появились специальные приложения общественных электронных устройств и личных гаджетов.

Весь материальный мир, окружающий ребенка с особенностями психофизического развития или взрослого человека с инвалидностью, не

должен быть неудобен, опасен или враждебен. Поэтому кроме организации безбарьерной среды важно создание особой атмосферы понимания проблем и принятия окружающими особенностей «не таких людей».

Итак, условиями создания инклюзивной образовательной среды для лиц (детей) с особенностями психофизического развития на региональном уровне являются:

1) нормативно-правовые акты, регламентирующие параметры инклюзивной среды: адаптивность, безбарьерность, доступность, безопасность;

2) ЦКРОиР как ведущее учреждение специального образования на региональном уровне, в ведомстве которого находится информационное (база данных о детях с ОПФР и учет динамики их развития), кадровое и организационно-методическое обеспечение региональной инклюзивной среды;

3) консультативная деятельность специалистов ЦКРОиР, имеющая своим предметом просвещение и образование родителей ребенка с ОПФР, учебно-методическое сопровождение специалистов, непосредственно организующих адекватные условия для его образования и развития.

Таким образом, с течением времени социальная и культурная среда региона усилиями заинтересованных лиц: специалистов ЦКРОиР как ведущего учреждения образования, работников других образовательных учреждений и родителей детей с ОПФР неизбежно преобразуется в инклюзивную.

🕮 Список использованных источников

1. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич / Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 34 – 46.

2. Правовая информация [Электронный ресурс] / Asabliva.by – сайт управления спец. образования Министерства образования Респ. Беларусь. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=1081. – Дата доступа: 11.10.2019.

3. Сигал, Н. Г. Инклюзия сегодня: за и против / Н. Г. Сигал. – Казань : Отечество, 2017. – 200 с.

4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / Под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 156 с.

5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Summary. The article presents an analysis of legal, social and psychological-pedagogical prerequisites and conditions for creating a regional inclusive educational environment. The leading role of the Center for Corrective and Developmental Education and Rehabilitation (CCDE&R), in the organization of this environment in the region is considered.

УДК 376-056.263:616.833.18:364-57

СУРДОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ СО СЛУХОВОЙ НЕЙРОПАТИЕЙ

В. А. Погребняк
Науч. рук. – О. П. Круглик, канд. пед. наук, доцент
НПУ (Киев)

Аннотация. В данной статье рассматривается инновационный подход, предусматривающий сурдопедагогическую диагностику и дальнейшую реабилитационную работу с детьми со слуховой нейропатией. Представлены этапы сурдопедагогической работы по формированию речи и развитию слухового восприятия.

Ключевые слова: слуховая нейропатия; сурдопедагогическая реабилитация; развитие слухового восприятия; коррекционная помощь.

Комплексная диагностика нарушений слуха на основе использования объективных методов исследований слуховой функции – необходимый этап при решении вопросов организации ранней комплексной помощи и повышения качества образования детей с нарушением слуха, их социальной адаптации и успешной интеграции в общество. Полноценное включение детей с нарушением слуха в общество невозможно без наличия общепринятого универсального средства общения – устной речи, неразрывно связанной со слуховым восприятием.

Динамика слухоречевого развития детей со слуховой депривацией зависит от времени возникновения нарушения слуха, времени начала коррекционной работы, адекватности и эффективности слухопротезирования, а также индивидуальных особенностей развития ребенка [1–4].

В Украине последние несколько десятилетий концепцией сурдопедагогической реабилитации детей с нарушением слуха занимались такие известные ученые как: Б. С. Мороз, И. Н. Лобурец, К. В. Луцько, Л. И. Фомичева, О. В. Шевцова, О. П. Круглик, О. Ф. Федоренко. Они отмечают особую актуальность исследования вопросов организации коррекционно-педагогической помощи детям со слуховой нейропатией.

Начальным этапом изучения нарушений слуха является сбор анамнестических данных и установление правильного диагноза, на основе которого будет проводиться комплексная сурдопедагогическая реабилитация, включающая в себя выбор средств слухопротезирования (слуховые аппараты

или кохлеарные импланты) и проведение занятий коррекционного содержания по развитию слухового восприятия и формированию произношения.

Слуховая нейропатия – это расстройство, в основе которого лежит повреждение внутренних волосковых клеток, что сопровождается нарушением передачи акустических сигналов в центральный отдел слуховой системы, нарушением созревания слуховых путей и центров. Активное созревание слуховых путей и центров происходит на протяжении первых 12–18 месяцев жизни, обеспечивая условия для формирования слуховых представлений и основных механизмов анализа речи как акустических сигналов.

Нами обобщены данные сурдопедагогического обследования развития речи и слухового восприятия у детей со слуховой нейропатией (таблица1).

Таблица 1 – **Сурдопедагогические обследование детей со слуховой нейропатией**

Характерные особенности развития речи	**Характерные особенности развития слухового восприятия**
Нарушения произношения мягких согласных	Реакция на речевые и неречевые звуки происходит с задержкой
Замещение звонких-глухих согласных	Неустойчивость реакции на тихие и отдаленные звуки
Нарушения произношения шипящих и свистящих звуков	Пассивная реакция на обращенную речь
Нарушение слоговой структуры слов	Наблюдаются трудности в процессе общения
Аграмматизм	Низкий уровень словарного запаса
Нарушение интонации речи	Трудности в восприятии и распознавании речевого материала на слух
Носовое произношение	Восприятие просьб слухо-зрительно
Нарушение громкости	Нестабильность порогов восприятия речевого и неречевого материала

В связи с необходимостью развития у ребенка слухового восприятия и распознавания звуков речи, слогов, слов, фраз, их запоминания и усвоения в осложненных условиях нарушенного слуха необходимо проводить специальную сурдопедагогическую работу компенсаторно-коррекционного направления.

Система формирования у детей со слуховой нейропатией способности воспринимать речь и использовать ее как средство коммуникации, которая описана Е. А Храмовой, предусматривает следующее этапы работы:

– развитие коммуникативных навыков (в данном случае имеется в виду способность ребенка взаимодействовать с теми людьми, которые его окружают, используя любые формы общения, в том числе и естественные жесты);

– развитие слухового восприятия окружающих звуков и речи;

– развитие языковой способности;

– развитие устной речи (осуществляется в конкретной практической ситуации);

– развитие словесной памяти в процессе игры, при воспроизведении новых слов, фраз, рассказов через определенное время;

– активизация рече-двигательных навыков при произношении фонем (звуков), слогов, слов, фраз [5].

Таким образом, развитие реакций на речевые и неречевые звуки у детей со слуховой нейропатией происходит с задержкой. Большинство детей со слуховой нейропатией демонстрируют неустойчивую реакцию даже на громкие звуки. Постепенно у детей появляются реакции на окружающие звуки и речь средней громкости, а в дальнейшем у детей появляются неустойчивые реакции на тихие и отдаленные звуки, развивается умение узнавать окружающие звуки и понимать речь. У большинства детей со слуховой нейропатией развивается связная устная речь, но наблюдается задержка речевого развития. Поэтому, для развития коммуникативных умений, слухового восприятия, умения анализировать и синтезировать материал необходима сурдопедагогическая реабилитация. Своевременная коррекционная помощь позволит предотвратить сопутствующие нарушения развития ребенка и будет способствовать его социализации.

🕮 *Список использованных источников*

1. Кузьмичёва, Е. П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е. П. Кузьмичёва, Е. З. Яхнина, О. В. Шевцова. – М. : Академия, 2001. – 163 с.

2. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц. – М. : Владос, 2004. – 344 с.

3. Федоренко, О. Ф. Розвиток слухового сприймання у дітей зі зниженим слухом від народження / О. Ф. Федоренко // Дефектологія. – 2011. – № 3. – С. 10–14.

4. Фомічова, Л. І. Педагогічні технології корекції порушень у сприйманні дошкільників з вадами слуху / Л. І. Фомічова // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – Сер. 19. Корекц. педагогіка та спец. психологія : зб. наук. пр. – Київ : Нац. пед. ун-т, 2016. – Вип. 31. – С. 193–199.

5. Храмова, Е. А. Особенности слуховой функции у детей со слуховой нейропатией : автореф. дис. … канд. мед. наук : 14.00.04. / Е. А. Храмова ; Федер. гос. ун-т «С-петерб. науч.-исследоват. ин-т уха, горла, носа и речи Федер. агенства по здравоохраненения и соц. развития Рос. Федер.». – СПб, 2007. – 22 с.

Summary. This article discusses an innovative approach that includes audiopedagogical diagnosis and further rehabilitation work with children with auditory neuropathy. The stages of the signopedagogical work of the formation of speech and auditory perception are presented.

УДК [273.3:376] – 052.262

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. Ю. Полонская

Науч. рук. – В. Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье акцентируется значение самоконтроля для развития саморегуляции личности, анализируются его виды и определяется роль в учебной деятельности. Аргументирована необходимость специально организованной педагогической работы по формированию самоконтроля у детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: самоконтроль; эталон; нарушения зрения.

Современная социальная ситуация развития детей с нарушениями зрения требует от них проявления субъектности, предполагающей, в том числе, осуществление самоконтроля, в определенной степени регулирующего их деятельность и поведение. Самоконтроль тесно связан с саморегуляцией и является важнейшим элементом в способности человека достигать поставленные цели.

В образовательном процессе работа по формированию самоконтроля является не менее значимой задачей, чем формирование знаний и умений академического характера. Большинство учащихся к концу младшего школьного возраста способны сравнить проделанную работу и достигнутый результат с образцами, но только с помощью учителя, который в свою очередь оценивает состояние выполняемой работы, устанавливает и анализирует допущенные ошибки с выявлением их причин. А этого в реалиях современной школы недостаточно.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют несколько видов самоконтроля, актуальных в школьном возрасте (Т. Н. Гавакова, А. С. Лында, П. М. Эрдниев и др.):

1) проверочный – сопоставление освоенной цели (в том числе учебной) с требуемой;

2) диагностирующий – установление условий и причин, в результате которых, возникают ошибки;

3) обучающий – совершенствование знаний через расширение их объема, углубление, уточнение;

4) воспитывающий – способствование развитию критичности, упорству в работе и самостоятельности, что в значительной мере определяет развитие личности в целом;

5) развивающий – развитие способов познавательной деятельности, познавательных способностей и мышления [1].

Развитие самоконтроля в учебной деятельности у детей младшего школьного возраста подчиняется определенным закономерностям. На первом и втором годах обучения (1–2 класс) самоконтроль выступает как самостоятельная форма деятельности, внешняя или дополнительная, специально организованная, по отношению к основной учебной задаче. После, на основании многократных и системных упражнений и повторений, самоконтроль включается в систему учебной деятельности и является обязательным для выполнения учащимися. На третьем году обучения у школьников формируется необходимость не только подвергать самоконтролю результаты своей учебной деятельности, но и проверять свои действия в самом процессе ее выполнения [2].

Действия самоконтроля, имеющие влияние на адекватность самооценки, выполняют специфические функции: направлены на саму деятельность, фиксируют отношение учащегося к себе как её субъекту, вследствие чего действия ребенка, ориентированные на решение учебной задачи, имеют опосредованный характер.

Развитие самоконтроля – это не спонтанный процесс, а целенаправленный, строго структурированный, системный. В этой связи, необходимо соблюдение ряда условий:

– формирование у детей младшего школьного возраста положительной мотивации к осуществлению самоконтроля;

– организация взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей), обеспечивающего активизацию самостоятельной деятельности детей и повышение эффективности развития самоконтроля в учебной деятельности;

– осуществление программы диагностики уровня развития самоконтроля в учебной деятельности [2].

Для осуществления самоконтроля необходимо наличие эталона. Процесс сравнения эталона с собственным результатом и оценка их совпадения является механизмом самоконтроля. В качестве эталона рассматривается образец конечной цели. Ключевой задачей в процессе формирования самоконтроля у детей младшего возраста является формирование умений: ставить цели, планировать свои дальнейшие действия, анализировать и адекватно оценивать получившийся результат.

Исследователи проблемы формирования самоконтроля в процессе обучения отмечают, что, в настоящее время, школа не формирует в достаточной степени умение его осуществлять (Т. Н. Гавакова, А. С. Лында, П. М. Эрдниев и др.). В числе причин такого положения указываются следующие: недостаточное понимание педагогами роли и значения самоконтроля, стихийность и нерегулярность его формирования, недостаточная компетентность педагогов в организации самоконтроля учащихся.

Эффективность формирования самоконтроля, перевод его в соответствующую компетенцию, с точки зрения З. П. Шабалиной, достигается при помощи решения ряда специфических задач, как интеллектуального, так и практического характера: сличение с эталоном; повторное решение задачи (разрешение ситуации); решение обратной задачи (разрешение проблемной ситуации); проверка соответствия полученных результатов с условиями задачи (ситуации); решение задачи разными способами; моделирование и др. Весьма эффективными приемами формирования самоконтроля признается использование различных упражнений, направленных на развитие внимания детей. Например, объявление неполного решения задачи (учебной, практической) или предложение задачи с избыточными и / или неверными данными, чтобы учащиеся завершили ее, выявили несоответствие, предложили решение [3].

Развитие самоконтроля у детей младшего школьного возраста не ограничивается рамками образовательного учреждения. Важнейшую роль в развитии самоконтроля играет ближайшее окружение, а именно, семья. Как писала М. Монтессори, на появление самоконтроля влияют два мощных фактора. Это родительское влияние (или пример взрослого) и темперамент ребенка. Исследуя эти два фактора, Г. Кочанска предположила, что боязливые по темпераменту дети будут обладать лучшим самоконтролем, если родители станут применять мягкие формы воспитания, а смелые дети обретут это качество, если родители создадут взаимную привязанность. Многие родители испытывают значительные затруднения в формировании самоконтроля у своих детей. В этой связи, важным и необходимым является организация партнерства родителей и педагогов, которое будет выражаться в создании в учреждениях образования и дома ситуаций, требующих от ребенка проявления самоконтроля, а затем, на основании его результатов, осуществления самооценки своей успешности / неуспешности, установления причин ее возникновения.

Дети с нарушениями зрения демонстрируют качественное своеобразие самоконтроля. Это выражается в определенных затруднениях при постановке задачи; определении и оценке условий ее решения; сличении результатов с

эталоном, в том числе, промежуточных; внесении изменений и корректив, особенно, при непосредственном выполнении деятельности [4].

Формирование самоконтроля в условиях зрительной депривации предполагает реализацию ключевых аспектов данного процесса: выделение самоконтроля как самостоятельного специального действия; разъяснение приёмов осуществления самоконтроля в зависимости от содержания конкретного действия, определенной деятельности; постоянное стимулирование детей на выполнение самоконтроля. При этом важным условием является полисенсорная основа обучения. Эффективность работы по формированию самоконтроля у детей с нарушениями зрения определяется использованием специфических приёмов (использование схем, алгоритмов выполнения действий самоконтроля; памяток, раскрывающих рациональные действия самоконтроля и др.). Применение подобных приемов способно обеспечить осознание детьми правильности своих действий во всех видах деятельности: игровой, учебной, трудовой, коммуникативной и др.

🕮 *Список использованных источников*

1. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студ. вузов / П. Я. Гальперин. – М. : КДУ, 2011. – 400 с.

2. Ануфриева, Н. В. Особенности самоконтроля учащихся в системе развивающего обучения / Н. В. Ануфриева. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т, 2000. – 148 с.

3. Давыдов, В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под. ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 2002. – 65с.

4. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева. – М. : Классика Стиль, 2006. – 63с.

Summary. The article emphasizes the importance of self-control for the development of personal self-regulation, analyzes its types and determines the role in educational activities. The necessity of specially organized pedagogical work on the formation of self-control in children with visual impairments is argued.

УДК 376.015.31:73/76-056

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Е. Г. Прорвич

Науч. рук. – Т. В. Варенова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В материалах раскрывается понятие «выразительное чтение», его компоненты и особенности формирования навыков выразительного чтения у учащихся с нарушениями зрения младших классов.

Ключевые слова: компоненты выразительного чтения; критерии сформированности навыков выразительного чтения; дети с нарушениями зрения.

В жизненном пути большинства людей чтение книг играют одну из важнейших ролей, благодаря им дети могут познавать не только мир, но и самого себя. Посредством чтения формируются умения, навыки, в качестве вида речевой и умственной деятельности, а также происходит формирование сложного комплекса, имеющего общенаучный характер, как во внешкольных, так и во внеклассных жизненных ситуациях. Одной из важнейших задач начального обучения – научение детей правильному, беглому, осознанному и выразительному чтению. Навык выразительного чтения способствует активизации познавательных процессов и мыслительной деятельности, развитию памяти и способам общения.

Наше исследование посвящено выявлению особенностей формирования навыков выразительного чтения у учащихся с нарушениями зрения младших классов. На основе изученной психолого-педагогической литературы было определено понятие «выразительность чтения» и выделены его компоненты: правильность, осознанность, беглость, выразительность.

Выразительное чтение – чтение вслух, наизусть или по книге, в котором передается идейно-образное содержание текста при соблюдении норм литературного произношения. Чтение несет образовательную, воспитательную, эстетическую и коммуникативную функции [4]. Очень важно прививать младшим школьникам с нарушениями зрения читательский интерес, сформировать устойчивые навыки осознанного чтения. Это будет способствовать приобщению детей к миру художественной литературы, к

работе с книгой, развитию у них образного мышления, воспитанию нравственных качеств.

Как пишет Б. Г. Ананьев, «чтение – это сложный психофизиологический процесс. В формировании данного процесса участвуют такие анализаторы как: зрительный, речедвигательный, речеслуховой». Чтение осуществляется посредством зрительного восприятия в качестве различения и узнавания букв. На основе соотнесения букв со звуками, осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание, а также понимание прочитанного, посредством соотнесения значения со звуковой формой слова.

В формировании навыка чтения можно выделить следующие этапы:

1) овладение звукобуквенными обозначениями;

2) послоговое чтение;

3) становление синтетических приемов чтения;

4) синтетическое чтение [3].

Если рассматривать становление каждого этапа в отдельности, то можно заметить, что каждый этап тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходя из одного качества в другое. Предпосылками для успешного овладения навыком чтения являются: сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической ее сторон; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.

Учащиеся с нарушениями зрения испытывают особые трудности при овладении навыками чтения. Психофизиологической основой трудностей чтения являются: замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, замедленное протекание мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Для выразительного чтения, необходимо владеть определенными умениями. Основа этих умений строится на интонационных средствах речевой выразительности и анализа текста. Для выразительного чтения огромное значение имеет овладение умением постановки логического ударения в словах. Приобретение определенного смысла предложения зависит от выделения силой голоса важного по значению слова в ряду остальных слов.

Кроме логических ударений, огромную роль в живой речи и чтении играют паузы. «Речевая пауза – остановка, которая делит звуковой поток на отдельные части, внутри которых звуки следуют один за другим непрерывно. Значение паузы в предложении особенно ярко выражается, когда сочетание

одних и тех же слов в одном и том же порядке, будучи по-разному разделенным паузами, приобретает различное от них значение. Выделяют паузы художественные и психологические [1]».

Психологическая пауза чаще всего совпадает в тексте с многоточием, которое сигнализирует о большом душевном волнении. Знакомство с такого рода паузами проводится при чтении различных художественных произведений. Художественные паузы – это паузы перед словами и фразами, которым говорящий хочет придать особое значение, особую силу.

Важной составляющей обучения навыку выразительности чтения является работа над правильной интонацией, которая начинается с выработки умения подражать интонации учителя. Необходимо объяснить, как различать интонации повествовательного, вопросительного предложений, а затем восклицательного.

Критерии сформированности навыков выразительного чтения [2]:

1) мотивационный – осознанное чтение, понимание того, что читать выразительно – это значит читать с верным настроением, соблюдая необходимый темп, правильную интонацию, логические ударения, знаки препинания, паузы, изменяя голос во время чтения;

2) смысловой – понимание основной мысли произведения; понимание значения слов, употреблённых в прямом и переносном смысле. Понимание содержания каждого предложения; содержания и смысла отдельных частей текста, абзацев, глав;

3) технический – соблюдение интонации, темпа, постановка логических ударений и пауз при чтении [4].

По итогам определения уровней сформированности навыков выразительного чтения младших школьников с нарушениями зрения по каждому из критериев – мотивационному, смысловому, техническому можно выявить общий уровень сформированности навыков выразительного чтения младших школьников с нарушениями зрения.

Исследование проводилось в 4-х классах. В процессе определения уровня сформированности навыков выразительного чтения младших школьников с нарушениями зрения было выявлено, что 50 % учащихся имеют низкий уровень сформированности навыков выразительного чтения, 25 % – средний уровень, 25 % – высокий.

Выразительное чтение предполагает выработку у читающего определенного минимума навыков, связанных с произносительной культурой речи. Этот минимум включает в себя следующие компоненты: тон голоса, сила голоса, тембр высказывания, ритм речи, темп речи (ускорение и замедление),

паузы (остановки, перерывы речи), мелодика тона (повышение и понижение голоса), логические и синтагматические ударения. Все средства интонации, выразительность речи и чтения поддерживаются общей техникой речи – дикцией, дыханием, орфоэпически правильным произношением. Для развития техники речи необходимо проводить специальные упражнения, которые мы апробировали на практике.

1. Чтение строчек наоборот по буквам: написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа, при этом исключается прогнозирование.

2. Чтение «зашумленных» слов: ребенку предлагаются карточки со словами, прочтение которых затруднено из-за различных линий, штрихов, простых рисунков, пересекающих буквы. Степень затруднения подбирается индивидуально для каждого ребенка.

3. Восполнение пропусков букв в словах: предъявляется напечатанный текст с пропущенными буквами (количество пропусков зависит от уровня подготовки ребенка). Пропуски отмечаются пробелами или точками. Это упражнение закрепляет в памяти целостные образы букв.

4. Чтение текста через слово: ребенку дается установка читать текст не как обычно, а перескакивая через слово. Это упражнение:

– вносит разнообразие, оживление в процесс чтения;
– создает у ребенка ощущение возросшей скорости чтения;
– развивает произвольное внимание;
– способствует развитию глазодвигательной активности.

Для работы по формированию навыков чтения с младшими школьниками с нарушениями зрения необходимо использовать различные игровые приемы. Используя систему специальных игровых упражнений, можно ликвидировать многие трудности при обучении чтению. Именно в игре рождается живая реальность свободного обучения, творческого, радостного, эффективного. В игре может рождаться новая атмосфера, новые отношения сотрудничества между учениками и учителем, столь необходимые для личностного развития каждого ученика.

Вся работа должна быть построена таким образом, чтобы расширить рамки коррекционно-развивающей работы над личностью школьника и тем самым создать условия для успешного овладения ими навыками выразительного чтения. Необходимо, чтобы учебно-тренировочная работа велась так, чтобы можно было увлечь каждого, чтобы даже самый инертный ученик испытал удовлетворение от практических результатов своей работы.

🕮 *Список использованных источников*

1. Аслаева, Р. Г. Основы тифло- и сурдопсихологии : учеб.-метод. пособие / Р. Г. Аслаева, В. З. Денискина, Е. А. Диденко. – Уфа : Изд-во Башк. гос. пед. ун-та, 2012. – С. 11–15.

2. Васильева, М. С. Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах / М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская. – М. : Педагогика, 1997. – 57 с.

3. Волкова, Л. С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей / Л. С. Волкова. – Л., 1982 – 33 с.

4. Горецкий, В. Г. Организация текущего и рубежного контроля за усвоением знаний, умений и навыков в процессе обучения детей чтению в начальных классах / В. Г. Горецкий, Л. И. Тикунова. – М. : Новая школа, 1994. – 92 с.

Summary. The materials disclose the concept of “expressive reading”, its components and features of the formation of expressive reading skills in elementary school students with visual impairments.

УДК 376.4

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А. Ю. Репникова

Науч. рук. – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье рассматриваются основные результаты научных исследований, проведенных в Республике Беларусь по проблеме профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Выделяются достижения ряда учреждений образования (вспомогательных школ-интернатов) в ее решении, исследования по вопросам профессионального информирования учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. В то же время обращается внимание на дефицит конкретно-методических разработок, необходимых практическим работникам для решения задач профессиональной ориентации.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; научные исследования; интеллектуальная недостаточность; учащиеся.

Проблема профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью (учащихся вспомогательных школ) интенсивно изучалась в 70-е–80-е годы прошлого века. Результаты исследований того времени получили отражение в публикациях К. М. Турчинской, В. А. Шинкаренко и других авторов. Исследователи ориентировались на систему организации трудового обучения учащихся вспомогательных школ, в рамках которой осуществлялась его ранняя (начиная с V класса) профессионализация.

Социально-экономические изменения в обществе, т.ч. изменения на рынке труда, и отказ от ранней профессионализации трудового обучения (в настоящее время по X класс включительно учащиеся с интеллектуальной недостаточностью получают общетрудовую подготовку) обусловили необходимость пересмотра ранее существовавшей системы их профориентации данной категории учащихся.

Результаты проведенного нами информационного поиска показывают, что в последнее десятилетие научный интерес к проблеме профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью в Республике Беларусь активизировался. Нами обнаружено свыше 20 публикаций белорусских авторов по различным аспектам данной проблемы.

В первую очередь необходимо отметить, что представленные в них результаты деятельности Городейской, Копыльской, Руденской вспомогательных школ-интернатов Минской области [1], Молотковичской вспомогательной школы-интерната Брестской области [2] и др. доказывают возможность эффективного решения рассматриваемой проблемы. Речь идет не только о подведении учащихся к решению вопроса выбора профессии и условий ее получения, но и о показателях социально-профессиональной адаптации выпускников. Важнейшим условием их достижения выделяется комплексное решение вопросов организации профессиональной ориентации, трудового и профессионально-трудового обучения (включая создание его учебно-материальной базы), патронатного сопровождения выпускников.

Обеспечение профессионального самоопределения учащихся с интеллектуальной недостаточностью требует систематической специально организованной работы, учитывающей как сужение круга рекомендуемых им профессий, так и особенности психики, затрудняющие выполнение адекватного профессионального выбора. В частности, речь идет о специфических затруднениях в восприятии и переработке информации, недостаточно сформированном умении осуществлять ее поиск. Поэтому не случайно проявление особого внимания исследователей к вопросам профессионального информирования. В. О. Кучук приходит к выводу, что недостаточное владение выпускниками вспомогательных школ профессиональной информацией не только затрудняет процесс формирования профессиональных намерений, но может приводить и к появлению намерений, которые не соответствуют реальным возможностям [4]. Автором предлагается разработка задач и содержания профессионального информирования учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью [3].

Как одно из условий эффективного решения задач профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью выделяется ее проведение, начиная со времени поступления ребенка в школу. На это обращают внимание В. А. Шинкаренко и М. А. Марчик, рассматривая вопросы профессионального информирования именно младших школьников данной категории на учебных занятиях и в процессе специально организованной внеурочной деятельности [5]. Изучение доступной учащимся профессиональной информации авторы рассматривают и как средство решения воспитательных задач профессиональной ориентации.

Разные авторы сходятся во мнении, что реализация задач профориентационной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью требует ее проведения по специально разработанной

методике, учитывающей особенности психического развития этих учащихся и обеспечивающей преемственность задач и содержания профессиональной ориентации на всех ее этапах.

При наличии немалого количества исследований и публикаций по вопросам профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью необходимо констатировать, что в целом ее методика все же не разработана. В этой связи обращает внимание дефицит адресованных практическим работникам конкретно-методических разработок, раскрывающих реализацию задач рассматриваемого направления работы с данной категорией учащихся.

🕮 *Список использованных источников*

1. Интеграция в рынок труда выпускников вспомогательных школ-интернатов : пособие / Г. Схраверус [и др.] ; пер. с гол. В. Хейстеркам ; под общ. ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 108 с.

2. Изотов, В. Г. Профориентационная работа с учащимися с интеллектуальной недостаточностью / В. Г. Изотов // Спецыяльная адукацыя. – 2017. – № 4. – С. 50–54.

3. Кучук, В. О. Задачи и содержание профессионально-информационной работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. О. Кучук // Спец. адукацыя. – 2013. – № 3. – С. 43–47.

4. Кучук, В. О. Состояние знаний в области профессиональной информации у выпускников вспомогательных школ / В. О. Кучук // Весці. БДПУ. Серыя 1. – 2013. – № 1. – С. 12–15.

5. 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.

Summary. An analysis of the scientific literature indicates the presence in the Republic of Belarus of an obvious interest in the vocational guidance of students with intellectual disabilities. At the same time, the deficit of specific methodological documents revealing these issues is noteworthy.

УДК 376.1+371.8.061-053.6

ХАРАКТЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ СВЯЗИ В ОБЩЕНИИ

А. С. Ровинская, В. В. Цикунова
Науч. рук. – Г. В. Скриган, канд. биол. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Рассмотрен характер использования электронных средств связи в общении подростков. Выделены специфические характеристики коммуникации в виртуальном пространстве, влияние использования электронных средств связи на развитие личности подростков. Определена частота их использования подростками и особенности у учащихся с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: электронные средства связи; общение подростков.

Общение со сверстниками в подростковом возрасте является важным аспектом жизни. Характер этого общения может оказывать влияние на самооценку, поведение, формирование привычек и пристрастий подростков. Особенностями данного возрастного периода развития являются ориентированность школьников на интимно-личностное общение (в этом возрасте формируются правила поведения и общения с противоположным полом, выстраивание контактов), влияние семьи может ослабевать и усиливаться влияние сверстников, формируется новая субъективная реальность.

К электронным средствам связи относится технические и программные средства, используемые для формирования, приема, обработки, хранения, передачи, доставки информации в виде электрических сигналов, посылаемых по проводам, кабелю, оптоволоконным линиям или вообще без направляющих линий. Общение с применением электронных средств связи является результатом развития технологий и отражением происходящих в обществе процессов в целом. Обмен мгновенными сообщениями, электронная почта, передача голоса и видео через интернет – такое общение получает все большую распространенность, в том числе, среди подростков. Самые актуальные средства общения подростков предоставляет интернет. Среди российских школьников 7–11 классов половина проводит онлайн несколько часов в день, 23 % – все свободное время и еще 13 % – несколько раз в неделю [1]. Многие ежедневно знакомятся и общаются друг с другом посредством различных мессенджеров. Все больше подростков предпочитает общение с использованием электронных средств связи, время на живое общение сокращается. Положительной стороной контактов с использованием электронных средств связи является возможность установить и поддерживать

личные взаимоотношения, в данном случае расстояние не является препятствием. Вместе с тем, такое общение несет риски для здоровья. Они состоят в сокращении двигательной активности, задействовании ограниченного количества мышц, продолжительной фиксации глаза на близко расположенных предметах и других неблагоприятных проявлениях, что сопровождается нарушением кровоснабжения органов, болевыми ощущениями, прогрессирующей потерей зрения, невротическими проявлениями и другими патологическими последствиями.

Распространение и использование электронных средств связи для коммуникации кроет в себе риск кибербуллинга, *повторяющегося и преднамеренного преследования, издевательства над другим человеком в интернете или посредством сотовых телефонов, других электронных устройств*. Данное явление получило широкое распространение. По сведениям американского исследовательского центра кибербуллинга (Cyberbullying Research Centre), онлайн насилию подвергается 37 % подростков в США, что на 35 % больше, чем было отмечено три года назад [2].

Цель исследования – определить характер использования подростками электронных средств связи в общении. Выполнено анкетирование школьников 11–15 лет (всего учтены данные по 422 анкетам). Отдельную выборку составили 23 учащихся с ОПФР 11 и 13 лет (всего учтены данные 20 анкет), в нее были включены школьники с нарушением речи, а также подростки с нарушением слуха (14 учащихся). Материалы собраны в январе–феврале 2019 и 2020 годов. Подросткам было предложено ответить на вопрос о том, как часто они общаются со своим другом (подругой) по телефону, посылают ему текстовые сообщения или контактируют через интернет. Варианты ответов варьировались от «редко или никогда» до «ежедневно».

В 11 лет не используют или редко используют электронные средства связи 18 % мальчиков и только 4 % девочек. У мальчиков эта доля в 13 лет сокращается на 4 %, а в 15 лет еще на 10 %. Среди девочек уже в 11 лет данный факт отметили только 4 %. Представленные в таблице сведения отражают долю респондентов, которые общаются со своими друзьями с использование электронных средств связи ежедневно. От 11 к 15 годам увеличивается доля школьников, использующих электронные средства связи ежедневно: на 38 % у мальчиков и на 14 % у девочек. В 11 и 13 лет среди мальчиков таких учащихся существенно меньше, чем среди девочек (на 21 % и 26 % соответственно). В 15 лет данный показатель увеличивается, межполовые различия почти исчезают, ежедневно используют электронные средства связи большинство, как девочек, так и мальчиков.

Таблица – **Доля подростков, ежедневно общающихся с друзьями с использованием электронных средств связи, %**

Пол	N	Возраст		
		11 лет	13 лет	15 лет
Мальчики	204	28	35	66
Девочки	218	49	61	63

Среди учащихся с ОПФР 11 и 13 лет не используют или редко используют электронные средства связи 20 % детей и подростков, половина школьников указала на ежедневное общение с их применением. В группе мальчиков от 11 к 13 годам сохраняются доли не использующих и редко использующих (до 2 раз в неделю) электронные средства связи, а также тех, кто их применяет ежедневно. В группе девочек в 11 лет три из четырех указали на то, что не используют или редко используют (до 2 раз в неделю) электронные средства в общении, а в 15 лет пять из шести отметили ежедневное с применением данных средств. В исследовании американских неслышащих и слабослышащих подростков показано, что основными группами, с которыми они коммуницировали были «семья» и «школьные друзья» [3].

Таким образом, от 11 к 15 годам увеличивается доля учащихся, использующих в общении электронные средства связи, в 15 лет таких подростков большинство. Среди 11-летних девочек общение с применением данных средств более распространено, чем среди их мальчиков-сверстников, а к 15 годам различия уже не выражены. Среди учащихся с ОПФР (большую часть которых составили слабослышащие) в 11 лет доля школьников, использующих электронные средства связи в общении, ниже, чем среди их сверстников без таких особенностей, но уже к 13 годам распространенность применения данных средств для общения становится выше среди подростков с ОПФР. Данный факт свидетельство возрастающей значимости коммуникации в подростковом возрасте, что в большей мере проявляется среди подростков с ОПФР, в связи со спецификой возможностей электронных средств общения.

🕮 *Список использованных источников*

1. Статистика интернет-зависимости у российских подростков [Электронный ресурс] // Безопасность в интернете. – Режим доступа: http://security.mosmetod.ru/internet-zavisimosti/127-statistika-internet-zavisimosti-u-rossijskikh-podrostkov. – Дата доступа: 20.03.2020.

2. Cyberbullying Data [Electronic resource] // Cyberbullying Research Centre. – Mode of access: https://cyberbullying.org/2019-cyberbullying-data. – Date of access: 19.03.2020.

3. Henderson, V. Electronic Communication by Deaf Teenagers [Electronic resource] / V. Henderson, Th. Starner, R. E. Grinter // ResearchGate. – 2009. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/27525005_Electronic_Communication_by_Deaf_Teenagers. – Date of access: 20.03.2020.

Summary. The use of electronic communications in the communication of teenagers is considered. The specific characteristics of communication in the virtual space, the impact of the use of electronic communications on the development of the personality of teenagers are highlighted. The frequency of their use by teenagers and the characteristics of schoolchildren with special needs are determined.

УДК 376.015.31:73/76-056

ОНТОГЕНЕЗ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. В. Руденко

Науч. рук. – Н. В. Микляева, канд. пед. наук, доцент
МПГУ (Москва)

Аннотация: Связная речь является сложной формой речевой деятельности. Для полноценного овладения связной речью необходим достаточный уровень речевого и интеллектуального развития. Однако существует категория детей, у которых наблюдается нарушение формирования связной речи. В статье представлен онтогенез связной речи детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: онтогенез; связная речь; дети с задержкой психического развития.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), которое обеспечивает общение и взаимопонимание. Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [2, с. 210].

Поэтому понятно, почему развитие связной речи происходит постепенно в тесной связи с развитием мышления и сочетается с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

Овладение речью как средством общения, по мнению М. И. Лисиной и Л. М. Семенюк, проходит три основных этапа.

1. Довербальный этап. На данном этапе ребенок не понимает речи окружающих взрослых, однако именно здесь складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. Так, уже на первом году жизни в процессе ведущей деятельности, а именно непосредственно-эмоционального общения со взрослым, созревают основы будущей связной речи. Они проявляются в том, что у ребенка развивается понимание речи окружающих, на основе которого затем начинается развиваться собственная активная речь малыша: ребенок начинает подражать речи взрослых, их звукосочетаниям.

2. Этап возникновения речи. На данном этапе ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносить свои первые слова, с

помощью которых выражает свои желания и потребности (1,5–2 года). Слово на данном этапе становится эквивалентом целого предложения.

3. Этап развития речевого общения. На этом этапе ребенок начинает овладевать разными способами общения с окружающими.

При изучении особенностей развития речи детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), многие ученые (В. И. Лубовский, Е. С. Слепович, Р. И. Лалаева, Н. Ю. Борякова и др.) отмечали, что онтогенез речи детей с ЗПР, в том числе и связной, проходит те же этапы становления, что и в норме, но из-за психоэмоциональных особенностей, в замедленном темпе и характеризуется качественным своеобразием. Так, в младшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития только складывается переход к связной речи. К 3,5–4 годам дети пытаются составлять предложения из 2–3 слов, начинают пользоваться диалогической формой речи. Однако их речь сильно привязана к ситуации, преобладает экспрессивное изложение. По словам О. С. Степиной, дети с ЗПР дошкольного возраста имеют низкий уровень сформированности коммуникативно-речевых умений и навыков. Они характеризуются невнимательностью к высказываниям другого, поэтому смысл сообщения им зачастую непонятен; сами же они могут выразить мысль только с помощью наводящих вопросов, предстоящее сообщение не планируется ими, высказывания носят ситуативный и импровизационный характер. При взаимодействии не обращают внимания на собеседника или отказываются работать вместе; из конфликтов выходят с помощью взрослого, перцептивная сторона общения не развита: дети неадекватно оценивают эмоции другого [4, с. 52–57].

Специфичность построения высказывания, которая характерна для детей дошкольного возраста с ЗПР, есть следствие проявления трудностей в речевом общении. Если рассмотреть высказывание старшего дошкольника с ЗПР, то можно обнаружить немалое количество ошибок в оформлении. Чаще всего встречаются следующие виды аграмматизмов [3]:

– упущение каких-либо членов предложения, либо их избыточность. Например, «В городе живут есть люди»;

– ошибки, связанные с управлением и согласованием. Например, «И в этом пакете много журналы»;

– ошибки, связанные с использованием служебных слов. Например, «Люстра висит на столе»;

– ошибки, связанные с употреблением времени глагола. Например, «Дядя несёт газеты и раздавал их»;

– ошибки в словообразовании и формообразовании. Например, «Андрей рисует афиши. Он работает рисовальщиком»;

– ошибки в структуре оформления высказывания. Например, «Там Лёша со звонком и похож как евошняя шапка одета».

Дети допускают много ошибок при построении предложений, определении действия, качества предмета. Обучение диалогической речи является основой последующего формирования монологической речи.

В среднем дошкольном возрасте (к 5 годам) дети подходят к составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Однако их рассказы только копируют образец, данный взрослым, они не могут отличить существенное от второстепенного, главное – от деталей.

В старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР все еще пользуются краткими, неразвернутыми ответами на вопрос. Однако они более активно начинают участвовать в беседе, иногда спорят, но почти не рассуждают и не убеждают собеседника, отстаивая свое мнение, в сравнении с детьми с нормативным развитием в этом возрасте. У них страдают умение строить высказывания с учетом цели и темы общения, выбирать адекватные лексические и грамматические средства, связывать предложения и части высказывания, используя различные типы синтаксической связи, соблюдать структуру определенного текста, позволяющую достичь поставленной цели, использовать различные функционально-смысловые типы речи в зависимости от цели и условий общения.

При этом старшим дошкольникам с ЗПР довольно трудно дается монологическая речь. Дети данной категории не умеют самостоятельно пересказать прослушанный текст (рассказ, сказку), составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет. При пересказе текстов дети с ЗПР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «забывают» о действующих лицах. При составлении предложений по опорным словам, у некоторых детей появляются недочеты в грамматическом оформлении речи. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую.

Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на несформированность внутреннего речевого программирования (плана высказывания) и грамматического оформления речи, хотя одним из наиболее простых для освоения видов связной речи является устное сочинение на какую-либо заданную тему. По результатам анализа работ детей с ЗПР Е. В. Мальцевой были выделены 3 группы сочинений:

– сочинение, где ребенок уходил от предложенной темы на другую, которая ему более интересна и проста;

– сочинение, где ребенок вводит в свой рассказ какие-либо дополнительные ассоциации и инертные стереотипы;

– сочинение, где ребенок часто воспроизводил одни и те же фразы слов и постоянный возврат к уже высказанной мысли [1, с. 23].

Вместе с тем, исследователями подчеркивается, что процесс формирования связной речи у детей с ЗПР осложнен недостаточной сформированностью познавательной сферы. Поэтому формирование связной речи у старших дошкольников с ЗПР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с задержкой психического развития предполагает формирование умений строить тексты, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

🕮 *Список использованных источников*

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. – М. : АСТ, Астрель, 2012. – 222 с.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Питер, 1989. – 720 с.

3. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Минск : Народная Асвета, 1989. – 64 с.

4. Степина, О. С. Коммуникативные умения дошкольников с ЗПР // Специальное образование. – 2016. – № 8. – С. 52–59.

Summary. Coherent speech is a complex form of speech activity. To fully master coherent speech, you need a sufficient level of speech and intellectual development. However, there is a category of children who have a violation of the formation of coherent speech. The article presents the ontogeny of coherent speech of children with ZPR.

УДК 372.32

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ 2–3-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

А. С. Русинова
Науч. рук. – Е. В. Кулакова, канд. пед. наук, доцент
МПГУ (Москва)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос и даются рекомендации по организации предметно-развивающей среды в семье ребенка третьего года жизни как фактора предупреждения отклонений в развитии.

Ключевые слова: ранний возраст; предметно-развивающая среда; семейное обучение.

В раннем возрасте происходит наиболее интенсивное развитие организма. Качественные преобразования, которые претерпевает ребенок за первые три года, очень значительны, поэтому этот возраст так важен для дальнейшего развития ребенка, профилактики и своевременного начала коррекционной работы.

Непосредственное влияние на развитие ребенка оказывает среда, в которой он находится. Влияние среды на развитие ребенка подтверждено многочисленными исследованиями (Л. С. Выготский, Е. В. Зворыгина, А. Р. Лурия, С. Л. Новоселова, Л. А. Парамонова, Н. Н. Поддьяков, Т. Гринявичене и др.).

В начале 90-х годов было дано определение предметно-развивающей среды как системы материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Были определены содержание и требования к предметно-развивающей среде для детей раннего и дошкольного возраста: безопасность, трансформируемость, полифункциональность, доступность. Предметная среда в совокупности с социальным и культурным окружением ребенка оказывает значительное влияние на его развитие и может служить одним из факторов предупреждения задержек развития ребенка.

Семье принадлежит ведущая роль в развитии ребенка. На развитии каждого ребенка существенным образом сказываются семейный быт, культурные традиции, формы проведения семейного досуга. Особенно это справедливо в отношении детей раннего возраста, в большинстве своем не посещающих еще дошкольные образовательные учреждения. Однако, несмотря на достаточную изученность вопроса организации предметно-развивающей среды в дошкольных учреждениях, нам не удалось обнаружить в доступной

литературе сведений об организации развивающей среды для детей третьего года жизни в условиях семьи.

Очевидно, что семейные условия очень вариативны как по материальным возможностям, так и по культурным традициям, составу семьи, степени участия членов семьи в воспитании ребенка, поэтому невозможен простой перенос разработанных требований к предметно-развивающей среде дошкольного образовательного учреждения в домашние условия. В каждом случае необходимо учитывать возможности семьи, но можно сформулировать общие рекомендации, которых в той или иной степени смогут придерживаться родители детей третьего года жизни.

Необходимо создать условия для полноценного и разнообразного общения взрослых и детей. Приветствуется позиция «глаза в глаза». Для этого нужно уравнять пространственное расположение родителя и ребенка с помощью разновысокой мебели, исключения позиции взрослого «сверху» и «над». Преобладающим должен быть демократический стиль общения, при котором взрослый поддерживает детскую инициативу, включается в совместную деятельность, поощряет речевое общение.

Окружение ребенка должно легко трансформироваться, поддерживать различные виды его активности. Для этого необходимо иметь емкости с сыпучими материалами, место для игр с водой, использовать крупные модули для трансформации среды (например, коробки из-под крупной бытовой техники), ширмы, вертикальные разделители. Желательно наличие спортивного оборудования и инвентаря для подвижных игр. При этом у ребенка должен быть уголок для отдыха и уединения.

Тематические наборы игрушек должны периодически сменяться, быть безопасными, соответствовать возрасту и находиться в поле зрения и доступности ребенка. Игрушки не должны провоцировать агрессивное действие, иметь различные уровни сложности, эстетичное исполнение. У ребенка должны быть игрушки из следующих разделов:

– сюжетные игрушки: куклы, машины, наборы для игр в парикмахерскую, магазин, больницу и пр.;

– игрушки и пособия для формирования сенсорных эталонов: доски Сегена, игрушки из различных материалов (дерева, резины, мягконабивные), разные на ощупь, звучащие игрушки;

– дидактические игрушки (матрешки, пирамидки, вкладыши, коробка форм и пр.);

– игрушки для орудийной деятельности: ведерки с тряпками, грабельки, совок, молоток, веер и пр.;

– игрушки-забавы (вертушки, заводные игрушки);

– атрибуты для отображения бытовых сценок: кукольная мебель, коляски, предметы быта и пр.;

– строительные наборы, конструкторы, мозаика;

– предметы-заместители (кубики, палочки, природный материал).

В достаточном количестве должны быть детские книги, картинки с изображением животных, посуды, одежды, мебели, детские тематические лото, аудио и видеозаписи голосов животных, звуков природы, детских песен, сказок, рассказов.

🕮 *Список использованных источников*

1. Абдулаева, Е. А. Методика экспертизы предметно-развивающей среды ДОУ / Е. А. Абдулаева, И. А. Рябкова, Е. О. Смирнова // СДО. – 2008. – № 6. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-ekspertizy-predmetno-razvivayuschey-sredy-dou. – Дата доступа: 10.02.2020.

2. Дыбина, О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду : метод. пособие / О. В. Дыбина, Л. А. Пенькова, Н. П. Рахманова ; под ред. О. В. Дыбиной. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 128 с.

3. Карабанова, О. А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования : метод. рекомендации для пед. работников дошк. образов. организаций и родителей детей дошк. возр. / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова [и др.]. – М. : Федеральный ин-т развит. образов., 2014 – 96 с.

4. Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – 3-е изд. – М. : ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 168 с.

Summary. The article is devoted to the problem of organization of the subject development environment. Early age is very important for a child's development. However, the issues of the developing environment in the family are not fully studied. The article discusses the principles of interaction between parents and a child 2–3 years old and the organization of the developing environment.

УДК 376.015.31:73/76-056

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ

В. В. Рылева

Науч. рук. – В. Л. Казанская, канд. пед. наук, доцент
МПГУ (Москва)

Аннотация. В данной статье рассмотрены пути изучения уровня развития лексической стороны речи детей старшего дошкольного возраста в процессе лего-конструирования. Представлен сравнительный анализ степени сформированности словарного запаса у слабослышащих дошкольников с их слышащими сверстниками.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха; словарный запас; лексическая сторона речи; лего-конструирование.

На современном этапе развития системы образования специалисты уделяют большое внимание проблемным детям, имеющим особые образовательные потребности. Результативность их обучения связана с изучением специфики развития при дизонтогенезе и поиском способов психолого-педагогической помощи в процессе интеллектуально-личностного роста обучаемых с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема речевого онтогенеза всегда занимала одно из центральных мест в истории дошкольной педагогики. Она наиболее актуальна при работе с детьми с нарушением слуха.

Вопросы, относящиеся к изучению особенностей лексического развития дошкольников данной категории, были предметом исследования многих авторов: Р. М. Боскис, Л. А. Головчиц, Б. Д. Корсунской, Э. И. Леонгард, Л. П. Носковой, Т. И. Обуховой.

Речевое развитие детей с нарушением слуха значительно отстает по срокам, в связи с чем, нужно применять разные методы и приемы, которые могли бы способствовать обогащению их лексики. Одним из приемов работы является использование конструктора Лего в коррекционном обучении, который помогает воспитаннику расширить свой словарный запас.

Лего – один из самых популярных и распространенных ныне педагогических приемов, в которых широко используются трехмерные модели реального мира и предметно-игровая среда обучения и развития ребенка. Лего-конструирование в работе с детьми с нарушением слуха в первую очередь

используется для обогащения словаря, а также овладения навыками начального технического конструирования, совершенствования остроты тактильных качеств, формирования мышц кистей рук, восприятия формы, размеров объекта и пространства.

Как известно, нарушение слуха отражается на речевом онтогенезе. Словарный запас детей с данной нозологией очень обеднен и, как следствие, ограничивает коммуникативную функцию речи, что влечет за собой трудности в обучении и общении со сверстниками и взрослыми. Понимая важность этой проблемы и значение речевого становления для данной категории детей, мы изучили вопрос об обогащении словаря у старших дошкольников с нарушениями слуха в процессе лего-конструирования.

Исследование и развитие лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха с применением комплекса коррекционно-развивающих игр и упражнений в процессе лего-конструирования явилось целью нашего исследования.

Объектом исследования выступили особенности развития лексической стороны речи у детей с нарушением слуха в старшем дошкольном возрасте.

Пути изучения и обогащения словарного запаса у детей с нарушением слуха в старшем дошкольном возрасте в процессе использования лего-конструирования стали предметом исследования.

Как показал теоретический анализ проблемы, на данный момент в области развития лексической стороны речи дошкольников с использованием средств лего-конструирования исследований недостаточно, что свидетельствует о необходимости поиска путей повышения эффективности коррекционной работы с детьми с нарушением слуха старшего дошкольного возраста и определяет актуальность работы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа № 853» г. Москвы. В нем участвовали 30 детей в возрасте 5–6 лет с различной степенью тугоухости (экспериментальная группа) и 15 дошкольников без нарушений слуха.

На основе лингвистической литературы были выделены два направления изучения развития словарного запаса дошкольников: продуктивный и рецептивный.

Для исследования мы использовали методики обследования речи О. А. Безруковой, О. Н. Каленковой [2], которые нами были изменены и адаптированы с учётом возраста и структуры нарушения.

На основании анализа полученных результатов мы выделили 4 уровня успешности выполнения заданий, свидетельствующих о состоянии лексической стороны речи у дошкольников, участвующих в эксперименте.

Низкий уровень – объем словаря резко ограничен; в речи присутствуют в основном существительные, глагольный словарь не соответствует возрастной норме; слова, обозначающие качества и признаки предметов, отсутствуют.

Уровень ниже среднего – объем словаря ограничен; в речи присутствуют в основном существительные, глагольный словарь недостаточен, практически отсутствуют слова, обозначающие признаки и качества предметов; системная организация словаря находится на начальном этапе формирования; наблюдаются выраженные трудности установления родовидовых отношений между словами.

Средний уровень – в речи детей имеется довольно большое количество слов (существительных, глаголов), иногда появляются прилагательные и наречия; существует несформированность семантических полей и трудности в актуализации словаря.

Достаточный уровень – сформированность лексической стороны речи соответствует возрастной норме; объем словаря достаточен для осуществления полноценной коммуникации.

По итогам изучения экспериментальной группы мы получили следующие результаты: низкий уровень сформированности лексической стороны речи (10 %) зафиксирован у детей с IV степенью снижения слуха; ниже среднего (30 %) – показали воспитанники с III–IV степенью; средний уровень (20 %) имеют дошкольники с тугоухостью III–IV степени и у 40 % воспитанников с I–II степенью тугоухости отмечается достаточный уровень объема словаря. В исследованиях лексической стороны речи у детей с нарушениями слуха наблюдались следующие особенности: расхождение объема продуктивного и рецептивного словаря, ограниченность словарного запаса, неточное употребление слов разных частей речи, присутствие вербальных парафазий.

В сравнительной группе 4 ребенка продемонстрировали средний уровень сформированности словаря, остальные 11 детей – достаточный.

По итогам исследования мы можем сделать вывод, что уровень развития лексической стороны речи старших дошкольников с нарушениями слуха ниже, чем у слышащих, однако дети с I–II степенью тугоухости имеют неплохие результаты, приближенные к нормально развивающимся сверстникам.

По нашему мнению, внедрение лего-конструирования в образовательный процесс будет способствовать эффективности развития лексической стороны речи

детей дошкольного возраста, имеющих нарушение слуха, повышению его уровня, качества образования в целом и продуктивности коррекционной работы.

Занятия по лего-конструированию могут помочь воспитанникам воплотить в жизнь собственные идеи, строить и фантазировать, увлеченно работать, доводя личный результат до совершенства, подкрепляя все речью, что наибольшим образом влияет на обогащение словаря. У ребенка в процессе обучения конструированию формируются креативные способности, увеличивается зона ближайшего развития. При работе с Лего дошкольники не только обучаются строить, но и учатся говорить о собственных постройках и изобретениях, оречевляют свои действия, заимствуют новые слова, наименования, явления и т.д.

Лего-конструирование так же решает коррекционные задачи обогащения и автоматизации словарного запаса; совершенствования коммуникативных способностей и умений. Не остаются без внимания и другие задачи, нацеленные на общее развитие ребенка: получение математических познаний о счете, форме, соотношении, симметрии; расширение собственных представлений об окружающем мире; развитие мелкой моторики, стимулирующее в будущем общее речевое развитие и интеллектуальные способности; развитие пространственного воображения; развитие внимания, памяти, способности сосредоточиться; развитие эстетического восприятия. Творческая, не рутинная работа всегда привлекательна для ребёнка, стимулирует анализ, мыследеятельность, побуждает думать, поскольку связана с созданием чего-либо нового, проявлением любознательности и интереса. Все это считается сильным и действенным стимулом к развитию словарного запаса.

🕮 *Список использованных источников*

1. Аксенова, Л. И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии / Л. И. Аксенова // Дефектология. – 1997. – № 1. – С.3–10.

2. Безрукова, О. А., Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О.Н. Каленкова ; худож. Н. Н. Бутусова [и др.]. – М. : Каисса, 2008. – 95 с.

3. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 335 с.

4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. В. Выготский. – СПб : Лань, 2003. – 656 с.

5. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО : пособие для педагогов-дефектологов / Авт.-сост. Т. В. Лусс ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : РУДН, 2003. – 133 с.

Summary. This article discusses ways to study the level of development of the lexical side of speech of older preschool children in the process of lego design. A comparative analysis of the degree of vocabulary formation in hearing impaired preschoolers with their hearing peers is presented.

УДК 376.015.31:73/76-056

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОСТОЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ СО ВЗРОСЛЫМИ

Е. В. Рябчук

Науч. рук. – А. В. Кроткова, канд. пед. наук, доцент
МПГУ (Москва)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы процесса реализации информационно-коммуникативного компонента взаимодействия младших школьников с церебральным параличом со взрослыми, обусловленными недостаточностью сформированности предпосылок коммуникативной деятельности у детей данной категории.

Ключевые слова: информационно-коммуникативный компонент; взаимодействие; детский церебральный паралич.

Согласно положению отечественной психологии о многоуровневом построении структуры коммуникативной деятельности (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов и др.), одним из важнейших ее компонентов является информационно-коммуникативный (гностический, когнитивный), который охватывает процессы формирования, обмена, передачи содержательной части информации путем использования средств коммуникации [4]. Освоение окружающей действительности ребенком и овладение им системой отношений в социуме происходит при полноценном развитии информационно-коммуникативного компонента взаимодействия со взрослым. Успешность реализации данного аспекта взаимодействия определяется сформированностью мотивационно-потребностных, содержательно-целевых и операционно-технических предпосылок коммуникативной деятельности. Следовательно степень сформированности готовности ребенка к овладению коммуникативной деятельностью определяется состоянием направленности на коммуникацию и мотивами взаимодействия, их содержательным наполнением, аналитико-синтетическими способностями, умениями использовать необходимые средства реализации коммуникативной потребности.

Клинические и психолого-педагогические исследования проблемы детского церебрального паралича (далее – ДЦП) (Э. С. Калижнюк, Е. И. Кириченко, А. В. Кроткова, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, Л. М. Шипицына и др.) свидетельствуют, что специфичность социально-коммуникативного развития детей данной категории обнару-

живается уже в младенчестве и раннем возрасте, фактически самостоятельное взаимодействие с социумом вследствие двигательных, психических, речевых проблем резко ограничено или вообще отсутствует [1]. В виду полиморфности заболевания, вариативности проявлений психомоторного нарушения, включающего ограничения двигательных возможностей различной степени выраженности, а также своеобразие психического, личностного, речевого, познавательного развития, дети оказываются не готовыми самостоятельно полноценно реализовать информационно-коммуникативный компонент взаимодействия и в школьном возрасте. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска путей по созданию условий, обеспечивающих эффективность процесса информационно-коммуникативного компонента взаимодействия младших школьников с церебральным параличом со взрослыми, результативность которого имеет существенное значение для решения развивающих и коррекционных задач.

С целью выявления особенностей состояния информационно-коммуникативного компонента взаимодействия младших школьников ДЦП со взрослыми был проведен эксперимент, состоящий из трех серий заданий. Первая серия включала методику по определению ведущих форм общения ребенка со взрослым М. И. Лисиной [3], а также наблюдение за детьми на занятиях, в свободной деятельности, в повседневном общении со взрослым, полученные данные в ходе наблюдения заносились в протокол, разработанный на основе критериев изучения умений вести диалог, предложенных. Вторая серия включала эксперимент, основанный на методике Н. Е. Веракса, включающий задания, направленные на изучение понимания ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия. Третья серия была направлена на оценку двигательной готовности рук ребенка к манипулятивной деятельности для определения возможности применения жестов и использования вспомогательных средств на следующем этапе работы. Серия включала в себя ряд заданий, определяющих возможности рук в процессе предметных манипуляций и графических проб, данные протоколировались по системе балльной оценки функции верхних конечностей В. Г. Босых и Н. Т. Павловской, сопоставлялись с уровнями по шкале оценки функциональных двигательных возможностей рук Manual Ability Classification System for Children with Cerebral (MACS) [2].

Адаптация методов диагностики осуществлялась с учетом данных психофизического состояния детей, полученных на основе изучения анамнестических сведений. В эксперименте приняли участие 8 младших школьников с ДЦП, Средний возраст участников эксперимента составил девять

лет. По клиническим диагнозам состав имел разные формы и степени выраженности двигательной патологии, а также различный уровень когнитивного развития. Все дети имеют существенные нарушения речевого развития, в виде дизатрических и анартрических расстройств, обусловленные сложным характером патологий при церебральном параличе.

Первая серия: анализ результатов обследования по методике М. И. Лисиной показал, все дети испытывают трудности в процессе взаимодействия, ни один испытуемый не находится на этапе внеситуативно-личностной формы общения со взрослыми. Из всех испытуемых лишь 2 (25 %) детей находятся на этапе внеситуативно-познавательной формы, для них была характерна направленность на взрослого, при этом преобладали познавательные мотивы, с интересом слушали как читает, комментирует взрослый, но в процессе эксперимента были скованы, напряжены, быстро утомлялись и переключались на игрушки, особенно процессе чтения и беседы, так как в силу значительных трудностей при попытках речевых высказываний и неразборчивости речи, испытывали неудовлетворенность и даже раздражительность, теряли интерес. Остальные 6 испытуемых (75 %) не вышли за рамки ситуативно-деловой формы. У 4 детей из этой подгруппы содержанием взаимодействия выступали игрушки, преобладали деловые мотивы, иногда с помощью взгляда или жеста, просили желаемую игрушку. Следует отметить, что у двоих детей из данной подгруппы, показавшие самые низкие результаты, практически отсутствовала направленность на коммуникацию, обращенная речь взрослого воспринималась не в полном объеме; при многократном повторении выполнялись простые инструкции; удавалось сконцентрировать внимание на непродолжительное время; наблюдались лишь некоторые действия процессуального характера, отсутствовали попытки инициативы, ответная реакция наблюдалась в виде непродолжительного взгляда, попытке потянуться.

По результатам наблюдения за умениями вести диалог, выявлено, что высоким уровнем никто из испытуемых обладает, у 4 детей (50 %) средний уровень, что предполагает недостаточную сформированность умений задавать вопросы и отвечать на них, эпизодическое проявление умений выражать умения выражать просьбы, ограниченное использование средств. Низкий уровень наблюдается у 4 испытуемых (50 %), который характеризуется отсутствием умений задавать вопросы и отвечать на них, редким побуждением выражать просьбы, отсутствие и резкое ограничение использовании средств коммуникации, отсутствие интереса к коммуникации.

Вторая серия: по результатам обследования по методике Н. Е. Веракса, все дети испытывают трудности с анализом информации в процессе

коммуникации. Из трех предложенных заданий-ситуаций 2 ребенка (25 %) правильный выбор сделали в двух ситуациях, соответственно, вычленяют не все задачи, что соответствует среднему уровню. Все остальные показали низкий уровень, из которых 4 (50 %) испытуемых правильно выбрали лишь один вариант, то есть почти не распознают ситуации взаимодействия, и 2 (25 %) испытывают наиболее значительные трудности в восприятии и анализе предъявляемых задач, не дали ни одного правильного ответа.

Третья серия, направленная на исследование двигательной готовности рук ребенка с ДЦП к манипулятивной деятельности, показала следующие результаты: 1 ребенок (12,5 %) – имеет II уровень по международной шкале (MACS), ему доступны все виды кистевого захвата, щипковый захват зрелый. Проблемы в манипуляции с объектами проявляются в скорости и неаккуратности, что свидетельствует о достаточно благополучной ситуации для овладения системой жестов. 4 человека (50 %) отнесены к III уровню, что свидетельствует об ограничении объема движений, захват кистью недифференцированный, захват карандаша незрелый, графические навыки крайне ограничены, возможно произвольное опускание предметов. 3 ребенка (37,5 %) IV уровень – могут захватывать лишь ограниченное число объектов, простых для манипуляции, в адаптированной ситуации. Может выполнять действия лишь частично с приложением больших усилий, нуждаются в постоянной помощи и адаптирующем оборудовании даже для частичного выполнения задания.

Таким образом, изучение состояния информационно-коммуникативного компонента взаимодействия младших школьников с ДЦП со взрослыми позволило сделать вывод о его незрелости. В зависимости от психофизического состояния, двигательных возможностей и когнитивного развития детей, у одних страдают в наибольшей степени как мотивационно-потребностный, так и операционно-технический план, что говорит о несформированности готовности к овладению коммуникативной деятельности, в то время как у тех, кто имеет более благоприятный уровень психофизического развития, большей степени страдает операционно-технический план информационно-коммуникативного компонента взаимодействия со взрослыми. Следовательно коррекционно-педагогическая работа должна быть в большей степени направлена на отстающие предпосылки к освоению данного компонента.

🕮 Список использованных источников

1. Кроткова, А. В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом : учеб.-метод. пособие / А. В. Кроткова. – М. : Сфера, 2007. – 144 с.

2. Левченко, И. Ю. Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории : метод. пособие./ И. Ю. Левченко, А. Я. Аб-кович. – М. : Парадигма, 2019. – 28 с.

3. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.

4. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений. – Киев : Лыбидь, 1990. – 191 с.

Summary. The article deals with the problems of implementation of communication of primary school children with cerebral palsy with adults, due to the lack of formation of prerequisites for communicative activity in children of this category.

УДК 37.013.42:[376:616.896]

ВОЛОНТЕРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Е. Г. Садовская
Науч. рук. – О. Ю. Светлакова
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлены материалы методического сопровождения деятельности волонтера, работающего с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях театральной студии. На основе анализа психологических особенностей детей с расстройствами аутистического спектра были выделены этапы волонтерской деятельности, разработан алгоритм работы, определены приемы работы волонтера, позволяющие включать ребенка с расстройствами аутистического спектра в театрализованную деятельность.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с расстройствами аутистического спектра; театральная деятельность; волонтер; волонтерское сопровождение.

Внедрение инклюзивных подходов не только в образовании, но и в социальной сфере в целом, является одной из актуальных тенденций. Совместная деятельность в социокультурных, спортивно-массовых мероприятиях, с одной стороны позволяет ребенку с особенностями психофизического развития реализовать себя, а с другой стороны содействует формированию позитивного отношения к лицам с особенностями психофизического развития.

Однако включение ребенка с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в совместную деятельность без специального сопровождения представляет значительные трудности как для самих детей, так и для окружающих, так как имеющиеся у него нарушения в развитии (прежде всего трудности в коммуникации и взаимодействии) ограничивают возможности успешной социализации [1]. Однако дозированное, постепенное включение ребенка с РАС в социальное взаимодействие является важным коррекционным ресурсом.

С 2016 года в Минске существует Семейный инклюзив-театр «i», в котором вместе с нормально развивающимися детьми занимаются дети с ОПФР, в том числе и с расстройствами аутистического спектра. На сегодняшний день в Театре насчитываются 120 детей, из них 39 с аутизмом. С детьми проводится многоплановая работа, они занимаются вокалом,

хореографией, актерским мастерством, постановкой сценической речи и пластики. Занятия проходят в группах, как в смешанных, так и проводится отдельная работа с детьми с РАС, где уже нормативно развивающиеся актеры выступают как помощники в проведении занятия.

На всех этапах работы детей с РАС сопровождают волонтеры, оказывая необходимую помощь и поддержку. При этом, деятельность волонтера должна быть системной, продуманной, организованной.

На данный момент в театре работают 4 волонтера. У каждого волонтера есть в сопровождении 2-3 ребенка разного возраста, с которыми они работают.

В деятельности волонтера по сопровождению ребенка с РАС во время занятий в «Инклюзив-театре» можно выделить несколько этапов:

1. Знакомство с ребенком, установление контакта.
2. Индивидуальные занятия.
3. Постепенное включение ребенка в подгрупповые занятия.
4. Включение в групповые занятия.
5. Включение в репетиционную работу.
6. Сопровождение в ходе спектакля.

На начальных этапах ребенку необходим сопровождающий-волонтер, который поможет справиться с ориентировкой в задании, в пространстве, поможет справляться с негативными эмоциями и поведенческими трудностями. Работа волонтера начинается с установления контакта с ребенком с РАС.

Основное правило – не торопиться, не навязываться, но постараться увидеть его встречное движение и адекватно на него ответить. Важно избегать давления на ребенка, даже минимального, иногда даже прямого общения. Контакт с ребенком с РАС устанавливаем, опираясь на интересы ребенка, поддерживаем его, задавая наводящие вопросы по интересующей теме или рассказывая что-либо, интересное для него. Это вызывает положительные эмоции, ребенку чувствует, что с партнером ему интересно [2].

На этапе индивидуальных занятий прежде всего используются задания на моторную имитацию. Она является важным навыком, поскольку это позволяет ребенку сосредоточиться на партнере. Следить за ним, удерживая взгляд и движение. Здесь используются не только отдельные действия, как поднять руку, отвести в сторону, а более сложные – это копирование последовательных действий или спонтанное копирование действий другого человека.

Помимо моторной имитации используется вербальная (звуковая, словесная) имитация – это способность повторить то, что вы слышите, в точности за партнером, передавая интонацию, используя мимику. Мимика в

театре, наряду с жестикуляцией, является одним из основных средств выразительности актера.

После того, как ребенок с РАС имеет базовые навыки имитации и понимания инструкции, волонтер постепенно включает его сначала в подгрупповые, а затем в групповые занятия и репетиционную работу.

Волонтер находится рядом с ребенком в ходе занятия, следит за поведением ребенка, при необходимости оказывает ему помощь.

Способы помощи подбираются волонтером, исходя из ситуации. Начиная от совместных действий в полной мере и заканчивая полным уходом от подсказки, когда только наблюдаем, или когда ребенку необходимо будет указать время завершения действия, ведь дети могут увлечься, застрять на одном действии. Чаще всего как основной вид помощи выступает подсказка.

Подсказка – это дополнение к инструкции, которое дает ребенку возможность выполнить задание. Подсказки используются как вербальные, так и физические, могут применяться смешанные, в полной или частичной мере [3].

В некоторых моментах занятия ребенок может быть больше мотивирован и заинтересован, поэтому подсказки будут требоваться в меньшей степени. Понимание того, как подсказывать и когда уменьшать подсказки, определяется в ходе наблюдения за ребенком. При этом важно постоянно вызывать у ребенка с РАС инициативу и желание делать самостоятельные шаги в работе.

Кроме того, можно выделить алгоритм работы с ребенком с РАС, который используется на каждом занятии:

- вводная диагностика;
- определение возможностей и ограничений ребенка на занятии;
- наблюдение за деятельностью ребенка;
- выявление трудностей, проблем;
- определение причин проблем;
- подбор стратегии и приемов работы.

В начале занятия волонтер проводит вводную диагностику. Здесь определяется эмоциональное состояние ребенка, оценивается его готовность к работе на занятии. Используем методы наблюдения за ребенком, беседы с родителем, краткой беседы с ребенком.

Полученная информация позволяет определить возможности и ограничения ребенка на данном занятии. Например, ребенок пришел на занятие уставший, поэтому, сначала надо дать возможность ему отдохнуть, и только потом увеличивать активность. Или, наоборот, сегодня ребенок в хорошем настроении, активен в разговоре и на занятии можно делать акцент на коммуникации.

Далее в ходе занятия волонтер наблюдает за деятельностью и поведением ребенка. Для того чтобы наблюдение было организованным, можно использовать разработанную нами Карту наблюдения. В Карте выделены три основных блока: аффективная сфера, возможности коммуникации и следование инструкциям. Для каждого блока определен ряд показателей поведения ребенка, позволяющих определить благополучие или неблагополучие на занятии. Не всегда волонтер имеет возможность держать бланк наблюдения и отмечать показатели, но именно эти параметры он всегда отслеживает.

В случае выявления проблем, трудностей у ребенка с РАС для правильного подбора стратегии и приемов работы следует сначала попробовать определить возможные причины. Например, стереотипное поведение может быть вызвано усталостью, или действием сильных сенсорных раздражителей, или изменением привычного стереотипа.

Определение возможных причин поведенческих проблем позволит выбрать наиболее эффективную стратегию дальнейшей работы. Можно выделить следующие варианты помощи ребенку с РАС:

– уход в отдельное помещение;
– предоставление перерыва;
– наблюдение за действиями других;
– совместная работа с волонтером в группе;
– переход на индивидуальную работу с оказанием необходимой поддержки;
– дополнительная индивидуальная инструкция;
– создание дополнительной мотивации и др.

Использование карты наблюдения и алгоритма позволяет сделать работу волонтера организованной, осмысленной, увеличивает эффективность оказания помощи и поддержки ребенку с РАС в театрализованной деятельности. Волонтерская поддержка позволяет коррегировать имеющиеся у ребенка аутистические нарушения, минимизировать коммуникативные и поведенческие проблемы. Следовательно, ребенок с РАС будет иметь возможность реализовать себя, получить опыт общения со сверстниками, будет включаться в социум.

🕮 Список использованных источников

1. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра : учеб.-метод. пособие / С. А. Морозов. – М. : ООО «Медиа-Книга», 2015. – 540 с.

2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2017. – 288 с.

3. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / Под общ. ред. А. В. Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

Summary. The article presents materials of methodological support for the activities of a volunteer working with children with autism spectrum disorders in a theater studio. Based on the analysis of the psychological characteristics of children with ASD, the stages of volunteering were identified, a work algorithm was developed, volunteer work methods were identified that made it possible to include a child with ASD in theatrical activities.

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

М. В. Самордина

Науч. рук. – Н. С. Лавская, канд. пед. наук, доцент
МПГУ (Москва)

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос эмоционально-волевой готовности старших дошкольников с задержкой психического развития к обучению в школе. Отмечается важность эмоционально-волевого компонента при поступлении в школу, раскрыта его сущность и содержание. Выделены особенности детей с задержкой психического развития, препятствующие их успешному школьному обучению.

Ключевые слова: дошкольники с задержкой психического развития; готовность к школьному обучению; эмоционально-волевая готовность к школе.

Переход ребенка в школу – качественно новый этап в его развитии. Этот этап связан с личностными новообразованиями, с изменением социальной ситуации развития ребенка. При переходе из дошкольного звена образования в школьное к детям предъявляется ряд требований – они должны обладать определенными навыками и умениями, иметь достаточный уровень развития различных сфер психической деятельности.

Подготовка детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) к школе является одной из основных задач их воспитания и обучения. При поступлении в школу дети с ЗПР часто оказываются в классах общеобразовательной направленности в среде нормально развивающихся сверстников. Таким образом, в рамках федерального образовательного стандарта реализуется одно из направлений современного образования – инклюзия.

Готовность к школе рассматривается как психолого-педагогическая многоаспектная проблема. Данным вопросом занимались такие специалисты, как Л. И. Божович, М. М. Безруких, Н. И. Гуткина, А. И. Запорожец, Л. А. Венгер и другие.

Авторский коллектив проекта «Преемственность» под руководством Н. А. Федосовой считает, что среди различных параметров школьной готовности

наибольшее значение имеют такие компоненты, как когнитивная (интеллектуальная), эмоционально-волевая и личностная готовность [2].

Изучив современные программы дошкольного образования, можно отметить, что в них не прослеживается уклона на эмоционально-волевое развитие детей. Тем не менее именно развитие данного компонента играет большую роль при переходе ребенка в школу. Эмоционально-волевая готовность ребенка является незаменимым аспектом успешности его адаптации и последующего обучения в школе, и, непосредственно, успешности интеграции в общество.

Вопрос готовности к школе детей с задержкой психического развития является довольно сложным ввиду особенностей детей данной группы**.** Изучение эмоционально-волевой готовности к школе путем выявления особенностей эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР является привлекательным как в теоретическом, так и в практическом смысле. Зная своеобразие и специфику эмоционально-волевого компонента готовности к школе у детей с ЗПР, можно грамотно организовать коррекционную работу, преодолевая трудности и особенности детей. Это и послужило определяющим фактором для теоретического изучения особенностей эмоционально-волевой готовности к школе старших дошкольников с ЗПР.

Эмоционально-волевая сфера – это комплексная характеристика психики, которая включает содержание, качество и динамику эмоций, чувств и волевых проявлений человека.

Эмоционально-волевая готовность ребенка к обучению в школе заключается в том, что ребенок в состоянии контролировать свое поведение и эмоции, следить за своей речью, умеет управлять своим вниманием, памятью, мышлением, вовремя подключать воображение, умеет действовать по инструкции и сосредотачиваться. Будущий школьник должен уметь преодолевать трудности, а также выражать стремление к достижению намеченных целей.

Две составляющие эмоционально-волевой сферы – это воля и эмоции. К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Выделяемые цели не всегда устойчивы и осознанны, удержание цели зависит от трудности задания, длительности его выполнения. Чувства и эмоции детей еще непроизвольны. Они быстро возникают, ярко выражаются и быстро гаснут. Управлять своими

переживаниями ребенку еще тяжело. Для дошкольника характерно предвосхищения и слитность чувств.

Дети с задержкой психического развития имеют более низкий уровень развития эмоционально-волевой готовности к школе, нежели нормально развивающиеся сверстники. В целом сама работа по подготовке детей с ЗПР к школе является более трудоемкой, ведь дети данной группы имеют специфические особенности развития различных видов деятельности, более низкий уровень развития познавательной и эмоционально-волевой сфер. Характерные особенности дошкольников с ЗПР были описаны Н. А. Деревянкиной, У. В. Ульенковой, С. Г. Шевченко, Р. Д. Тригер и другими.

Авторы выделяют такую особенность детей с ЗПР, как замедленное формирование эмоционально-волевой регуляции, ее недостаточность. Соответственно классификации К. С. Лебединской у детей с ЗПР конституционального генеза на первый план выступают черты эмоциональной незрелости. Эти дети не умеют подчиняться правилам дисциплины. У детей с ЗПР соматогенного генеза вследствие вторичной инфантилизации формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что наряду со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь уровня возрастного развития. Детям с ЗПР психогенного генеза свойственны нарушения в эмоционально-волевой сфере, несформированность произвольной регуляции поведения, наблюдаются импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции, неспособность к волевым усилиям. У детей с ЗПР церебрально-органического генеза почти полностью отсутствует целенаправленность деятельности. Они не могут долго удерживать внимание на выполнении действия, задания, отличаются импульсивностью, часто отвлекаются [1].

Обобщая изученные материалы исследователей, можно сказать о том, что для детей с ЗПР характерны следующие особенности их эмоционально-волевой готовности к школе:

- недостаточная самостоятельность;
- нерешительность;
- трудности управления поведением;
- отсутствие мотивации;
- сложность в работе по образцу;
- необходимость повторения инструкции;
- сложность в дифференциации и воспроизведении эмоций;
- бедность переживаний;
- неумение управлять своим поведением;

– низкий уровень сформированности произвольности или ее отсутствие;
– недостаточный контроль деятельности;
– сложность в сосредоточении;
– трудности в доведении поставленной цели до конца;
– избегание трудных задач.

Таким образом, анализ исследований различных авторов позволяет обнаружить низкий уровень развития произвольности и эмоционально-волевой регуляции старших дошкольников с ЗПР, в связи с этим отмечается их недостаточная готовность к школе.

🕮 *Список использованных источников*

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : учеб.-метод. пособие / Н. Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.

2. Федосова, Н. А. Преемственность: программа по подготовке к школе детей 5–7 лет / Н. А. Федосова, Е. В. Коваленко [и др.]. – М. : Просвещение, 2016. – 159 с.

Summary. This article discusses the issue of emotional-volitional readiness of senior preschool children with disabilities to study at school. The importance of the emotional-volitional component when entering the school is noted, its essence and content are revealed. The text notes the features of children with ZPR that impede their successful learning.

УДК 376

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ О СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ С ФАКТОРОМ РИСКА НАРУШЕНИЙ

А. А. Сасс

Науч. рук. – М. Е. Скивицкая, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Статья посвящена изучению состояния представлений родителей о сформированности элементарных умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений.

Ключевые слова: социальное взаимодействие; представления; умения; дети с фактором риска нарушений.

В раннем возрасте закладывается «фундамент» социального поведения ребенка, которое затем проявляется в различных видах деятельности и существенно влияет на характер его взаимодействия и сотрудничества с окружающими взрослыми и сверстниками в будущем. Необходимо отметить, что общение со взрослыми является основой для формирования элементарных умений социального взаимодействия у детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в раннем возрасте. Поэтому для формирования указанных умений у детей данной категории очень важно, чтобы взрослые умели взаимодействовать и общаться с ними [1]. При правильном взаимодействии ребенка с родителями формируются не только навыки коммуникации, но и нравственные качества, поэтому отсутствие материнского тепла, любви, общения может привести к недоразвитию умений взаимодействия и коммуникации. Негативные эмоции ребенка также отрицательно влияют на формирование успешного взаимодействия и социализацию детей [2]. Когда в семье рождается ребенок с ОПФР, родители часто не готовы к этому. Они не знают правильных способов взаимодействия с таким ребенком, наблюдается нехватка знаний, недостаток умений, значимых для полноценного развития такого ребенка, что приводит к недостаточной сформированности умений социального взаимодействия у детей. В некоторых случаях в таких семьях проявляется гиперопека, то есть родители выполняют слишком много функций и действий за ребенка даже там, где бы он мог справиться самостоятельно.

И в том, и в другом случае дети с ОПФР зависят от взрослых, которые иногда невнимательны к специфическим особенностям своих детей. Родители не всегда верно понимают поступки детей, что ведет к дезорганизации их поведения [4].

Проблемой формирования умений социального взаимодействия занимались М. А. Галагузова [1], О. В. Защиринская [2], А. А. Катаева, Е. А Стребелева и др.

Для выявления представлений родителей о сформированности элементарных умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений нами было проведено анкетирование, участниками которого стали родители (законные представители) детей, получающих раннюю комплексную помощь в учреждении образования «Государственный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно». Анкетирование было проведено в феврале 2020 года.

Цель анкетирования: выявить представления родителей о сформированности элементарных умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений.

Задачи анкетирования:

1. Разработать анкету по изучению представлений родителей о сформированности элементарных умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений.

2. Провести анкетирование для выявления состояния представлений родителей о сформированности элементарных умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений.

3. Проанализировать результаты проведенного анкетирования.

Основным критерием, лежащим в основе проведения анкетирования, является оценка родителями степени сформированности умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений. Результаты анкетирования родителей были сопоставлены с результатами изучения сформированности умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений, проведенного учителем-дефектологом.

Нами выделены уровни сформированности представлений родителей о наличии элементарных умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий. Приведем характеристику уровней сформированности указанных представлений:

Высокий уровень – оценка родителями степени сформированности умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска

нарушений на 81–100 % соответствует результатам изучения сформированности указанных умений у детей (9–10 ответов).

Уровень выше среднего – оценка родителями степени сформированности умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений на 61–80 % соответствует результатам изучения сформированности указанных умений у детей (7–8 ответов).

Средний уровень – оценка родителями степени сформированности умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений на 41–60 % соответствует результатам изучения сформированности указанных умений у детей (5–6 ответов).

Уровень ниже среднего – оценка родителями степени сформированности умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений на 21–40 % соответствует результатам изучения сформированности указанных умений у детей (3–4 ответа).

Низкий уровень – оценка родителями степени сформированности умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений на 1–21 % соответствует результатам изучения сформированности указанных умений у детей (1–2 ответа).

Содержание анкеты было разработано на материале пособия «Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет» Эрнста Й. Кипхарда [3]. Родителям было предложено ответить на 10 вопросов анкеты, направленных на изучение их представлений о сформированности элементарных умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет с фактором риска нарушений:

1. Повторяет ли ребенок за взрослым, говорящим «пока-пока», соответствующий жест?

2. Хлопает ли ребенок в ладоши, когда взрослый поет и при этом тоже хлопает в ладоши?

3. Протягивает ли ребенок в свою очередь руку, когда взрослый, приветствуя, протягивает ему руку?

4. Проявляет ли ребенок нежность по отношению к кукле или мягкой игрушке, прижимая ее к себе, гладя или целуя?

5. Выражает ли ребенок свои желания жестами, звуками или словами?

6. Показывает ли ребенок своим поведением, что испытывает симпатию к взрослым и детям, не относящимся к ближайшему кругу его общения?

7. Указывает ли ребенок на себя при рассматривании своего отражения в зеркале или на фотографии «Покажи, где Саша»?

8. Кормит и поит ли ребенок своих игрушечных зверей или кукол, играя с ними?

9. Доставляет ли ребенку радость сделать что-то для того, кто просит его об услуге?

10. Использует ли ребенок, говоря о себе, местоимение «я», а не свое имя?

В анкетировании приняли участие 13 родителей, которые, отвечая на предложенные вопросы, должны были сделать отметку о том, в какой степени сформированы элементарные умения социального взаимодействия у их детей (умение сформировано; умение сформировано частично; умение не сформировано).

Результаты анкетирования показали, что 6 родителей (46,1 %) имеют высокий уровень сформированности представлений о степени овладения элементарными умениями социального взаимодействия детьми 2–3 лет с фактором риска нарушений. Сформированность указанных представлений на уровне выше среднего демонстрируют 5 родителей (38,5 %). Так же 2 родителей (15,4%) имеют средний уровень сформированности представлений о степени овладения элементарными умениями социального взаимодействия детьми 2–3 лет с фактором риска нарушений. Уровни ниже среднего и низкий нами не были выявлены.

Полученные результаты изучения состояния представлений родителей о степени овладения элементарными умениями социального взаимодействия детьми 2–3 лет с фактором риска нарушений, выполненного с помощью анкетирования, свидетельствует о том, что 84,6 % родители имеют уровень выше среднего и высокий уровень сформированности указанных представлений, что свидетельствует о целенаправленной и систематической работе, которую проводят специалисты ЦКРОиР, оказывающие раннюю комплексную помощь детям с ОПФР и семьям, их воспитывающим.

Для повышения уровня сформированности представлений родителей о степени овладения элементарными умениями социального взаимодействия их детьми, необходимо информировать родителей об актуальном уровне сформированности указанных умений у детей и зоне их ближайшего развития. Данная работа может осуществляться путем проведения индивидуальных и групповых консультаций с родителями с использованием видеоматериалов, демонстрирующих примеры формирования элементарных умений социального взаимодействия у детей 2–3 лет; моделирования ситуаций социального взаимодействия с ребенком.

🕮 *Список использованных источников*

1. Галагузова, М. А. Социальная педагогика / М. А. Галагузова. – М. : Просвещение, 2001. – 98 с.

2. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия / сост. О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2003.– 432 с.

3. Кипхард, Э. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет / Эрнст Й. Кипхард ; [пер. с нем. Л. В. Хариной]. – М. : Теревинф, 2019. – 112 с.

4. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Владос, 2005. – 158 с.

Summary. The article is devoted to the study of the state of ideas of parents about the formation of elements of social interaction of children aged 2-3 years with a risk of violations.

УДК 376.1

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЗБЕКИСТАНЕ – СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Э. Р. Сатторова
Науч. рук. – А. Р. Туркменова
ТГПУ (Ташкент)

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме образования детей с ограниченными возможностями в Узбекистане. В статье объясняется значение инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями; коррекция; адаптация; воспитание; модель; интеграция.

Буквально 10–15 лет в обществе не поднимался вопрос об общем образовании здоровых и мягко говоря «не совсем здоровых подростков». В государстве годами существовали детские сады и далее школы для детей разных категорий. Интернаты для слабослышащих, слепых детей, интернаты для детей-инвалидов детства, где ребята проживали практически постоянно, лишь изредка на праздники и на каникулы возвращаясь домой. Отдельную категорию составляли дети с пониженным интеллектом. Эта категория детей обучалась по особой программе. За 9 лет обучения они могли освоить лишь программу начальных классов. Далее этим ребятам были предназначены определенные учебные заведения, где опять-таки обучали конкретным профессиям, вернее ребята скорее всего могли освоить и запомнить лишь некоторые приемы данной профессии. Считалось, что подростки с пониженным интеллектом довольно часто страдают плохой памятью и какие-то более серьезные виды деятельность им практически недоступны. Очень много детей подлежали домашнему образованию, когда учителя приходили на дом 2–3 раза в неделю, буквально на 1–2 часа, пытались объяснить некоторые предметы, давали домашнее задание. В таких случаях все обучение ложилось на плечи родителей, которые и так были обременены своим ребенком. И как правило эти подростки вообще выбывали в дальнейшем из социума.

Но в последнее время стало неуклонно увеличиваться количество детей и с проблемами здоровья и с ограниченными возможностями. Возможно, это связано с изменением климата, с загрязнением окружающей среды, о котором много в современном мире говорится и довольно часто поднимается вопрос об экологии.

Но мир не стоит на одном месте. Мир движется. Появляются новые открытия во всех сферах науки. Создаются новые лекарства, открываются новые месторождения полезных ископаемых. Но для успешного выполнения миру нужны молодые образованные люди. И проблема образования на сегодняшний день очень актуальна. Формирование социально адаптированных, гармонично развитых людей одно из главнейших требований современного мира. Но как совместить нормально развитых, физически здоровых людей с категорией людей в инвалидных колясках. Это также проблема. Но не надо забывать, что есть и другие молодые люди с «пониженным интеллектом», не умеющие запоминать, да к тому же еще и плохо адаптирующихся в социуме.

Может ли совместное обучение, совместный труд и преодоление препятствий воспитать личность гармоничную, необходимую и желаемую в обществе.

Возможно, здесь стоит подумать, о решении вопроса об инклюзивном подходе в образовании.

Так что же такое инклюзивное образование?

Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями.

Но готово ли общество и возможно ли решить вопрос о предоставлении услуг в соответствии с потребностями инклюзивного образования через более полное участие в образовательном процессе, наряду со здоровыми, глухих детей, детей с такими пороками развития, как детский церебральный паралич, врожденные дефекты речевого аппарата, детей с пониженным интеллектом, что и предлагает инклюзивное образование.

Модель инклюзивного образования – это создание для детей с особыми потребностями условий безбарьерной среды обучения, приспособление образовательной среды к их нуждам и оказание необходимой поддержки в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками.

Основная тенденция – предоставление детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) посещать образовательные учреждения, обучаться наравне со здоровыми, не имеющими никаких отклонений в развитии, совместное участие в конкурсах, лабораторных исследованиях, в организации и проведении праздников.

Идея, согласно которой исключается дискриминация всех детей с ОВЗ, которая сможет обеспечить равное отношение между подростками с различным уровнем здоровья, но при этом создающая особые условия для детей инвалидов

лежит в основе инклюзивного образования. Но здесь в который раз возникает вопрос: «Готово ли общество перейти на инклюзивное образование и предоставить детям с ОВЗ полное право получать знания наравне со всеми?». «Готовы ли родители учеников данного класса, преподаватели в полной мере принять данных детей и обеспечить им все условия для получения знаний?».

Многие дошкольные и школьные образовательные учреждения предоставляют свои услуги детям с разными возможностями здоровья. Высшие учебные заведения так же предоставляют места данным лицам (за исключением подростков с интеллектуальными нарушениями). Но на сегодняшний день качество таких услуг оставляет желать лучшего. Дети с ограниченными возможностями чаще всего становятся изгоями и не чувствуют себя полноправными участниками педагогического процесса.

В чем же причина неспособности современного образования предоставить обществу равные возможности обучения и воспитания людей с разными возможностями здоровья?

Причина нежелания родителей здоровых детей, образовательных учреждений в полной мере переходить на инклюзивное образование кроется прежде всего в человеческом факторе. Не многие родители согласны обучать своих детей в одном классе с инвалидами, а тем более еще и с умственно-отсталыми детьми. Дети и подростки если и не отказываются ходить в одну и ту же группу в детском саду, далее в школу с ребенком с ОВЗ, то сами довольно жестоки, часто насмехаются, а порою и издеваются над одноклассниками. Педагоги так же не готовы работать в смешанных классах, в которых и так большое количество учащихся, к тому же надо еще и особым детям уделять больше внимания.

С другой стороны, это отсутствие достаточного финансирования со стороны государства. Инклюзивное образование требует построения содержания обучения в соответствии с особыми потребностями ребенка с ОВЗ. Причем одно дело, если это слабовидящий или слепой ребенок с нормой умственного развития, другое, если слабослышащий, которому требуется еще и специализированный подход в плане его обучения.

Следующая проблема – это специальная подготовка педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа для работы с детьми с ОВЗ. Образовательные учреждения, основанные на инклюзивном образовании, должны быть оснащены особой материально-технической базой, которая бы смогла удовлетворить нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.).

Основными аргументами людей, выступающих против инклюзивного образования, можно выделить следующие:

– неоднородность состава класса замедляет темп обучения способных учеников; находясь в неравных условиях конкуренции, дети с ОВЗ не могут получить необходимое внимание;

– интегрированное образование ставит педагога в трудное положение: кого из детей с нормой обделить вниманием и заботой, чтобы уделить больше времени ребенку с ОВЗ;

– страна нуждается в здоровых гражданах, обладающих интеллектуальным потенциалом.

Но при правильной постановке преподавателя на уроках появляется возможность привить учащимся чувство взаимопомощи, показать, что инвалид может быть совсем и не инвалидом, а мужественным человеком, который сумел пересилить себя и выйти в социум. Именно педагог сумеет двести до учащихся чувство сострадания, умение пережить чужую боль, суметь определить, что является проблемой, а что мелкой неприятностью. Все это как раз и говорит о неготовности образования к столь масштабным переменам.

Значительная часть трудностей в обучении и воспитании детей - инвалидов связана с острым дефицитом квалифицированных кадров, способных осуществлять инклюзивное образование, поэтому видимо необходимо требуется введение дополнительных специальных дисциплин при подготовке педагогов, планирующих в будущем работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

На сегодняшний день нет достаточно точных сведений о детях с ограниченными возможностями. Как и не доказано преимущество инклюзивного образования. Сомнения и опасения вполне оправданы, так как концепция инклюзивного образования требует принципиальных изменений во всей системе образования.

Но приходит осознание того, что развитие системы инклюзивного образования является одним из решающих шагов в изменении дискриминационных отношений здорового поколения к инвалидам.

Развивая систему инклюзивного образования, общество способствует развитию инклюзивного общества – общества для всех и для каждого. Это является целью и задачей инклюзивного образования.

🕮 *Список использованных источников*

1. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-

Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов : Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002. – С. 15–21.

2. Ефремов, А. В. Концепция управления процессами социальной адаптации и реинтеграции инвалидов в общество : дисс.… докт. социол. наук : 22.00.08. – Новосибирск, 2001. – 303 с.

3. Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф. 20–22 июня 2011 г., г. Москва / Ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. – М. : Московск. гор. психол.-пед. ун-т, 2011. – 244 с.

Summary. This article is devoted to the problem of education of children with disabilities in Uzbekistan. The article also explains the importance of inclusive education.

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА «INSERT» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИЕЙ

Т. А. Саядян

Науч. рук. – Э. Р. Тадевосян, канд. пед. наук
АГПУ (Ереван)

Аннотация. Статья посвящена важности чтения в процессе учебы и развитии психических функций, личности ребенка, а также нарушению чтения – дислексии. Представлен прием «INSERT» как инструмент для усвоения смысловой стороны чтения. Также в статье представлены результаты опроса среди логопедов и учителей младших классов об использовании ими приема «INSERT» и о целесообразности применения этого приема в работе с детьми с семантической дислексией.

Ключевые слова: чтение; нарушение письменной речи; семантическая дислексия; технология развития критического мышления; прием «INSERT».

Чтение является одним из важнейших составляющих интеллектуального, психического и личностного развития ребенка, и поэтому ранняя работа по развитию чтения очень важна в жизни ребенка. Читая, он знакомится с примерами художественной литературы, с грамотным изложением языка, с помощью чего расширяется и активируется его словарный запас. Чтение играет не только познавательную, но и воспитательную роль в развитии ребенка [5].

Известно, что существуют дети, которые с трудом осваивают процесс чтения. Нарушения чтения обозначаются терминами «Дислексия» и «Алексия». Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функции и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [4].

Дислексия встречается довольно часто. Согласно данным исследователей разных стран, распространенность дислексии среди младших школьников составляет 3 %–25 %. Кстати, среди мальчиков она встречается 1,5–2 раза чаще [2].

Говоря о нарушениях чтения, подразумеваются трудности не только технические, но и смысловые. При трудностях технической стороны дети читают медленно, затрудняются соединять буквы, слоги, пропускают, или наоборот, вставляют буквы, слоги и т.д. Понятно, что наличие таких трудностей препятствует усвоению учебной программы. Говоря о нарушениях чтения, мы подразумеваем также трудности, связанные со смысловой стороной.

Есть дети, которые умеют читать, но не понимают смысл прочитанного. Этот вид дислексии называется семантической дислексией. Она может проявляться на уровне слова, а также на уровне предложения и текста [3].

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что нарушения чтения всегда были в центре внимания многих исследователей. Однако, по сравнению с другими видами дислексии, семантическая дислексия относительно мало изучена.

Несмотря на то, что в настоящее время существует множество методик преодоления семантической дислексии, но, в контексте изменений образовательной системы, важно пополнить эти методики новыми педагогическими технологиями и приемами. Одним из таких приемов является прием «INSERT», который применяется нечасто, но по данным многих практических специалистов, является эффективным инструментом в работе по усвоению смысловой стороны чтения. Отметим, что как показали наши исследования, научных статей, раскрывающих суть данного приема, явно недостаточно.

Коротко представим прием «INSERT». Он был создан американскими учеными Д. Воганом и Т. Эстесом, а в последующем был дополнен основателями технологии критического мышления Ч. Темплом, К. Мередитом и Дж. Стилем.

Термин «INSERT» является аббревиатурой и расшифровывается как интерактивная познавательная система эффективного чтения и мышления (I – interactive (интерактивная), N – noting (познавательная), S – system (система), E –effective (эффективного), R – reading (чтения), T – thinking (мышления).

Ниже представлен прием «INSERT» в виде таблицы.

Таблица – **Характеристика знаков приема «INSERT»**

V	+	-	?
Записываются термины и понятия, которые знакомы ученику	Записываются термины и понятия, которые стали знакомы из текста	Записываются противоречия, т. е. то, что противоречит знаниям и убеждениям ученика	Перечисляются непонятные мысли, которые надо дополнительно объяснить

В начале исследовательской работы нами была поставлена задача изучить степень осведомленности логопедов и учителей приемом «INSERT» с целью обобщить и проанализировать имеющийся практический опыт.

С этой целью мы провели обследование по опроснику в ряде учреждений г. Еревана. В опросе участвовали 10 логопедов и 10 учителей.

Представим анализ данных опроса. Как мы и предполагали только 2 (20 %) логопедов из опрошенных были знакомы с приемом «INSERT». Они представили метод как эффективную познавательную интерактивную систему чтения и понимания прочитанного, а также как технологию развития критического мышления, которую часто используют как метод развития навыков чтения. Отметим также, что, несмотря на то, что большинство опрошенных логопедов были незнакомы с приемом «INSERT» все изъявили желание познакомится и попробовать его в своей работе, особенно после того, как нами была представлена его сущность.

Один из логопедов, знакомый с приемом «INSERT» отметил, что использует прием в работе при семантической дислексии и получает необходимые результаты. Нас интересовал вопрос: какие преимущества и недостатки имеет прием в работе по преодолению дислексии. На этот вопрос были получены следующие ответы: он интерактивен, способствует концентрации внимания на прочитанном тексте и пониманию его смысла. Интересно, что логопеды не отметили его недостатков, однако посчитали необходимым указать, на то, что прием необходимо адаптировать для конкретной возрастной группы и конкретной цели.

Согласно данным опроса учителей, отметим, что 60 % опрошенных были знакомы с приемом «INSERT», однако под другими названиями. Они его охарактеризовали как метод таблиц, который можно использовать как дополнительный прием. Отметили также, что он помогает распознать предварительные знания ребенка о представляемом материале (при использовании знака v /знаю/). Прием чаще используется в обучении толкования и правописания слов, в укрепление знаний, закреплении новых, в аналитической работе. Однако было отмечено, что данный прием используется не во всех случаях.

В преимуществах были отмечены, что прием «INSERT» облегчает усвоение материала, помогает учащимся быть активными участниками процесса обучения, способствует развитию навыка самостоятельно работать с текстом. Он способствует укреплению знаний об обучаем материале. При помощи приема производится рефлексивная (проверочная) работа: укрепление первоначальных и полученных знаний. Указывая на недостатки учителя отметили следующее: он занимает много времени, не применим на каждом уроке, более эффективен при работе с малым количеством учащихся.

Таким образом, прием «INSERT» может быть рекомендован для дальнейшего изучения, выявления преимуществ и недостатков в работе с

детьми с семантической дислексией, как со стороны логопедов, также учителей младших классов.

🕮 Список использованных источников

1. Григоренко, Е. Л. Дислексия развития: состояние проблемы в США / Е. Л. Григоренко // Вестник СПбГУ. – Сер. 12. – 2011. – Вып.1.– С. 272.

2. Григорян, А. Г. Результаты исследования по выявлению предрасположенности к дислексии А. Г. Григорян // Проблемы специальной педагогики. – 2014. – № 7. – С. 58 – 65.

3. Лалаева, Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : «Союз», 2003. – 224 с.

4. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

5. Харазян, Р. Армянский язык и методика обучения / Р. Харазян. – Ереван : «ВМВ-ПРИНТ», 2016. – 84с.

Summary. In the article presented data from a survey of teachers and speech therapists about the using of the method «INSERT» in work with children with semantic dyslexia. The advantages and disadvantages of the method are considered.

УДК [376:796]-056.262

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

А. В. Сердюкова

Науч. рук. – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье описаны основные характеристики двигательной активности детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, выявлены возможности ее применения как средства повышения эффективности коррекционных занятий.

Ключевые слова: двигательная активность; дети с нарушениями зрения; тип двигательной активности; уровень двигательной активности; коррекционные занятия.

Двигательная активность имеет особую роль в воспитательном процессе. Она ориентирована на улучшение здоровья, усовершенствование физических, а также психических функций организма детей. У двигательной активности есть определенные характерные качества, свойства, средства и условия, которые должны гармонично взаимодействовать в повседневной жизни человека, при этом удовлетворяя его естественные двигательные потребности. Украинский ученый Т. Ю. Круцевич трактует «двигательную активность», как неотъемлемую часть образа жизни и поведения детей, которая определяется специальными условиями, а также социально-экономическими и культурными факторами.

К характеристикам двигательной активности относятся уровень и тип. Выделяются 3 уровня двигательной активности:

1) высокий – ребенку свойственны большая физическая активность, высокая степень развития основных локомоций, богатый двигательный опыт, он пользуется любой возможностью для движения, которые характеризуются простотой и высокой скоростью выполнения;

2) средний – ребенок обладает неплохой степенью физической подготовленности, для него характерно уравновешенное поведение, умение концентрироваться и оставаться внимательным при выполнении двигательных задач, однако в некоторых случаях замечается низкая техника выполнения движений;

3) низкий – ребенок малоподвижный, прослеживается отставание формирования основных локомоций и физических качеств; он пассивный,

стеснительный, демонстрирует вялые, безынициативные движения, быстро утомляется, стремится удалиться из окружения детей, осуществляющих подвижную деятельность, не терпит виды развлечений с перемещениями [4, с. 200].

«Двигательный тип» – это набор личных двигательных отличительных черт, свойственных конкретному ребенку. Так Л. М. Лазарев выделяет следующие двигательные типы:

1) взрывной – ребенок с данным типом выбирает, предпочитает быстрое, непродолжительное по длительности движение (прыжки, бег на короткой дистанции);

2) циклический – ребенок склонен к длительным, монотонным движениям (бег на длительной дистанции);

3) пластический – ребенок предпочитает мягкие, плавные движения);

4) силовой – ребенок предпочитает силовые нагрузки (отжимания на руках, приседания) [3, с. 124].

Если говорить об особенностях двигательной активности детей с нарушениями зрения, то нужно отметить их основные отличия от детей с нормативным развитием:

– снижение двигательной активности;

– отсутствие навыков, связанных с инициацией собственной подвижности (например, в раннем возрасте это стояние, сидение, поворот головы и др.);

– отставание в развитии базовых локомоций;

– трудности кодирования в памяти информации о положении тела в пространстве;

– ограничение возможности предвосхищения компенсаторных движений при сохранении баланса тела во время изменения позы (чтобы при выполнении приседаний не упасть, ребенок должен использовать руки для баланса) [1, с. 183].

Лямцева И. В. и Белинова Н. П. относят коррекционное занятие к физкультурно-оздоровительным мероприятиям. Следовательно, это подразумевает то, что ребенок должен как можно меньше находиться в сидячем положении, и как можно больше в движении. Данное мероприятие предполагает включение разнообразных движений, которые будут реализовываться через определенные виды деятельности [2]. Они могут быть разными, например, упражнение, эксперимент, беседа, наблюдение, игра и др. Для того, чтобы понять каким образом лучше выстроить занятие с ребенком, стоит провести наблюдение за его неорганизованной физической активностью, поведением. Спонтанная активность лучше всего подходит для наблюдения за

деятельностью с целью ее дальнейшего формирования, совершенствования, коррекции, а также использования для решения поставленных педагогом к занятию задач. Мы можем наблюдать ребенка в его «естественной среде», где он проявляет, либо не проявляет уже сформированные умения, совершает определенные действия, демонстрирует двигательную активность и поведение, так как основная задача педагога заключается в установлении персонального оптимума двигательной активности. Ведь она связана с индивидуальной необходимостью в движении ребенка, при этом она может быть подходящей или излишней.

Воспитание у детей с нарушениями зрения двигательной, физической активности – это одна из важнейших задач не только для педагога, но и для родителей. Здесь нужно говорить о воспитании у ребёнка потребности не только в определенных физических нагрузках, но и о самой необходимости в движении, например, в игре. С целью развития заинтересованности к двигательной активности нужно принимать во внимание физические и умственные способности детей, взаимоотношения между родителями (если ребенок воспитывается в семье), определенные традиции и устои, а также уровень и тип двигательной активности. Большинство детей с нарушениями зрения можно охарактеризовать как малоподвижных, поэтому так важно при построении коррекционного занятия стимулировать их активность и профилактировать боязнь или нежелание двигаться.

Таким образом, подходящая, индивидуально подобранная двигательная активность может расцениваться как значимый признак разностороннего развития детей с нарушениями зрения дошкольного возраста, а также как средство повышения качества коррекционных и иных занятий.

🕮 *Список использованных источников*

1. Стимуляция двигательного развития детей раннего возраста с нарушениями зрения // Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : Белорусс. гос. пед. ун-т, 2009. – С. 180–187.

2. Лямцева, И. В. Двигательная деятельность детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / И. В. Лямцева, Н. П. Белинова // Актуальные задачи педагогики : материалы V междунар. науч. конф., г. Чита, апрель 2014 г. – Чита : Изд-во Молодой ученый, 2014. – С. 61– 66.

3. Лазарев, М. Л. Здравствуй : учеб-метод. пособие / М. Л. Лазарев. – М. : Мнемозина, 2004. – 248 с.

4. Рунова, М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду : учеб-метод. пособие / М. А. Рунова. – М. : Мозаика-Синтез, 2004. – 256 с.

Summary. The article describes the main characteristics of motor activity of children and the possibility of their use in correctional classes.

УДК 376.015.31:73/76-056

ХАРАКТЕР УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК» УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ С НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИМИСЯ СВЕРСТНИКАМИ

О. В. Сидоренко

Науч. рук. – О. В. Даливеля, канд. биол. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. Определена актуальность разработки теоретически обоснованных подходов к адаптации методики преподавания школьных предметов на II ступени общего среднего образования в классах совместного обучения детей с нормативным развитием и трудностями в обучении. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей поведения и успеваемости учащихся интегрированных классов на уроке по учебному предмету «Русский язык».

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с трудностями в обучении, адаптация, методика преподавания.

На современном этапе интенсивного развития идей инклюзии в образовании в Республике Беларусь отмечается тенденция к увеличению учащихся с особенностями психофизического развития на второй ступени общего среднего образования. Наступает этап, когда дети с особенностями психофизического развития, обучающиеся на I ступени общего среднего образования совместно с нормативно развивающимися сверстниками, переходят на II ступень общего среднего образования. Наиболее многочисленную группу учащихся с особенностями психофизического развития составляют обучающиеся с трудностями в обучении, которые в соответствии с нормативными правовыми документами Республики Беларусь относятся к категории детей с особенностями психофизического развития, обусловленными задержкой психического развития [3, с. 413].

В настоящее время в Республике Беларусь существует достаточный опыт обучения детей с трудностями обучения на I ступени общего среднего образования, но при переходе на II ступень общего среднего образования, отмечается ряд трудностей, связанных как с недостаточным опытом и компетенцией учителей-предметников общей практики в области обучения

детей с особенностями психофизического развития, так и с отсутствием подходов к адаптации методики преподавания им учебных дисциплин.

В одной из статей У. В. Ульенкова указывает на сложности, которые испытывают педагоги в условиях дефицита методического обеспечения коррекционного обучения и воспитания детей с трудностями в обучении. По ее мнению, «нередко «специалист», работающий с детьми с трудностями в обучении, не в состоянии воспользоваться научными разработками, компетентно прочитать их, самостоятельно на их основе разработать индивидуализированные программы для работы с детьми» [5, с. 30]. А это очень важно, так как учащихся с трудностями в обучении становится все больше, варианты проявления данных трудностей чрезвычайно вариабельны, что тем самым требует высокого профессионализма педагога в работе с данной категорий учащихся.

С целью более точного определения методических подходов к адаптации методики преподавания учебного предмета «Русский язык» на II ступень общего среднего образования для детей с трудностями в обучении было организовано констатирующее исследование. Теоретико-методологическую основу исследования составили положения ключевых принципов инклюзивного образования: единства и регуляции [1, с. 42].

Цель экспериментального исследования – выявить особенности реализации методики преподавания учебного предмета «Русский язык» в условиях совместного обучения учащихся с трудностями в обучении и нормативно развивающихся сверстников.

Задачи констатирующего исследования:

– разработать программу изучения процесса реализации методики преподавания учебного предмета «Русский язык» в условиях совместного обучения учащихся с трудностями в обучении и нормативно развивающихся сверстников;

– определить характер усвоения учебного материала учащимися с трудностями в обучении по учебному предмету «Русский язык».

– выявить состояние педагогического опыта реализации методики преподавания русского языка в классах интегрированного обучения и воспитания.

Для достижения цели исследования разработана программа наблюдения за поведением учащихся на уроке по учебному предмету «Русский язык». Одним из направлений программы был анализ поведения, связанный с различными типами утомления.

Выполнение любого вида деятельности в течении продолжительного времени на уроке приводит к утомлению всех категорий учащихся. Утомление является одной из причин низкой эффективности усвоения материла на уроке. Проблему утомления рассматривали в своих работах множество различных психологов и социологов, но, полностью эту проблему нельзя считать раскрытой. В настоящее время имеется более ста определений понятий утомления. Солодков А. С., Сологуб Е. Б. дают следующее определение, рассматривая утомление с точки зрения физиологии: «Утомление является функциональным состоянием организма, вызванным умственной или физической работой, при котором могут наблюдаться временное снижение работоспособности, изменение функций организма и появление субъективного ощущения усталости» [4, с. 269].

Анализ утомления учащихся на уроке проводился по следующим критериям: утомление зрительное, интеллектуальное, физическое. Зрительное утомление включало в себя такие показатели, как: трет глаза, часто моргает, щурится, приближает к глазам предметы; интеллектуальное - не успевает выполнять задание, увеличивает количество ошибок, начинает отвлекаться, смотрит в окно; физическое – часто меняет позу, совершает дополнительные, навязчивые движения, демонстрирует вялость, рассеянность, лежит на парте, жалуется на усталость.

Экспериментальное исследование проводится по настоящее время, в 2019–2020 учебном году на базах государственного учреждения образования «Средняя школа № 177 г. Минска», государственного учреждения образования «Средняя школа № 137 г. Минска». Всего в исследовании задействовано 82 учащихся. Среди них 70 учащихся 5–8 классов с нормативным развитием и 12 учащихся с трудностями в обучении.

В эксперимент также планируется включить 5 учителей-предметников общей практики. Изучение педагогической документации позволит оценить степень и характер адаптации методики преподавания учебного предмета «Русский язык» с учетом особых потребностей, учащихся с трудностями в обучении.

Наблюдение за поведением учащихся на уроках проводилось в течении месяца, при этом оценивали как детей с особенностями психофизического развития, так и их нормативно развивающихся сверстников. Средний возраст испытуемых 12–13 лет. Для сравнения динамики утомления, в протоколе наблюдения были установлены временные рамки по 5 минут, он начала, до конца урока.

Колебания уровня работоспособности и активности тесно связаны с нервно-психическими состояниями, зачастую возникающими без видимых

внешних причин, и приводят к тому, что учащиеся отвлекаются от выполняемой деятельности. Так, зачастую на уроке работоспособность учащихся с трудностями в обучении длилась всего 15–20 минут, после чего наступало утомление и истощение. В состоянии утомления работоспособность и внимание резко снижались, возникали импульсивные, необдуманные действия: зевание, смена позы, выкрикивание, привлечение внимания учителя.

Учащиеся, обучающиеся по программе общего среднего образования так же нуждались в смене видов деятельности, но, вышеуказанные критерии встречались очень редко, на 30 минуте урока или не встречались вовсе.

Не все учащиеся с трудностями в обучении успевали выполнять задания вместе с классом, некоторые «застревали» на втором или третьем предложении, теряли задание, перепрыгивали через предложения. В следствии этого наблюдалось увеличение ошибок и потеря интереса к уроку.

У некоторых учащихся с трудностями в обучении в ответ на замечания учителя и указанные ошибки, возникала реакция раздражения, некоторые ученики категорически отказывались продолжать работу, бросали ручки, вырывали листы из рабочей тетради. Особенно, вышеуказанные проявления возникали при сложном, непонятном для обучающихся задании. У некоторых учащихся наоборот, проявлялась вялость и пассивность. В свободное время такие ученики не общались с другими детьми, старались уединиться.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что учащиеся с трудностями в обучении быстро устают, начинают отвлекаться, и, в конце концов, перестают воспринимать учебный материал. В одних условиях эти дети могут работать достаточно заинтересованно, продуктивно, в других – оказываются неработоспособными, плохо успевающими.

Таким образом, при адаптации методики преподавания предмета «Русский язык» учащимся с трудностями в обучении, находящимися в одном классе со сверстниками с нормативным развитием, необходимо реализовывать индивидуальный подход с учетом характерных для каждого учащегося затруднений. Задачей учителя-предметника является не только отбор таких методов, которые обеспечивают развитие у учащихся наблюдательности, внимания и интереса к изучаемому предмету, но и умение опираться на имеющиеся у ребенка ресурсы, создание необходимых условий для формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций.

🕮 Список использованных источников

1. Брызгалова, С. О. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции / С. О. Брызгаловой, Г. Г. Зак // Инклюзивное

образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф., 20–22 июня 2011 г., г. Чита / Под ред. О. Н. Ертанова, М. М. Гордон. – М., 2011. – С. 41–43.

2. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк [и др.] ; под ред. Е. А. Лемех. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 144 с.

3. Кодекс об образовании Республики Беларусь : 13 янв. 2011 г. № 243-З // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь, 01.02.2011. № 13. 2/1795. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.

4. Солодков, А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная : учебник / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – Изд. 6-е. – М. : Спорт, 2016. – 624 с.

5. Ульенкова, У. В. Особенности личности тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях / У. В. Ульенкова, Н. П. Кондратьева // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 29–35.

Summary. The relevance of the development of theoretically based approaches to the adaptation of methods of teaching school subjects at the second stage of General secondary education in co-educational classes of children with normative development and learning difficulties is determined. The results of an experimental study aimed at identifying the behavior and performance of integrated classes students in the lesson on the subject "Russian language" are presented.

УДК 376

К ВОПРОСУ О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Симонова
Науч. рук. – Н. А. Одинокова, доцент
НГПУ (Новосибирск)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы возможности предупреждения нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста. Раскрывается роль диагностики, позволяющей выявить предпосылки нарушения письма и выделить базовые направления работы по профилактике дисграфии у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: письменная речь; дисграфия; предупреждение нарушений; дошкольный возраст.

Проблема нарушений письменной речи у школьников и сегодня продолжает оставаться одной из самых актуальных для школьного обучения, поскольку от овладения письмом и чтением в дальнейшем зависит получение знаний ребенком, успешность обучения в школе. Предпосылки возможных сложностей, как правило, появляются еще в дошкольном детстве. К сожалению, далеко не все родители могут вовремя увидеть тревожные признаки будущих нарушений и поэтому часто оставляют их без должного внимания.

Многообразие причин возникновения и сложность механизмов нарушения письма являются предметом изучения специалистов, относящихся к различным областям научных знаний, таких как Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. Н. Корнев, Л. С. Цветкова и других исследователей. Так А. Н. Корнев отмечает, что «разнообразные нервно-психические расстройства могут вызывать нарушения усвоения письменной речи. В первую очередь это состояния общего психического недоразвития, грубые аномалии зрительного и слухового анализаторов, недоразвитие устной речи. В тоже время, стойкие нарушения письменной речи могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной устной речью, полноценными зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением» [1, с. 3].

Общеизвестно, что сегодня многим детям необходима медицинская, психологическая и коррекционно-педагогическая помощь. Наиболее частые

причины – различные нарушения развития, среди которых самая значительная группа – это недостатки речевого развития. Нарушения могут быть как незначительные, так и более тяжелые.

Одним из основных факторов успешного овладения письменной речью у дошкольников является правильность формирования этапов устной речи. Под письменностью А. Н. Корнев понимает особую, новую для ребенка знаковую систему. Автор утверждает, что трудность ее усвоения связана не только с тем, что это символы второго порядка (символическое обозначение слов, которые сами являются символами первого порядка), а также с высокой степенью произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Поэтому, чтобы овладение письмом стало возможным, языковые и когнитивные способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости [1].

На сегодняшний день подтверждается большая распространенность среди учащихся первых классов нарушений овладения письменной речью. Более того, количество таких детей в школе ежегодно увеличивается, что, безусловно, сказывается и на увеличении количества детей, испытывающих затруднения в процессе обучения.

Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи проанализированы А. Н. Корневым, который выделяет: конституциональные предпосылки, энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-, пери- и постнатального развития и неблагоприятные социальные и средовые факторы.

Предрасположенность к дисграфии формируется в период раннего развития ребенка. К 6–7 годам завершается формирование предпосылок письменной речи и функционального базиса письма. В тоже время психологическая система письма продолжает изменяться в сторону постепенного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей. В течение жизни человека идет накопление банка образов. От того, насколько четко сформирован тот или иной образ зависит скорость и точность узнавания воспринимаемых объектов.

Е. А. Логинова считает, что «правильная организация коррекционно-развивающих занятий требует избирательного подхода к детям, основанного на диагностике» [2, с. 36]. С точки зрения Л. Г. Парамоновой [3] обязательно у детей необходимо исследовать предпосылки полноценного письма. К ним автор относит:

– слуховую дифференциацию звуков;
– правильность произношения звуков;

– фонематический анализ и синтез слов;

– знание букв, включая и их узнавание в усложненных условиях (написанных пунктиром, заштрихованных, наложенных друг на друга, сходных по начертанию);

– словарный запас и грамматический строй речи.

При этом важно: установление контакта с каждым ребенком; предварительное знакомство с диагнозами воспитанников (если необходимо); учет возрастных, психофизиологических, индивидуальных особенностей каждого ребенка; соблюдение этических норм, доброжелательности, не допускать переутомления. Необходимым и ключевым моментом является модификация заданий, адаптация условий и стимульного материала.

Среди основных направлений работы по профилактике дисграфии выделяют следующие:

1. Развитие сенсорных функций и психомоторики.
2. Развитие межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций.
3. Развитие психических функций.
4. Развитие интеллектуальной деятельности.
5. Развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц.

Профилактическая работа включает тренировочные упражнения, направленные на развитие слухового восприятия, простейших видов фонематического анализа слов, доступных детям дошкольного возраста, пространственных представлений и зрительного анализа, синтеза, обогащение словарного запаса. Большое место отводится развитию невербальных процессов, произвольного внимания, наблюдательности, умения находить в предметах сходство и различие.

А. Н. Корнев рекомендует для профилактики дисграфии учить детей повторять последовательность хлопков руками за взрослым в определенном ритме от простого к сложному. Автор в данном аспекте уделяет внимание своевременному выявлению детей «группы риска» и проведению в ними коррекционно-профилактической работы по предупреждению дисграфии. Необходимо подчеркнуть, что весь комплекс профилактических мероприятий проводится с детьми только в игровой форме, предоставляя возможность становлению у детей культуры самовыражения, самопроверки, самоопределения.

Таким образом, нарушения письменной речи можно предвидеть уже в период дошкольного детства, определив при этом возможный вид будущей

дисграфии. При этом, большую важность и значимость будет иметь реализация основных направлений профилактики данного речевого нарушения.

🕮 Список использованных источников

1. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

2. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.

3. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 122 с.

Summary. The article deals with the prevention of violations of written speech in preschool children. The practical component of the role of diagnostics in the work of a speech therapist is identified, which allows to identify the prerequisites for writing disorders and highlight the basic directions of work on the prevention of disgraphy in preschoolers.

УДК 376+371.72:613.21-053.6

ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А. В. Синило, К. В. Лащевская
Науч. рук. – Г. В. Скриган, канд. биол. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В публикации представлены результаты исследования специфики пищевого поведения современных подростков. Выделена его специфика у учащихся с особенностями психофизического развития. Работа выполнена с использованием анкетирования школьников, в ходе которого оценивались регулярность и сбалансированность питания, частота употребления овощей и фруктов, газированных и других сладких напитков.

Ключевые слова: питание; здоровье; подростки.

Правильное питание является одним из компонентов здорового образа жизни. В подростковом периоде регистрируются резко выраженные гормональные сдвиги, активизируется рост организма и происходит половое созревание, следовательно, усиливаются окислительные процессы, возрастает расход энергии и потребность в пищевых веществах. Рациональность и сбалансированность питания в детском и подростковом возрасте является необходимым фактором нормального развития и сохранения здоровья, его неадекватность может неблагоприятно отражаться на здоровье, в том числе в последующие периоды жизни. Здоровые пищевые привычки, сформированные в детском и подростковом возрасте, с высокой вероятностью сохраняться и в зрелом. Они обеспечивают меньший риск развития таких хронических заболеваний, как сердечно-сосудистые, рак, инсулиннезависимый диабет и остеопороз. Сбалансированное и рациональное питание в детском и подростковом возрасте способно уменьшить риск возникновения кариеса зубов, анемии, задержки физического развития, избыточной массы тела и ожирения [5].

Важным принципом рационального питания является соблюдение его режимности. Так, отсутствие завтрака ведет к ухудшению познавательной активности и школьной успеваемости [1]. Отмечено, что пропуск завтрака часто сопряжен с последующим присутствием перекусов продуктами с высоким содержанием жира и низким содержанием пищевых волокон. Избыточность массы тела, как правило, меньше выражена у детей и

подростков, которые завтракают [4]. Отсутствие завтрака сопряжено с другими нездоровыми привычками и чаще отмечается у подростков из неблагополучных семей [3].

Необходимые компоненты пищевого рациона человека – овощи и фрукты. Они являются источником сложных углеводов, пищевых волокон, минеральных веществ и витаминов. В последнее время во многих странах активно пропагандируется потребление овощей и фруктов в питании, как средства уменьшения риска развития сердечно-сосудистых, онкологических заболеваний. Однако, до настоящего времени достаточность употребления фруктов, и еще более овощей, является проблемой [2].

В детском и подростковом возрасте на характер питания существенное влияние оказывают социальные факторы. Родители участвуют в формировании пищевого рациона детей и в определенной мере моделируют их пищевые привычки. Вместе с тем, находясь в среде сверстников, дети и подростки могут использовать выбор некоторых «нездоровых» пищевых продуктов в качестве средства повышения и утверждения своего статуса. Этому способствуют направленные маркетинговые и рекламные мероприятия. Например, реклама безалкогольных напитков убеждает в том, что они наилучшим образом утоляют жажду, что это приятный и популярный способ общения. В результате, потребление подслащенных напитков возросло во всем мире. А регулярное их употребление сопровождается повышенным потреблением калорий и несет риск развития нарушений обмена веществ, избыточной массы тела и ожирения, сахарного диабета.

С целью выявления особенностей пищевого поведения подростков исследованы учащиеся школ, расположенных в 27 городских и сельских населенных пунктах (были представлены все области республики), в возрасте 11–15 лет. В том числе в исследовании приняли участие 23 учащихся с ОПФР 11 и 13 лет, обучающиеся в условиях интеграции и в специальных классах.

Оценка пищевого поведения школьников выполнена по результатам их ответов на два вопроса. Первый из них был направлен на то, чтобы установить, как часто учащиеся завтракают в учебные и в выходные дни. В пояснении к вопросу было уточнено, что завтрак – это не только выпитое молоко или сок. Второй вопрос позволил определить, сколько раз в неделю школьники употребляют отдельные группы пищевых продуктов: фрукты, овощи, газированные и другие сладкие напитки.

Частоты встречаемости учащихся, которые завтракают каждый день, различны в группах разного возраста и пола (таблица 1). Большая часть школьников 11 и 13 лет обоего пола, а также 15-летние мальчики завтракают

каждый учебный день. Среди мальчиков от 11 к 15 годам доля таких учащихся возрастает. Среди девочек отмечена противоположная тенденция: от младшей группы к старшей сокращается доля тех, кто завтракает ежедневно в учебные дни. Если в 11 лет отмечено на 6 % больше таких девочек, чем мальчиков, то в 15 лет уже на 24 % больше мальчиков завтракают каждый учебный день. Среди учащихся с ОПФР ежедневно завтракают в учебные дни 64 % школьников, то есть больше, чем среди их сверстников без таких особенностей.

Таблица 1 –**Доли учащихся, завтракающих каждый учебный день, %**

Пол	N	Возраст		
		11 лет	13 лет	15 лет
Мальчики	208	61	67	69
Девочки	216	67	59	45

В выходные дни завтракает 75–96 % детей и подростков11–15 лет, то есть больше, чем в учебные дни. Чаще данный факт отмечают мальчики и девочки в 11 лет (92 % и 96 % соответственно). В 13 лет их доли сокращаются до 82 % и 75 %, а в 15 лет возрастают до 89 % и 78 % для мальчиков и девочек соответственно. Среди учащихся с ОПФР показатель составил 91 %, что выше, чем в группе сверстников без таких нарушений.

Отвечая на вопрос о частоте употребления фруктов, а также частоте употребления овощей, учащиеся отмечали варианты от «никогда» до «чаще, чем раз в неделю». У большинства учащихся фрукты не включены в пищевой рацион ежедневно. В 11 лет количество мальчиков и девочек, употребляющих фрукты каждый день наименьшее (таблица 2). Среди мальчиков доля таких подростков поступательно увеличивается к 15 годам, в целом прирост с 11 до 15 лет у них составил только 6 %. У девочек в 11 лет показатель ниже, чем у мальчиков соответствующего возраста на 5 %. Он возрастает к 13 годам и в 15 лет его значение мало изменяется. Среди учащихся с ОПФР ежедневно употребляют фрукты 38 %.

Таблица 2 –**Доли учащихся, употребляющих ежедневно фрукты и овощи, газированные и другие сладкие напитки, %**

Пол	N	Возраст		
		11 лет	13 лет	15 лет
Фрукты				
Мальчики	199	33	36	39
Девочки	216	27	40	38
Овощи				
Мальчики	192	34	32	23

Пол	N	Возраст		
		11 лет	13 лет	15 лет
Девочки	209	22	28	27
Газированные и другие сладкие напитки				
Мальчики	189	25	15	11
Девочки	212	10	13	5

Овощи ежедневно присутствуют в рационе еще у меньшей доли учащихся, чем фрукты. В 11 лет таких учащихся на 12 % больше среди мальчиков, а в 15 лет среди девочек (на 4 %). С 11 до 15 лет у мальчиков на 11 % сокращается доля тех, кто употребляет овощи ежедневно, а у девочек возрастает на 5 %. Среди учащихся с ОПФР доля ежедневно употребляющих овощи также ниже, чем фрукты, и составляет 32 %.

Отмечая частоту употребления газированных и других сладких напитков, школьники также могли выбрать варианты ответа от «никогда» до «чаще, чем раз в день». Доли школьников обоего пола, ежедневно употребляющих такие напитки, невысоки. Среди мальчиков в каждой возрастной группе таких учащихся на 6–15% больше, чем среди девочек. У мальчиков частота встречаемости частого употребления газированных напитков с 11 до 15 лет сокращается на 14 %, у девочек на 5 %. Среди учащихся с ОПФР, доля ежедневно употребляющих газированные и иные сладкие напитки, составляет 11 %.

Таким образом, режим питания немалой доли учащихся 11–15 лет обоего пола нарушен (отсутствует ежедневный завтрак). В меньшей мере это проявляется у школьников с ОПФР. В зависимости от пола отмечена противоположная динамика в изменении с 11 до 15 лет частоты встречаемости учащихся, завтракающих ежедневно, как в учебные дни, так и в выходные. У мальчиков она положительная, у девочек же отрицательная. Такие различия, возможно, обусловлены изменением отношения к своему телу у учащихся от 11 к 15 годам, что у мальчиков и девочек проявляется по-разному: мальчики хотят иметь выраженный мышечный рельеф, а девочки – изящность фигуры. Неблагоприятным фактом является также редкое употребление овощей и фруктов учащимися. Вместе с тем, отмечена невысокая частота употребления газированных и иных сладких напитков школьниками, снижающаяся с возрастом, что является положительной тенденцией. Выявленные неблагоприятные особенности пищевого поведения у учащихся свидетельствуют о том, что необходимы мероприятия, направленные на просвещение и популяризацию правильных пищевых привычек.

🕮 *Список использованных источников*

1. Особенности питания, элементного статуса организма учащихся и их успеваемость / С. И. Нотова [и др.] // Вопросы соврем. педиатрии. – 2007. – Т.6, № 5. – С. 70–74.

2. Особенности пищевого поведения детей и подростков крупных городов (на примере школьников Москвы и Мурманска) / А. А. Александров [и др.] // Вопросы питания. – 2014. – № 4. – С. 67–74.

3. Breakfast consumption and its sociodemographic and lifestyle correlates in schoolchildren in 41 countries participating in the HBSC study [Electronic resource] / C. Vereecken [et al.] // Int. J. of Public Health. – 2009. – Suppl. 2. – Vol. 54. – Mode of access: https://www.researchgate.net/. – Date of access: 12.03.2020.

4. Breakfast eating and weight change in a 5-year prospective analysis of adolescents: Project EAT (Eating Among Teens) [Electronic resource] / M. T. Timlin [et al.] // Pediatrics, 2008. – Suppl. 3. – Vol. 121. – Mode of access: https://www.researchgate.net/. – Date of access: 12.03.2020.

5. Overweight in school-aged children and its relationship with demographic and lifestyle factors: results from the WHO-collaborative Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study [Electronic resource] / E. Haug [et al.] // Int. J. of Public Health, 2009. – Suppl. 2. – Vol. 54. – Mode of access: https://www.researchgate.net/. – Date of access: 12.03.2020.

Summary. The publication presents the results of a study of the specifics of the eating behavior of modern schoolchildren. Their features are highlighted in students with specialneeds development. The work was done using a survey of schoolchildren. Evaluated the regularity and balance of nutrition, the frequency of consumption of vegetables and fruits, carbonated and other sweet drinks.

УДК 376.1

ИЗУЧЕНИЕ ЗАПРОСА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПО ПРОБЛЕМЕПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

А. И. Синькевич

Науч. рук. – С. П. Хабарова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье представлено описание исследования, направленного на изучение запроса родителей детей раннего возраста по вопросам профилактики речевых нарушений и речевого развития детей раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст; фактор риска; запрос родителей; профилактика речевых нарушений.

Ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом в его развитии. Именно в этот период развиваются сенсорные и моторные функции, эмоциональная сфера, речь. В возрасте от года до трех лет центральное место в психическом развитии ребенка начинает занимать речь.

В последние годы пристальное внимание специалистов в области коррекционной педагогики уделяется детям раннего возраста, в анамнезе которых содержатся факторы риска (Н. С. Жукова, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др.). Самой многочисленной группой детей с фактором риска в развитии являются дети с нарушениями речи. Г. В. Чиркина, О. Е. Громова отмечают, что это обусловлено тем, что именно речевая функция наиболее интенсивно развивается в раннем возрасте [3]. Известно, что нарушения речи могут по-разному влиять на психическое развитие ребенка, отражаться на его деятельности, поведении, а тяжелые нарушения речи могут повлечь за собой задержку познавательного развития. В связи с этим необходимо как можно раньше выявить ребенка с фактором риска в речевом развитии и включить его в коррекционно-развивающий процесс с целью предупреждения появления вторичных отклонений и стимуляции потенциальных возможностей ребёнка, что в дальнейшем обеспечит ему нормализацию жизни.

Эффективность оказания ранней коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста и профилактической работы зависит не только от специалистов (учителей-дефектологов разного профиля, педагогов-психологов и др.), но и от родителей.

Цель исследования – получить информацию о запросе родителей детей раннего возраста по вопросам профилактики речевых нарушений и речевого развития детей раннего возраста

Исходя из цели исследования определены следующие задачи**:**

1. Разработать анкету, направленную на изучение запроса родителей детей раннего возраста по вопросам профилактики речевых нарушений и речевого развития детей раннего возраста.

2. Экспериментально изучить запрос родителей по вопросам профилактики речевых нарушений и речевого развития детей раннего возраста с использованием разработанных анкет.

3. Проанализировать результаты, полученные в ходе проведения исследования, путем проведения количественного и качественного анализа результатов исследования.

Методика исследования включает анкету для родителей детей раннего возраста, направленную на изучение запроса родителей детей раннего возраста по вопросам профилактики речевых нарушений и речевого развития детей данной категории.

При составлении анкеты были использованы материалы анкеты для родителей детей раннего возраста (шкала RCDI-2000), схемы логопедического обследования ребенка раннего возраста (2–3-й год жизни) Ю. А. Разенковой, анкета «Определение активности (степени участия) родителей в совместной со специалистом коррекционно-развивающей работе», разработанная И. В. Филипович [1; 2].

Разработанная нами анкета содержит 20 вопросов смешанного типа, которые предусматривают возможность как закрытых, так и открытых вариантов ответов. Во всех закрытых вопросах для респондентов предусмотрена возможность высказать собственное мнение, выбрав вариант «свой вариант».

Вопросы анкеты были сформулированы таким образом, чтобы выявить знания родителей в области речевого развития и профилактической работы с ребенком раннего возраста и изучить их запрос по вопросам профилактики речевых нарушений и речевого развития детей раннего возраста.

Разработанная анкета состоит из 2-х частей: вводной и основной. Во вводной части содержатся открытые вопросы, выявляющие возраст родителей на момент рождения ребенка, кто заполняет анкету, образование, количество детей в семье, на какой неделе беременности родился ребёнок, протекание родов и возраст ребенка.

В основной части первый блок вопросов направлен на выявление осведомленности родителей об профилактике речевых нарушений и факторах риска в развитии («Как Вы понимаете, что включает в себя работа, направленная на профилактику речевых нарушений?», «Известны ли Вам факторы риска в развитии? Если да, то какие?»).

Блок № 2 направлен на выявление знаний о речевом развитии ребенка раннего возраста («Знакомы ли Вы с нормами речевого развития детей от рождения до 3 лет?», «Как Вы считаете, развивается ли речь Вашего ребенка в соответствии с возрастными показателями?»).

В блоке № 3 вопросы направлены на уточнение запроса родителей и выявление информации о состоявшихся консультациях специалистов («Какие вопросы по проблеме профилактики речевых нарушений и речевого развития Вас интересуют?», «Обращались ли Вы к специалистам по вопросам речевого развития ребенка? Если да, то к каким?»).

Блок № 4 исследует степень участия родителей в работе по развитию речи ребенка («Проводите ли Вы со своим ребенком работу по развитию (либо стимуляции) его речи? В чем она заключается?»).

Блок № 5 направлен на определение наиболее значимых (приоритетных), достоверных источников информации о развитии речи и профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста («Какими источниками Вы пользуетесь, чтобы получить информацию о вопросах речевого развития Вашего ребенка?», «В какой форме Вам удобно воспринимать информацию, размещённую в интернет-ресурсах?»).

В блоке № 6 вопрос направлен на изучение родительской компетентности в вопросах речевого развития и профилактики речевых нарушений («Что, на Ваш взгляд, будет способствовать повышению уровня знаний родителей в вопросах речевого развития и профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста?»).

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования, позволят разработать рекомендации по проблеме профилактики речевых нарушений и речевого развития детей раннего возраста исходя их запросов родителей.

🕮 *Список использованных источников*

1. Разенкова, Ю. А. Схема логопедического обследования ребенка 2–3-го года жизни / Ю. А. Разенкова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2001. – № 4. – С. 23 – 29.

2. Филипович, И. В. Консультативно-коррекционная технология помощи детям раннего возраста / Под ред. Н. А. Масюковой. – Минск : ЗАО «Веды», 2007. – 156 с.

3. Чиркина, Г. В. Современное понимание процесса речевого развития и предупреждения отклонений в развитии речи детей / Г. В. Чиркина, О. Е. Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 8. – С. 4–16.

Summary. The article describes a study aimed at examining the request from parents on the prevention of speech disorders and speech development of young children.

УДК 376

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Д. А. Скибицкая

Науч. рук. – О. А. Науменко, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В публикации рассматриваются некоторые аспекты проблемы обучения математике младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Представлены особенности процесса понимания и усвоения арифметического материала у данной категории детей, а также значимость и пример использования интерактивных мультимедийных презентаций в целях обучения решению простых арифметических задач учащимися с тяжелыми нарушениями речи на уроках математики в 1 классе.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; младший школьный возраст; интерактивная мультимедийная презентация; простые арифметические задачи; обучение.

Математическая деятельность служит мощным средством развития и коррекции психических функций, поднимающих уровень общего познавательного и речевого развития на более высокий уровень, в том числе ребенка с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Известно, что усвоение системы математических представлений оказывает качественное влияние на весь ход психического развития детей (А. М. Леушина, Т. Д. Рихтерман и др.). Специфические особенности развития когнитивной и речевой сферы у детей с ТНР обусловливают специфику формирования у них математических представлений и понятий (Л. Б. Баряева, Е. А. Екжанова, А. Гермаковская, Р. И. Лалаева и др.).

Для успешного обучения ребёнка в школе, усвоение основ арифметики формирует не только фундамент знаний, но и является одним из составляющих компонентов для последующего изучения школьных предметов. Для этой цели необходимо, чтобы у ребенка были сформированы психические познавательные процессы, такие как мышление, внимание, память и т.д. При недостаточном и несвоевременном усвоении знаний у ребенка могут быть нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия), а также дискалькулия.

Многие исследователи указывают, что у детей с ТНР наблюдаются трудности формирования счетных операций, которые обусловлены недостаточной сформированностью следующих функций:

– зрительного гнозиса;

– пространственного восприятия;
– ручной моторики;
– временных представлений;
– сукцессивных и симультанных способностей;
– памяти, логических операций;
– импрессивной и экспрессивной речи.

В 1 классе учащихся с ТНР знакомят с простыми задачами, которые раскрывают смысл математических действий и наглядно иллюстрируют разные случаи их практического применения. Решение такого рода задач является важным средством формирования математических понятий, предупреждает формализм в усвоении знаний, усиливает развивающий эффект обучения математике.

Процесс понимания и решения арифметических задач у детей с ТНР изучали Е. А. Гермаковская, Г. С. Гуменная, Р. Е. Левина, Л. С. Цветкова и др. В рамках данных исследований авторами отмечались особенности процесса в понимании и усвоении арифметического материала у детей младшего школьного возраста с ТНР [1]:

– трудности при анализе содержания простых арифметических задач;
– сложности при установлении зависимости и отношения между данными задачи;
– затруднения в нахождении арифметических операций, соответствующих логическим отношениям совокупностей в задаче;
– трудности в понимании условия и конечного вопроса арифметической задачи.

Анализ методической литературы показал, что успешное усвоение арифметических знаний невозможно без использования практических и наглядных методов обучения, которые имеют не только особое значение, но и в процессе развития техники приобретают характерные формы применения. На наш взгляд, современные интерактивные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в обучении детей, в том числе математике.

Мультимедийная интерактивная презентация – это средство передачи информации в виде видео, аудио, текстового материала, при которой пользователь каким-либо образом влияет на отображаемый в той или иной момент материал. Использование презентации позволяет у учащихся развивать:

– познавательный интерес, внимательность, логическое мышление;

– позитивные личностные качества, а также интеллектуальный, эмоциональный потенциал, что помогает компенсировать первичные нарушения и проводить более качественную коррекцию вторичных отклонений;

– основные навыки общения и работы с компьютером;

– мотивационный компонент образовательной и коррекционно-развивающей деятельности [2].

Анализ программных требований по учебному предмету «Математика» показал, что мультимедийные технологии можно использовать в целях обучения и решения простых арифметических задач, начиная с 1 класса [3]. Для примера можно использовать разработанный нами тренажер «Веселые задачки» с использованием интерактивной мультимедийной презентации, который помогает познакомить учащихся с ТНР с простыми арифметическими задачами, а также раскрывает смысл математических действий и иллюстрирует разные случаи их практического применения. С помощью данного тренажера учитель совместно с учащимися решает задачи, опираясь на наглядный красочный материал, который отражается в виде этапов решения задачи. Сначала учитель устно ведет работу над содержанием задачи, показывая на экране красочный материал к условиям задачи, а затем начинает работу по последовательности решения задачи, пользуясь мультимедийной презентацией. Такой тренажер помогает учащимся с ТНР научиться решать задачи, строя алгоритм их решения. В качестве наглядного примера приведем несколько слайдов данного тренажера (рисунки 1–5).



Рис. 1 «Порассуждаем»

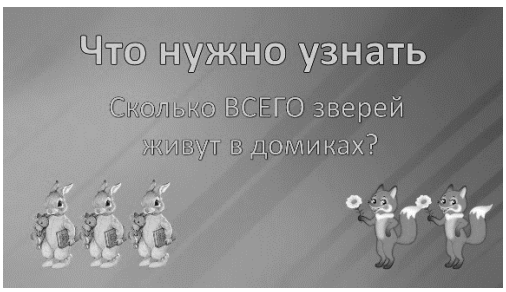


Рис.2. «Что нужно узнать»

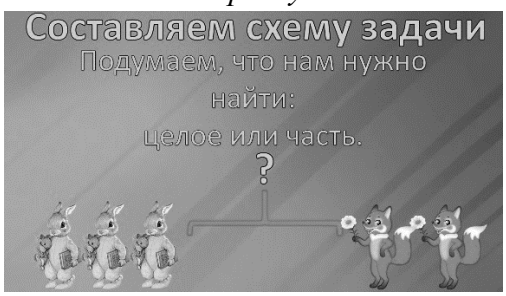


Рис.3. «Составляем схему задачи»

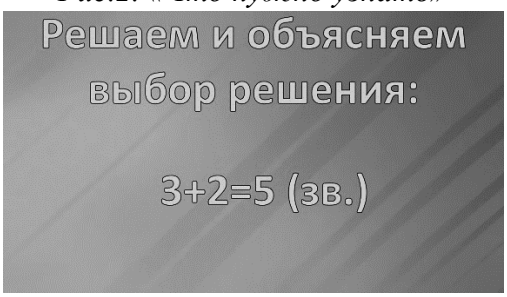


Рис.4. «Решаем и объясняем выбор решения»



Рис.5. «Отвечаем на вопрос задачи; проверяем»

Итак, одним из эффективных средств обучения решению простых арифметических задач у учащихся с ТНР на уроках математики в 1 классе является применение мультимедийных презентаций, использование которых повышает эффективность урока за счет восприятия красочности, наглядности и комплексного его усвоения, позволяет сделать его привлекательным и по-настоящему современным, открывает возможность индивидуализации и дифференциации образования учащихся с ТНР.

🕮 *Список использованных источников*

1. Бондаренко, О. А. Проявления дискалькулии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / О. А. Бондаренко // Актуальные вопросы современной науки : сб. ст. по мат. VIII междунар. науч.-практич. конф., 2017. – С. 48–52.

2. Информационно-коммуникационные технологии для детей с особыми образовательными потребностями : учеб. пособие : в 2 ч. – Ч. 2. / В. Э. Гаманович [и др.]. – Минск : МГИРО, 2014. – 142 с.

3. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения / Г. И. Бондаренко [и др.]. – Минск : Нац-ый ин-т. образов., 2008. – 144 с.

Summary. The publication discusses some aspects of the problem of teaching mathematics to primary schoolchildren with severe speech disorders. The features of the process of understanding and mastering arithmetic material in this category of children are presented, as well as the significance and example of using interactive multimedia presentations in order to teach students with severe speech impairments to solve simple arithmetic problems in mathematics lessons in grade 1.

УДК 159.9:343. 95

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Л. О. Снегов

Науч. рук. – В. Н. Поникарова, канд. психол. наук, доцент
ЧГУ (Череповец)

Аннотация. В статье раскрываются причины нарушения поведения у подростков и нетрадиционные методики их коррекции.

Ключевые слова: нарушения поведения; нетрадиционные методики; модель формирования социально-адаптивного поведения.

Нарушение поведения – поведение, отклоняющееся от социально-психологических и нравственных норм, антиобщественный образец решения конфликта. Причины нарушений поведения связаны с генетическими, наследственными факторами, экзогенными вредностями, действующими на ранних этапах онтогенеза, создающими так называемые фенокопии генетических пороков развития, длительно действующими и деформирующими развитие личности ребенка средовыми факторами [1].

Нарушения поведения, связанные с насилием, нередко распространены в молодежной среде, особенно у подростков с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а именно, имеющими нарушения интеллекта.

При олигофрении с психопатоподобным поведением отмечается резкое нарушение эмоционально-волевой сферы. На первом плане оказывается недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений. Ребенок склонен к неоправданным аффектам.

Формирование социально-адаптивного поведения у таких подростков вызывает особые сложности. Это связано как структурой нарушения, особенностями познавательной сферы, так и недоразвитием мотивационно-потребностной сферы [2]. Подростки с интеллектуальными нарушениями характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности. Причем имеет место глубокое своеобразие личностных проявлений.

Экспериментальной базой нашего исследования явилась МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 35» г. Че-

реповца. В исследовании приняли участие 12 детей старшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Для изучения особенностей социально-адаптивного поведения подростков с нарушениями интеллекта мы разработали диагностическую программу, которая включает тест Розенцвейга по Н. В. Тарабриной, «Выбор копинг-стратегий в конфликтных ситуациях по Р. М. Грановской, «Самооценку психических состояний» по Г. Ю. Айзенку, карту наблюдения за проявлениями девиантного поведения личности по Д. Стотту, экспертную оценку социально-адаптивного поведения и др. [3].

На основании данных диагностики были разработаны следующие критерии оценки социально-адаптивного поведения: оптимальный тип; благоприятный тип; условно благоприятный тип; неблагоприятный тип; крайне неблагоприятный (патологический) тип. Большинство подростков отнесены нами к условно-благоприятному типу. Он обеспечивает достаточное приспособление в условиях проблемной ситуации социальной адаптации с использованием уже имеющихся паттернов социально-адаптивного поведения; возможны проявления социально-дезадаптивного поведения.

Нами также разработана модель формирования социально-адаптивного поведения подростков с ОВЗ в условиях образовательного учреждения. Цель модели – сформирование социально-адаптивного поведения у подростков с ОВЗ.

Учитывая вышеуказанные особенности, особый интерес представляет организация и проведение воспитательных мероприятий, направленных не только на формирование социально-адаптивного поведения (исключающего насилие), но и формирование здорового образа жизни как альтернативы асоциальному поведению.

Данные мероприятия могут быть приведены в исполнение в процессе реализации модели.

Мы предлагаем осуществление акций по трем направлениям: коррекционная работа с подростками, просветительская работа с педагогами и консультативная работа с родителями.

Коррекционная работа с подростками предлагает следующие акции в рамках реализации социального проекта «Маршал Фитнес»: презентация «Фитнес – спорт или хобби?»; кейс на тему «Основы здорового и спортивного питания»; мастер-класс «Фитнес без тренажеров»; брейн-ринг «Амплитуда красоты»; квест «Фитнесграммы»; итоговый флэшмоб «Быть в хорошей форме!» (разработчики Л. О. Снегов и А. В. Ставбун).

В ходе реализации данного проекта подростки с нарушениями интеллекта

получат сведения о здоровом образе жизни, основах правильного питания, режиме труда и отдыха в занимательной, доступной форме – презентация «Фитнес – спорт или хобби?»; кейс на тему «Основы здорового и спортивного питания».

Мастер-класс «Фитнес без тренажеров» – это знакомство с техникой, правильной подборкой комплексов, дозировкой и последовательностью выполнения упражнений. В ходе брейн-ринга «Амплитуда красоты» намечается закрепить полученные знания в ходе выполнения увлекательных заданий доступного уровня сложности. Квест «Фитнесграммы» предполагает выполнение практических заданий, связанных в единую сюжетную линию понятием здорового образа жизни. Итоговый флэшмоб «Быть в хорошей форме!» завершит социальный проект «Маршал фитнеса». Планируется разработка красочных памяток для подростков с комплексами упражнений, фитнес-рецептами, правилами безопасности.

Организационными принципами могут выступать следующие положения: отношение к ситуации – нарушения в поведении являются результатом взаимодействия между личностью и окружающим миром и, следовательно, требуют большой гибкости в обучении; продолжительность – нарушения в поведении могут выступать как краткосрочные конфликты и как длительные жизненные затруднения, и поэтому необходимо оказывать соответствующие виды помощи; степень тяжести – нарушения в поведении бывают различной степени тяжести, они требуют ступенчатой сквозной системы специфической помощи; изменчивость – нарушения в поведении – явления непостоянные, их преодоление требует установления эмоциональных связей и создания корректирующих ситуаций; многомерность – нарушения в поведении – это комплексные феномены, и потому их необходимо рассматривать в различных аспектах, что требует создания профессиональной команды для междисциплинарной работы.

Таким образом, в ходе реализации модели возможно формирование личностной ценности и мотивации социально-адаптивного поведения; овладение доступными (преимущественно прикладными) знаниями о социально-адаптивном поведении как инструменте разрешения проблемных ситуаций; использование конкретных поведенческих стратегий для разрешения конкретных проблемных ситуаций; формирование позитивных эмоций от использования социально-адаптивного поведения для разрешения конкретных проблемных ситуаций; формирование знаний о здоровом образе жизни как альтернативе насилию.

🕮 *Список использованных источников*

1. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – С.141–189.

2. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 480 с.

3. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностика отклоняющегося развития / И. А. Шаповал. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – С. 260–264.

Summary. The article talks about the causes of behavioral disorders in adolescents and unconventional methods for their correction.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДИСГРАФИЕЙ

О. В. Соболева

Науч. рук. – Е. А. Логинова, канд. пед. наук, доцент

ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. Статья посвящена вопросам исследования письменной речи младших школьников, истории изучения и современным воззрениям на причины возникновения нарушений письменной речи, а именно дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В данной статье проведен анализ актуальности исследования навыков языкового анализа и синтеза у младших школьников и взаимосвязь уровня развития этих навыков с общей адаптацией личности в процессе школьного обучения и социального взаимодействия в целом.

Ключевые слова: нарушения письменной речи; дисграфия; нарушение языкового анализа и синтеза.

Письменная речь является особой формой речевой деятельности, вызванной необходимостью человека передавать мысли, чувства, эмоции, впечатления в случае, когда использование устной речи не представляется возможным. С помощью письма человек получает средство для сохранения своих идей и впечатлений не только в пространстве, но и во времени. В наши дни актуальность использования письменной речи особенно ярко проявляется в связи с развитием Интернета, с возможностью быстро и доходчиво передавать свои мысли независимо от расстояния, на котором находится собеседник. По форме, стилю, грамотности составленного сообщения мы делаем выводы о культурном и интеллектуальном уровне собеседника, зачастую не имея возможности и необходимости личной встречи. Быстрое овладение навыками правильной письменной речи является обязательным условием для более успешной социальной самореализации личности.

Нарушение письма является весьма распространенной формой речевой патологии, прежде всего, у детей младшего школьного возраста. Кроме того, трудности, связанные с овладением письменной речью, как правило, отражаются на уровне усвоения знаний школьника по другим предметам, а также сказываются на его социальной адаптации и поведении [1; 5]. В свою очередь, преодоление и предупреждение речевых нарушений способствуют гармоническому развертыванию творческих сил личности, устраняют

препятствия для реализации общественной ее направленности, для приобретения знаний [3; 4].

Актуальность исследования данной темы подтверждается фактом, что количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы имеет тенденцию к прогрессированию и на данный момент достигает 30 %. Важно отметить, что показатели состояния здоровья детей относятся к числу важнейших характеристик, определяющих положение детей в обществе, а негативные тенденции в области здоровья являются свидетельством социального неблагополучия [1].

По мнению исследователей, для успешного формирования навыков чтения и письма у ребенка должны быть в достаточной мере сформированы: пространственные представления, зрительно-моторная координация, мелкая моторика, графомоторные навыки, развита слухоречевая, зрительная, моторная память, сформировано произвольное внимание, сукцессивные функции (воспроизведение последовательности движений, соблюдение последовательности во времени, пространстве, речи), достаточный уровень развития устной речи.

На протяжении многих десятилетий вопросы диагностики, профилактики и коррекции нарушений у детей навыка письма и письменной речи привлекают внимание специалистов из разных областей науки. Начиная с 30-х годов прошлого века вопросы нарушения письма и чтения изучают психологи, педагоги, дефектологи, специалисты смежных областей науки. Если изначально овладение устной речью и усвоение письма представлялись процессами, не связанными между собой, то более поздние исследования, на результаты которых опирается современная наука, установили многообразие проявлений нарушений речевого развития, которое потребовало исследования психических процессов, участвующих в формировании речевой деятельности. В современной науке наиболее значимый вклад в изучение проблемы нарушения письменной речи внесли: Т. П. Бессонова, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Коренев, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Л. С. Цветкова, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др. В последние десятилетия исследованиями в этой области занимаются О. И. Азова, О. Б. Иншакова, Е. А. Логинова, И. А. Прищепова, Н. В. Разживина, М. Н. Русецкая и др.

В результате многолетних исследований причин возникновения дисграфии в отечественной логопедии изучены вопросы структуры, симптоматики, механизмов дисграфии; разработаны как методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев,

Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, Н. В. Разживина, З. А. Репина, И. Н. Садовникова, А. А. Тараканова, О. А. Токарева и др.).

Исследования подтверждают, что самой распространенной является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза [4]. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза характеризуется трудностями при проведении операций следующих форм языкового анализа и синтеза: анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа (который является наиболее сложной формой языкового анализа) и синтеза. Типичными ошибками при этом виде дисграфии являются пропуски букв, соответствующим согласным звука в их стечении, перестановка букв местами, нарушение структуры слова, предложения, пропуск слогообразующих гласных. Недоразвитие фонематического анализа ведет к искажению звукобуквенной структуры слова. Наиболее распространены ошибки в виде пропусков согласных при их стечении, пропусков гласных, перестановки букв; добавление букв, пропуски, добавления, перестановки слогов [4].

Актуальность проблемы обусловила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого было изучение состояния языкового анализа и синтеза и их особенностей у обучающихся начальных классов с нарушениями навыков письма.

Констатирующее исследование проводилось в 2019–2020 учебном году на базе ГБОУ СОШ №39 Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие 13 школьников с дисграфией и 13 школьников с нормальным речевым развитием. Средний возраст детей составил 8 лет 6 мес.

Объектом исследования являлся процесс формирования операций языкового анализа и синтеза у обучающихся начальных классов с дисграфией. По окончании исследования проводился анализ результатов логопедической работы по формированию навыков языкового анализа и синтеза у этой группы учащихся.

Для достижения цели в исследовании решались следующие задачи:

– разработка методики исследования уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией;

– отбор учащихся в экспериментальную и контрольную группы;

– исследование уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей контрольной группы и экспериментальной группы по разработанной методике;

– анализ результатов исследования и определение основных особенностей уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией;

– разработка системы коррекционно-логопедической работы с учетом результатов исследования уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией;

– проведение логопедической работы с учетом результатов исследования уровня развития навыка языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией;

– разработка методических рекомендаций с учетом результатов исследования.

В исследовании использовались организационные, эмпирические, статистические, интерпретационные методы.

В результате проводимого исследования ожидаемо подтверждение тезиса о том, что всестороннее изучение операций языкового анализа и синтеза у младших школьников и основанная на результатах исследования своевременная профилактическая и коррекционная работа является необходимой мерой для предотвращения сложностей в усвоении учебного материала, и, как следствие, неуспеваемости учащегося в освоении школьной программы, а также для сохранения и развития навыков социальной коммуникации ребенка и формирования полноценной, социально адаптированной личности.

🕮 Список использованных источников

1. Астапов, В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В. М. Астапов. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 216 с.

2. Безруких, М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе / М. М. Безруких. – Режим доступа: http://nsc.1september.ru/. – Дата доступа: 09.03.2020.

3. Елецкая, О. В. Специальная педагогика : учеб. пособие с практикум. для студ. вузов / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, Е. А. Логинова ; под общ. ред. О. В. Елецкой. – М. : ВЛАДОС, 2019. – 478 с.

4. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 224с.

5. Разживина, Н. В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников / Н. В. Разживина. – СПб. : Речь, 2008.

6. Чутко, Л. С. Речевые нарушения у детей : моногр. / Л. С. Чутко, О. В. Елецкая, С. Ю. Сурушкина [и др.]. – М. : МЕДпресс-информ, 2019. – 448 с.

Summary. The article dealt with the research of young learners' writing, the history of studying and contemporary views on the reasons for writing speech disorders, namely dysgraphia based on a contravention of linguistic analysis and synthesis. The article reviews relevance of the research of young learners' linguistic analysis and synthesis skills and the link of the skills enhancement with the adaptation of the personality during school studying and social interaction.

УДК 376

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. О. Соловьева

Науч. рук. – О. А. Величенкова, канд. пед. наук, доцент
МГПУ (Москва)

Аннотация. В статье рассматривается проблема особенностей формирования навыка письма с учетом гендерного аспекта. Указываются закономерные связи нарушений письма и незрелостью мозговых структур у детей разного пола.

Ключевые слова: навык письма; дисграфия; специфические ошибки; гендерные особенности.

Одной из самых распространенных причин возникновения трудностей обучения у детей являются нарушения письма и чтения. Неуспеваемость возникает у 10–20 % младших школьников с нормальным интеллектом, полноценным слухом и зрением [7].

Многие специалисты (О. А. Величенкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, М. Н. Русецкая, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева и др.), занимающиеся изучением школьных трудностей, указывают на наличие специфических ошибок в письменных работах детей.

Письмо является сложным психическим процессом, поэтому его нельзя отнести только к речевым или зрительно-моторным. Для его осуществления необходимы как вербальные, так и невербальные компоненты. Несформированность любого из них может вызвать дисграфию. Проблема гендерных различий в формировании функциональной системы письма изучена недостаточно.

Однако, существуют данные о скорости созревания полушарий мозга: в эмбриональный период у мальчиков развивается быстрее правое полушарие, у девочек – левое, оно тормозит специализацию правого полушария [6]. У девочек речевые функции соотносятся с передней областью левого полушария, у мальчиков в речевых процессах участвует передний и задний отделы [6]. У мальчиков полушарная асимметрия более выражена, т.к. мозолистое тело, отвечающее за взаимодействие полушарий тоньше, чем у девочек. У мальчиков позднее развиваются лобные отделы мозга, поэтому им труднее выполнять многоступенчатые задания [7].

Исследования в области психофизиологии показывают, что к году различия психики мальчиков и девочек достигает высокого уровня, а мозговая организация психических процессов настолько различна, что по взаимодействию электрических потенциалов разных областей коры головного мозга можно определить пол ребенка с большей вероятностью [1].

В дошкольном возрасте девочки начинают раньше говорить, все дальнейшее развитие психики происходит на фоне «оречевления». У мальчиков это происходит на наглядно-образном уровне, они на 2–3 месяца позже начинают ходить, чем девочки, на 4–6 месяцев – говорить. В целом девочки в дошкольном и младшем школьном возрасте демонстрируют лучше развитую речь, но их ответы более однообразны, среди мальчиков больше вариантов индивидуальности. Мальчики лучше выполняют поисковую деятельность, решают новые задачи, но требования к качеству и аккуратности невелики [5]. Девочки имеют преимущество в выполнении вербальных заданий, у них продуктивней вербальная память и выше эффективность воспроизведения. Мальчики лучше запоминают материал символами и пространственную информацию.

Гендерный аспект в изучении нарушения письма начинает привлекать большее внимание у специалистов разных областей как в России, так и за рубежом [2]. В настоящее время существует несколько статей, посвященных гендерному аспекту нарушения письма (О. Ю. Крещенко, Г. В. Литвинова, И. С. Новичкова, С. К. Хромова и др.). Помимо общих наблюдений различий в уровне академической успешности по русскому языку между мальчиками и девочками, данных качественного анализа практически нет. Мальчики допускают большее количество ошибок как дисграфических, так и орфографических [3]. Данная тенденция наблюдается во всех возрастных группах, но наиболее выраженные различия фиксируются в 3 классе [4].

В рейтинге PISA 2009 года по всем странам девочки осваивают чтение лучше мальчиков, в Финляндии по странам-участницам ОЭСР среди читающих «отлично» доля девочек выше, чем мальчиков [9]. Есть предположение, что лучшая сформированность речевых навыков у девочек способствует хорошей успеваемости в школе [8]. Во многих работах указывается на взаимосвязь уровня сформированности навыка чтения и письма со степенью развития устной речи.

Считается, что высокие показатели вербального развития девочек зависят от особенностей воспитания на ранних этапах онтогенеза. Девочки чаще вступают в диалог, что приводит к обогащению словарного запаса, активному использованию развернутых словесных оборотов. Сформированность навыка

письма у мальчиков определяется степенью развития зрительно-моторного компонента письменной речи, а также сформированностью грамматического строя речи и словарного запаса [10]. Возможно, мальчикам необходим другой подход в обучении: больше двигательной активности и разнообразной деятельности. При построении процесса обучения следует учитывать, что при одних и тех же методиках обучения мальчики и девочки приходят к знаниям разными путями, используют разные стратегии мышления.

Нам представляется необходимым дальнейшее сопоставительное изучение особенностей становления навыка письма у мальчиков и девочек. В задачи исследования помимо изучения теоретических аспектов нарушения письма у детей младшего школьного возраста должен входить анализ контрольных диктантов и сравнение типов ошибок письма у мальчиков и девочек.

🕮 Список использованных источников

1. Ананьев, Б. Г. Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя взрослость) / Отв. ред. Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова. – М. : Педагогика, 1977. – 198 с.

2. Багрунов, В. П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека : автореф. дис. .... канд. наук : 19.00.01 / В. П. Багрунов ; ЛГУ. – Л., 1981. – 24 с.

3. Величенкова, О. А. К технологии преодоления смешений графически сходных букв у младших школьников / О. А. Величенкова // Мир педагогики и психологии : междунар. науч.-практ. журнал. – 2017.– № 4. – С. 86–92.

4. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / О. А. Величенкова. – Москва, 2002. – 184 с.

5. Вольф, Н. В. Половой диморфизм функциональной организации мозга при обработке речевой информации. Функциональная межполушарная асимметрия : хрестоматия / Н. В. Вольф, О. М. Разумникова ; ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. – М. : Научный мир, 2004. – С. 386–410.

6. Грошев, И. В. Психофизиологические различия мужчин и женщин / И. В. Грошев. - М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 462 с.

7. Литвинова, Г. В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) / Г. В. Литвинова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 66–71.

8. Kleinfeld, D. The psychological profile of the health-oriented individual / D. Kleinfeld // European J. of Personality. –2005. – V. 5.–№ 1.

9. Program for Internetional Student Assessment. – 2003. – 68 p.

10. Thompson, S.K. Gender labels and early sex-role development / S.K. Thompson // Child Development. – 1975. – V.46. – P. 339–347.

Summary. The article discusses the problem of the features of the formation of writing skills taking into account the gender aspect. The regular relationships of violations of writing and immaturity of brain structures in children of different sexes are indicated.

УДК 376.015.31:73/76-056

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С. Г. Сорокина
Науч. рук. – Т. И. Юхновец
БГПУ (Минск)

Аннотация. В аналитической работе рассматривается сущность понятия «самостоятельность», его структура и значение для развития личности. Определяются факторы и условия ее становления в младшем школьном возрасте как психологические ориентиры для педагогической работы учителя в начальной школе.

Ключевые слова: самостоятельность; младшие школьники; педагогическая деятельность учителя.

Современное общество характеризуется сложностью, интенсивностью происходящих в нем процессов, высокими скоростями, колоссальными информационными потоками. Успешная жизнь и деятельность человека в различных сферах жизнедеятельности предъявляет к нему как требования, касающиеся профессиональных умений и компетенций, так и относящиеся к личности. Ему необходимо не просто владеть определёнными знаниями, умениями и навыками, или компетенциями, а реализовывать себя благодаря им, проявлять творческий потенциал, быть способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в профессиональной, личной и социальной сферах жизни. Значимость самостоятельности как важнейшей личностной черты осложняется рядом противоречий, среди которых необходимо выделить направленность общества на формирование потребительской мотивации; существование множества агентов социализации с несогласованными, а порой и противоречивыми воспитательными воздействиями. Становление самостоятельности сопряжено с поиском ответов на такие вопросы, как: что подразумевается под этим понятием? С какими социально-психологическими последствиями для личности и общества оно сопряжено? Какие факторы в первую очередь определяют его формирование? Какими характеристиками обладают оптимальные формирующие условия? Каким образом учителю обеспечивать формирование самостоятельности на этапе начальной школы?

Понятие «самостоятельность» изучается отечественными психологами с позиций деятельностного подхода. Оно рассматривается как одно из волевых качеств личности, объединяющее умение противостоять внешним влияниям, в

первую очередь исходящим от людей; способность целенаправленно двигаться к цели и достигать ее; быть критичным; иметь собственные взгляды, убеждения, позицию [4, с. 182]. Функциональное значение самостоятельности заключается в обеспечении целостности, жизнестойкости, сохранении, защите жизни и деятельности, в создании безопасности, поддержании психологической независимости личности.

Д. А. Леонтьев [5] считает самостоятельность маркером личностной зрелости, способности личности к самодетерминации – относительно свободному осуществлению деятельности от заданных условий. На наш взгляд важно, что к условиям деятельности он относит не только внешние, но и внутренние источники, а именно индивидные характеристики личности. Самостоятельный человек – тот, кто может управлять собой настолько, насколько этого требуют стандарты продуктивной деятельности.

Г. С. Прыгин [7] дифференцирует индивидуально и социально значимые критерии успешного выполнения деятельности, согласование которых обладает наибольшей эффективностью и проявляется в укреплении силы духа, уверенности, чувства собственного достоинства, мотивации достижения. Достижению такого результата способствует субъектная регуляция, под которой понимается «целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, в которой степень сформированности ее отдельных компонентов, их содержательное наполнение и отношения между ними, отражая уникальность личности, приводит к согласованию ее активности с требованиями деятельности, и тем самым, к достижению цели, принятой субъектом» [7, с. 76]. В концепции субъектной регуляции автор рассматривает самостоятельность как характеристику симптомокомплекса личностных качеств, включающий: собранность и настойчивость в достижении поставленных целей; адекватную самооценку; решительность; уверенность в себе; чувство ответственности; склонность к систематическому планированию своей деятельность; умение заставить себя сосредоточиться на выполнении задания; в случае необходимости, легкость переключения с одной работы на выполнение другой; внутреннюю потребность всегда доводить порученную работу до конца; развитый самоконтроль и рефлексию; умение использовать как внешнюю, так и внутреннюю информацию для достижения поставленной цели; способность критически оценивать свой успех (или неудачу) в деятельности и правильно проанализировать их причины [7, с. 93]. Формирование самостоятельности личности идет в направлении как становления отдельно каждого из вышеозначенных компонентов, так и всего комплекса в целом, т.е. развития множества взаимосвязей между ними.

Считаем, что выявленный Г. С. Прыгиным симптомокомплекс может выступить научно-психологической основой педагогической деятельности.

Учителю важно понимать, что младший школьный возраст – период, когда личность начинает осознанно осваивать и совершенствовать психологические средства овладения собой, средствами организации собственного поведения [1; 2; 3; 6; 8], чем объясняется значимость младшего школьного возраста в онтогенезе человека. Возрастной период младшего школьного возраста, определенный Д. Б. Элькониным [8], начинается с 6–7 лет и длится до 10–11 лет. В это время происходит перестройка психических (эмоциональных, волевых и познавательных) процессов, всей его личности, что связано с поступлением ребёнка в школу: новой социальной ситуацией развития, сменой ведущей деятельности (учебной вместо игровой). На момент поступления в школу он обладает конкретным мышлением, видит внешнюю сторону предметов и явлений. В процессе учебной деятельности происходит переход к познанию сущности предметов и явлений, отражению в мышлении существенных свойств и признаков, что даёт возможность делать обобщения, выводы, строить умозаключения. Учебная деятельность влияет не только на развитие мышления, сколько на все высшие психологические функции (внимание, память, воображение, мышление и речь), определяя, как ведущий вид деятельности, их социальность, произвольность, опосредованность и системность. К подростковому возрасту формируются психологические новообразования: рефлексия, анализ, планирование.

Исследования А. Л. Венгера [2], М. И. Лисиной [6], Д. Б. Эльконина [8], свидетельствуют о том, что формирование самостоятельности младших школьников происходит не только в учебной, но и в других видах деятельности: общении, рисовании, конструктивной, музыкальной, двигательной. Большую значимость для развития и проявления самостоятельности учащихся имеет внеурочная деятельность. Эффективными методами и средствами формирования самостоятельности являются: самостоятельная работа, создание проблемных ситуаций, проектная деятельность. Особая роль отводится трудовой и творческой деятельности, как возможности реализации личных проектов, инициативы в конкретных продуктах. Важно, чтобы творчество реализовывалось как стремление смело отступить от общепринятого шаблона в поиске нового способа решения, сочетающегося с высокими социальными стандартами технологического, эстетического и/или других аспектов деятельности [7].

Фасилитация активности и деятельностей младшего школьника происходит в том случае, если находит эмоциональный отклик со стороны

обучающегося, и, прежде всего, вызывает его интерес. Следовательно, учителю необходимо уметь заинтересовывать любого обучающегося [3, с. 84–88].

Формирование и становление самостоятельности младших школьников активизируется в ситуации переживания успеха, укрепляя мотивацию достижения, опосредуя, тем самым, уровень притязаний. Учителю важно понимать психологические механизмы становления самооценки, самосознания. Однако, следует помнить об обеспечении эмоционально комфортной обстановки не только для отдельного ребенка, но и для группы в целом. Это способствует созданию безопасного, доброжелательного микроклимата в коллективе, являющегося еще одним фактором эмоционального стимулирования самостоятельности детей [2, с. 22–24].

Важное значение в формировании самостоятельности младшего школьника играет семья, согласованность позиций семьи и школы. Для этого необходимо организовывать сотрудничество в системе «ребенок–родитель–учитель», основанное на принципах гуманной психологии и педагогики, реализации осознанных субъект-субъектных отношений. В этом направлении работа учителя может выстраиваться как информирование о психологических закономерностях (возможностях и ограничениях) становления самостоятельности, педагогических способах его воспитания и развития, формах сотрудничества субъектов образовательного пространства.

🕮 Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

2. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика : практ. руков. – Часть 2 / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2005. – 128 с.

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

4. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод, пособие к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.

5. Леонтьев, Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С.15–25.

6. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской.– М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.

7. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности : моногр. / Г. С. Прыгин. – Ижевск ; Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. – 565 с.

8. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с.

Summary. In society, along with the existing request for the education of an independent person, there are trends preventing its implementation. The formation of psychological literacy of the teacher allows to respond constructively to the task. Self-dependence– one of the most important qualities of a person mature – has a complex, dynamic structure, each component of which and the whole complex is formed for a long time, with different speed and has individual features due to it. The task of the teacher is to understand the intra-personal parameters of self-dependence as a psychological phenomenon; external, mediating them, factors and conditions; actively and undirectively ensure optimum conditions. That's why methodological literacy of the teacher should continuously supplement psychological in aspects of general psychology, age and social.

УДК 376.015.31:73/76–056

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЧЛЕНОВ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ

А. В. Сосновская

Науч. рук. – Т. В. Лисовская, доктор пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В данной публикации освещены вопросы совершенствования профессиональной компетентности членов психолого-медико-педагогической комиссии. Автором представлены результаты анкетирования педагогов по основным видам профессиональной компетентности. В перспективе полученные результаты могут служить основанием для подготовки методических рекомендаций.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; психолого-медико-педагогическая комиссия; дети с особенностями психофизического развития.

В современном мире происходит бурный процесс модернизации, и одним из ключевых вопросов является потребность в высококвалифицированной профессиональной деятельности, достижении жизненного успеха в новой, меняющейся системе социальных отношений. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность педагога, способную воспитывать личность в динамично меняющемся мире.

Профессиональная компетентность педагога – необходимое условие повышения качества педагогического процесса. Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

В государственном центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации создается психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК) для проведения психолого-медико-педагогического обследования лиц с особенностями психофизического развития [1]. Профессиональная компетентность членов психолого-медико-педагогической комиссии, по нашему мнению, основывается на принципах гуманного отношения к ребенку, объективности, качественного анализа, доступности методики обследования, конфиденциальности. Проблемы и трудности на пути совершенствования профессиональной компетентности членов ПМПК являются актуальными в современных условиях диагностической практики. Важным аспектом является наличие у специалистов

способности реализовывать профессиональные компетенции в процессе проведения диагностического обследования детей, на что обращали внимание отдельные ученые [2].

С целью определения проблем и трудностей, которые испытывают члены ПМПК, а также изучения их профессиональной компетентности нами было организовано и проведено анкетирование педагогов и педагогов-психологов, являющихся членами ПМПК. В опросе приняли участие 50 членов ПМПК трех областей Беларуси. Анкетирование было направлено на изучение научно-методической, диагностико-консультативной, коммуникативной, информационной и рефлексивной профессиональной компетентности педагогов и педагогов-психологов – членов ПМПК.

Большинство опрашиваемых педагогов отмечают у себя трудности в умении, изучив речевые, коммуникативные и моторные навыки ребенка с особенностями психофизического развития, проанализировав данные беседы с родителями, медицинских карт и заключения других специалистов, вынести точное решение, позволяющее правильно построить коррекционную работу. Это указывает на недостаточный уровень диагностико-консультативной компетентности.

Затруднения в научно-методической компетентности членов ПМПК заключаются в невозможности обосновывать выбор образовательной программы, давать конкретные, научно-обоснованные рекомендации по формированию у детей с особенностями психофизического развития необходимых умений и навыков.

Использование новых информационно-коммуникационных технологий считают важным в своей профессиональной деятельности подавляющее количество опрошенных педагогов, однако используют компьютерные программы для обработки результатов диагностического обследования гораздо меньшее количество педагогов. Эта проблема может быть связана как с отсутствием в широком доступе данных программ, так и с недостаточностью информационно-коммуникационной компетентности самих педагогов. Некоторые из педагогов – членов психолого-медико-педагогической комиссии, имеющие стаж работы в данном качестве свыше 20 лет, указывают на то, что в целом не являются пользователями компьютера, а все данные представляют исключительно в письменном виде. Некоторые из респондентов отмечают, что их обеспеченность компьютерами не является достаточной в настоящий момент, что затрудняет возможность внесения данных для обработки результатов обследования в таблицу разными специалистами.

Способность педагога к рефлексии во многом определяет успешность его профессиональных действий. По результатам исследования некоторые педагоги испытывают затруднения в умении взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои мысли, чувства, действия, а при необходимости скорректировать свои знания и представления, ценностные ориентации, деятельность и взаимодействие с другими субъектами. Из этого следует, что рефлексивная компетентность является недостаточно сформированной вследствие нежелания, либо неумения педагогов оценить свою деятельность, проанализировать ее и сделать соответствующие выводы.

Данные об анализе недостаточности профессиональных компетентностей членов ПМПК представлены в таблице.

Таблица – **Анализ недостаточности профессиональных компетентностей членов ПМПК**

Виды компетентности	Количество человек
Научно-методическая	12
Диагностико-консультативная	19
Социально-коммуникативная	5
Информационная	8
Рефлексивная	14

Развитие профессиональной компетентности членов ПМПК – многогранный, сложный процесс, включающий в себя все составляющие профессиональной компетентности. Опираясь на то, что значимыми по результатам анкетирования видами повышения профессиональной компетентности для членов ПМПК являются научные конференции, методические объединения и педагогические советы, мы тем не менее делаем акцент на активные формы совершенствования профессиональной компетентности. Это, на наш взгляд, является абсолютно обоснованным, так как активные формы работы отличаются включением в них практических заданий, наблюдением за работой коллег с последующим обсуждением. Данные виды работы также являются продуктивными за счет возможности обсуждения различных точек зрения, дискуссий, создания проблемных ситуаций, которые позволяют в итоге вырабатывать единую позицию по рассматриваемому вопросу. Это особенно важно для членов психолого-медико-педагогической комиссии, так как в ходе обследования ребенка с особенностями психофизического развития возникает множество вопросов, ответы на которые зачастую можно получить лишь в ходе рассмотрения практических ситуаций и конкретных случаев.

Таким образом, путями совершенствования диагностико-консультативной, научно-методической и рефлексивной компетентности мы считаем

разработку методических рекомендаций по проведению мастер-классов, деловых игр, мозговых атак, образовательных квестов и онлайн-консультаций. В методических рекомендациях будут раскрыты особенности активного и интерактивного повышения профессиональной компетентности педагогов, членов ПМПК, а также обозначены основные требования к организации и проведению активных форм совершенствования профессиональной компетентности.

🕮 *Список использованных источников*

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 января 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 23.07.2019 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2020.

2. Шинкаренко, В. А. Профессиональная компетентность педагога как условие повышения качества специального образования / В. А. Шинкаренко // Спецыяльная адукацыя. – 2008. – № 6. – С. 3–5.

Summary. This publication focuses on questions concerning the improvement of professional competence of psychological, medical and pedagogical commissioners. The author presents results of surveys on main types of professional competence conducted among educators. In the long run the survey results could form the basis for new methodological recommendations.

УДК 376-053.4:373.22

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-МАНИПУЛЯТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Н. В. Сушко

Науч. рук. – О. В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье раскрываются особенности становления предметно-манипулятивной деятельности детей с тяжелыми множественными нарушениями, а также определены рекомендации по развитию предметно-манипулятивной деятельности у данной категории детей.

Ключевые слова: предметно-манипулятивная деятельность; дети с тяжелыми множественными нарушениями.

Предметная деятельность (предметно-манипулятивная и предметно-практическая) у детей раннего возраста является ведущей, т.е. в процессе этой деятельности происходит становление и развитие других сфер психики детей. Предметная деятельность подразумевает, что какой-либо предмет используется таким образом, каким принято в данном обществе. Например, ложка и вилка используется при еде, лопатка при игре с песком, молоток как инструмент для забивания гвоздей, ремонта. При рождении ребенку не известно назначение предметов окружающего мира, его он выявляет как раз при освоении предметной деятельности – выделяет свойства объектов, соотносит их с трудовыми операциями, которые он совершает. Таким образом дети учатся использовать предметы как орудия для совершения какого-либо логичного действия. П. Я. Гальперин в ходе изучения предметной деятельности выделил три стадии ее становления. Первая стадия – стадия целенаправленных проб, когда ребенок методом подбора действий определяет, как ему использовать предмет исходя из внешних признаков предмета. Далее, в ходе целенаправленных проб, дети случайным образом находят наиболее удачных способ использования орудия – это второй этап – подстерегания. Название третьей стадии – навязчивого вмешательства – связано с активными попытками ребенка овладеть орудийным действием. И на завершающей четвертой стадии – объективной регуляции – ребенок действует уже в соответствии с условиями, в которых это действие происходит и со свойствами предмета.

Гальперин П. Я. указывает, что при условии, когда взрослый изначально указывает ребенку необходимые манипуляции и действия, ребенок начинает действовать сразу со стадии целенаправленных проб этих действий [2].

Согласно Д. Б. Эльконину, предметные действия детей развиваются в двух направлениях: переход от совместного выполнения предметного действия со взрослым к самостоятельному; овладение специфическим способом употребления предмета и переносу действия с одного предмета на другие. Ведущим условием овладения действиями ребенком является совместная деятельность взрослого с ребенком. Взрослые не только дают ребенку в руки различные предметы, но показывают способы действия с ними [4].

Новоселова С. Л. выделяет три этапа становления предметной деятельности. Непродолжительные и примитивные действия с предметами на первом этапе, которые далее, на втором году жизни ребенка, сменяются специфическими действиями с предметами. Ребенок начинает понимать сущность объекта, его характеристики, устанавливает причинно-следственные связи (стукни мячом об пол, мяч отпрыгнет назад). На третьем этапе дети действуют с предметами, используя другие предметы, т. е. опосредованно используют предметы, как орудия действия. Так постепенно ребенок приходит к тому, что начинают формироваться зачатки игры (дети катают машинку, кормят куклу из посуды, катают куклу в коляске и др.) [3].

При выявлении состояния предметных действий у детей с интеллектуальной недостаточностью целесообразно определять следующие критерии: эмоциональный контакт со взрослым (есть или нет), наличие интереса к игрушкам и другим объектам (желание взять в руки, ощупать игрушку), захват и удержание предметов, перекладывание из одной руки в другую, манипулирование (характер захвата, освобождение предмета, перекладывание; неспецифические манипуляции (стереотипность) и специфические (учет физических свойств предметов), адекватность действий с предметом, степень принятия помощи. С целью достоверности и точности при обследовании составляется и заполняется диагностическая карта ребенка.

В процессе развития детей с интеллектуальной недостаточностью не наблюдается интереса к игрушкам, предметам окружающего мира, предлагаемыми взрослыми. Дети никак не взаимодействуют с объектами, не рассматривают их, не ощупывают. Как следствие, у ребенка не формируется процесс хватания, зрительно-двигательная координация, мелкая моторика. Все эти особенности приводят к тому, что у детей с интеллектуальной недостаточностью не формируется предметная деятельность.

Итак, можно сделать вывод, что полное и целостное представление об окружающем мире не может быть сформировано без практических действий с предметами, так как именно они лежат в основе чувственного и когнитивного познания. Непосредственно с помощью данного вида деятельности складывается первое понимание о назначении объекта. Однако без специально организованной помощи педагогов правильное формирование предметно-практической деятельности у детей с тяжелыми множественными нарушениями практически не представляется возможным. Это и обуславливает необходимость проведения педагогами серьезной и коррекционной работы по формированию и развитию предметно-практической деятельности у детей данной категории.

Браткова М. В., исходя из своих научных исследований, выделяет такие направления коррекционной работы, как: формирование интереса к взаимодействию со взрослым в процессе деятельности; формирование стремления ориентироваться на оценку взрослого, получать похвалу; развитие мелкой моторики; формирование поисковых, исследовательских и ориентировочных действий; формирование орудийных действий с предметами [1].

Также для развития предметно-манипулятивной деятельности целесообразно использовать игры и игровые ситуации. Например, следует начинать играть с ребенком в игры на установление эмоционального контакта. Это такие игры как «Ладушки», «Коза рогатая», «Сорока-ворона».

Для обучения ребенка захвату предметов (умение брать предметы одной рукой, двумя руками; захватывать, удерживать их, перемещать, уметь выпускать) используются игры «Вкладыши», «Бусы», «Собери пирамидку».

Также следует формировать операционально-техническую сторону предметной деятельности, обучать структуре предметного действия (взять – переместить – опустить). Для этого подойдут игры «Яркая блестящая игрушка», «Погремушка», «Легкие кубики», «Бубенчики».

Немаловажным является обучение выражению радости, огорчения, удивления в процессе совместных действий. Используем игры «Прятки» (закрываем и открываем лицо себе и ребенку, используя шарфы, банные полотенца, простыни и т. д.); «Брось погремушку»; «Туннель» (катание машинок, шариков, мячиков по трубе).

Далее приступает к играм, направленных непосредственно на формирование предметно-игровых манипуляций: «Потрясли – загремела погремушка», «Сжали (резиновую пищалку) – пищит», «Завели машинку – поехала» и т. д. Таким образом, постепенно ребенок станет понимать назначение игрушек и действовать в соответствии с ним.

В ходе обучения предметным манипуляциям ребенку необходимо как можно больше взаимодействовать с объектами окружающего мира. Предметы должны быть разной текстуры, размера, формы, веса, цвета и иных качеств.

🕮 *Список использованных источников*

1. Браткова, М. В. Пути формирования предметных действий / М. В. Браткова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 1. – 83–91с.

2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в современной психологии. – М. : Наука, 1966. – 219 с.

3. Новосёлова, С. Л. Этапы формирования предметно-игровой деятельности детей раннего возраста / С. Л. Новосёлова // Производство игрушек. – 1975. – № 5. – С. 9–13.

4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. / Д. Б. Эльконин – М. : Педагогика, 1989. – 175 с.

Summary. The article describes some features of the development of subject-practical activity in children with severe multiple disorders, and also offers recommendations for the development of subject-practical activity in this category of children.

УДК 376

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ ПОНИМАТЬ СОДЕРЖАНИЕ ТЕКСТА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

И. С. Таранцей

Науч. рук. – Н. В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент
ГрГУ (Гродно)

Аннотация. В работе представлен анализ проблемы понимания прочитанного учащимися с тяжелыми нарушениями речи. Изложены результаты констатирующего эксперимента, описан уровень сформированности понимания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи во II классе. На основе полученных результатов представлено содержание учебно-методического обеспечения, включающего в свой состав компьютерную игру и рабочую тетрадь, планируемого внедряться в учебный процесс учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тяжелое нарушение речи; понимание прочитанного.

Проблема формирования навыка чтения у учащихся – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний. Ребенок овладевает основными навыками учебной деятельности (письмо, чтение) для дальнейшего успешного обучения в школе.

Навык чтения включает в себя два компонента: техническую сторону чтения (способ чтения, скорость чтения, динамика скорости чтения, правильность чтения) и смысловую сторону (выразительность и понимание прочитанного). Данные компоненты между собой тесно взаимосвязаны: формирование понимания прочитанного возможно на основе сформированности технической стороны речи, т.е. умения правильно прочитать предлагаемый материал, и развития познавательной деятельности ребенка, в большей степени мышления.

Понимание прочитанного подразумевает осознание ребенком значения всех слов, которые употребляются в тексте, причем как в прямом, так и в переносном смысле. Это требует от него соответствующего словарного запаса, умения грамотно строить грамматические конструкции, уяснения смысловой связи между предложениями. Понимание прочитанного можно оценивать на

основе способности передать основной смысл всего содержания прочитанного, т.е. путем пересказа всего текста или отдельных его эпизодов.

Особое значение проблема понимания текста приобретает у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Наличие нарушения фонематического слуха, несформированность лексико-грамматической стороны речи, а также низкий уровень мыслительных процессов приводят к трудностям формирования навыка чтения у учащихся данной категории, что отрицательно влияет на процесс их дальнейшего обучения.

Изучением процесса чтения детей с тяжелыми нарушениями речи занимались такие исследователи, как Б. Г. Ананьев [1], А. Н. Корнев [2], Р. И. Лалаева [3], Р. Е. Левина [4], И. Н. Садовникова [5] и др. Исследования показывают, что коррекционная работа с учащимися с тяжелыми нарушениями речи должна быть направлена на формирование не только самого процесса чтения, но и познавательных процессов, создающих основу успешности данного процесса. Решение данной задачи заключается в поиске эффективных средств организации коррекционно-педагогической работы в условиях учреждения общего среднего образования. Одним из таких средств является рабочая тетрадь, включающая комплекс упражнений, которые могут быть использованы как на уроках на I ступени общего среднего образования, так и на коррекционных занятиях.

Для устранения особенностей процесса чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи нами была разработана рабочая тетрадь, упражнения для которой разработаны на основе результатов выявления уровня сформированности понимания прочитанного текста у учащихся с тяжелыми нарушениями речи во II классе. Исследование было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Гродно»; в нем приняли участие 6 учащихся, обучающихся по программе для специальных общеобразовательных учреждений.

Для проведения исследования были разработаны диагностические задания, направленные на изучение сформированности умений: узнавать буквы в условиях зашумления, анализировать целое и осуществлять синтез отдельных элементов, понимать прочитанный педагогом текст, понимать самостоятельно прочитанный текст, выделять главную мысль текста.

Анализ результатов позволил выявить уровень сформированности понимания прочитанного учащимися с тяжелыми нарушениями речи. У одного учащегося (17 %) с тяжелыми нарушениями речи был выявлен высокий уровень сформированности понимания текста. Учащаяся определяла буквы в условиях зашумления, самостоятельно читала текст с незначительными

ошибками, которые исправляла самостоятельно; преобразовывала буквы по инструкции; определяла последовательность событий в тексте; пересказывала текст, используя частично стимулирующую помощь педагога.

У 33 % учащихся был отмечен средний уровень сформированности понимания текста. Они определяли буквы в условиях зашумления, читали текст с ошибками (переставляли слоги местами, не соблюдали интонацию), которые самостоятельно не исправляли; определяли последовательность событий в тексте только после помощи экспериментатора; пересказывали текст, используя помощь экспериментатора в виде стимулирования.

У 50 % учащихся наблюдался низкий уровень сформированности понимания текста. У них были частичные трудности в определении букв в условиях зашумления; чтение текста характеризовалось наличием ошибок (перестановки слогов, не прочитывание окончаний, несоблюдение интонации). Учащиеся определяли неверную последовательность событий в тексте даже после его прочтения экспериментатором и предложения сюжетных картинок с учетом содержания текста; не могли выделить главную мысль текста; испытывали трудности при пересказе прослушанного текста.

На основе анализа результатов проведенного исследования была разработана рабочая тетрадь «Учусь понимать», которая направлена на расширение и уточнение словарного запаса и формирования умения читать слоги, слова, предложения, понимать содержание прочитанного.

При разработке рабочей тетради мы опирались на следующие ее аспекты:

– мотивационный – создание условий для максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и потребностей учащихся;

– содержательный – дополнение традиционного учебного пособия теми элементами, которые он реализовать не может;

– учебно-методический – обеспечение учебно-методического сопровождения учебного предмета при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний;

– организационный – использование рабочей тетради в процессе классно-урочной и коррекционно-развивающей работы.

Цель рабочей тетради: формирование понимания прочитанного текста у учащихся II класса с тяжелыми нарушениями речи.

Рабочая тетрадь предназначена для использования учителем-дефектологом как во время общеобразовательных уроков, так и на коррекционных занятиях. Предлагаемые игры и упражнения учитывают требования, предъявляемые к содержанию образования со стороны учебной программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с

тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь для II класса.

Образовательный компонент рабочей тетради представляет собой комплекс упражнений, разработанных на основе календарно-тематического планирования по предмету человек и мир по программе специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи на квартал (февраль-март). На каждый урок учащимся предлагается по два упражнения, которые направлены на развитие понимания прочитанного текста.

Коррекционный компонент рабочей тетради рассчитан на использование на коррекционных занятиях и включает такие задания, как:

1. «Аквариум», необходимо составить слова из слогов.
2. «Слова заблудились», соотнести прилагательные с существительными по смыслу.
3. «Путаница», собрать из разбросанных букв слово в соответствии с представленной картинкой.
4. «Какое слово потерялось?», в котором нужно вставить в словосочетания предлоги.
5. «Пропущенные слова», вставить недостающие слова в предложении.
6. «Ответить на вопросы», необходимо ответить на вопросы по тексту.
7. «Собрать текст», текст выстроить в логической последовательности.
8. «Соедини пословицы с их значением».
9. «Расставь точки», где нужно определить количество законченных мыслей и расставить правильно точки.
10. «Два в одном», разделить один текст на два.
11. «Найди ответы», необходимо найти ответы на вопросы в предложенном тексте.
12. «Назови текст», дать название тексту.

Нарушения понимания прочитанного текста у детей с тяжелыми нарушениями речи ведут к возникновению у детей трудностей в реализации своих способностей и интеллектуальных возможностей. Использование рабочей тетради «Учусь понимать» позволяет избежать непонимания прочитанного (любого текста, инструкции) текста как самостоятельно, так и другими людьми.

Упражнения из разработанной рабочей тетради идут на расширение и уточнение словарного запаса и формирование умения читать слоги, слова, предложения. Кроме того, будет проводится работа над развитием познавательных процессов (мышление, внимание, память, воображение).

Использование данных игр дает возможность рассмотреть сложный материал поэтапно; при необходимости вернуться в определенному материалу неоднократно. Также в ходе игры можно более детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения. Использование анимационных эффектов в компьютерной игре способствует повышению интереса детей к занятиям по развитию понимания теста.

🕮 *Список использованных источников*

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 286 с.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 1998. – 224 с.
4. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Р. Е. Левина. – М. : Аркти, 2005. – 222 с.
5. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1995. – 153 с.

Summary. The paper presents an analysis of the problem of reading comprehension by students with severe speech impairments. The results of a stating experiment are described, the level of formation of understanding of the text by students with severe speech impairments in grade II is described. Based on the results obtained, the content of educational and methodological support is presented, which includes a computer game and workbook, planned to be introduced into the educational process of students with severe speech impairments.

УДК 376 – 053.4

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

А. А. Тараторина

Науч. рук. – И. К. Шац, доктор мед. наук, доцент
ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье рассматривается понятие «педагогическая компетентность» и его взаимосвязь с типами семейного воспитания. Предлагаются направления педагогической работы по гармонизации детско-родительских отношений.

Ключевые слова: воспитание; типы семейного воспитания; педагогическая компетентность; детско-родительские отношения.

В настоящее время проблема формирования педагогической компетентности родителей только начинает прорабатываться в педагогической науке. Понимание необходимости повышения педагогической культуры, просвещения родителей, привлечение их к совместной деятельности с коллективом дошкольных образовательных организаций с целью совершенствования воспитательно-образовательного процесса происходит постепенно [3].

Дошкольный возраст является сензитивным для развития гармоничной личности ребенка. Следовательно, при неправильном воспитании, в ребенка заведомо закладываются нерациональные модели поведения, что в дальнейшем оставит отпечаток на его социализации в обществе.

На сегодняшний момент у родителей дошкольника с нарушениями в развитии, в особенности с нарушениями дефицитарного плана, недостаточно сформированы воспитательные навыки, отсутствует время для качественного взаимодействия с ребенком, отсутствует понимание воспитательно-педагогических технологий, не сформировано понимание сущности функциональных обязанностей по воспитанию и обучению особых детей. Родители не обладают достоверной информацией об индивидуальных особенностях ребенка (психологических, педагогических и др.), а самостоятельный поиск ответов на ежедневно возникающие вопросы по воспитанию и развитию детей не всегда дает положительный результат.

Таблица – Педагогическая компетентность родителей

Аспект	Источник приобретения
Педагогическая культура	- социально-культурный опыт и традиции; - семейный опыт, ценности и традиции
Педагогическая грамотность	- социальный опыт, являющийся результатом педагогического и психологического просвещения родителей, их профессионального образования и самообразования
Эффективное родительство	- социальный и профессиональный опыт; - дополнительное практикоориентированное образование родителей (тренинги, практикумы); - самообразование

Таким образом, педагогическая компетентность рассматривается в контексте эффективного родительского поведения, проявляющегося в готовности и способности родителей на основе имеющихся и/или приобретенных знаний, умений, навыков и опыта в сфере воспитания ребенка целенаправленно создавать психологически комфортную, развивающую взаимосвязь с ребенком, обеспечивающую ему субъектную позицию собственной жизнедеятельности, решая типичные и атипичные задачи, возникающие в реальных ситуациях воспитательной деятельности [2].

Вследствие несформированной педагогической компетенции у родителей, имеющий детей с нарушениями развития, мы сталкиваемся с такой проблемой как дисгармоническое воспитание.

Воспитание – педагогически организованный целенаправленный процесс развития ребенка как личности, гражданина, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества.

А. Е. Личко (1985) описал типы неправильного воспитания, предавая им большое значение в формировании патохарактерологических реакций и психопатических развитии[1].

Потворствующая гиперпротекция. При таком типе воспитания ребенок становиться «кумиром семьи». Возникает это вследствие постоянного контроля, но в большой части, данный тип, зависит от чрезмерного покровительства, что подразумевает под собой защиту от любых трудностей и обязательств, а также в обманчивом восхищении и преувеличении реальных способностей ребенка.

Потворствующая гипопротекция. В отличии от гиперпротекции данный тип воспитания характеризуется недостатком родительского контроля и снисходительным отношением к проступкам.

Эмоциональное отвержение. При эмоциональном отвержении ребенок ощущает себя обузой для членов семь, зарождается чувство вины за собственное существование.

Условия жестоких взаимоотношений. Данный тип воспитания возможен не только при детско-родительских отношениях, но и между детьми. Душевное безразличие друг к другу, забота только о себе, полное пренебрежение интересами и нуждами других членов семьи и ближайшего окружения – это не может не отразиться на ребенке с нарушениями в развитии.

Условия повышенной моральной ответственности. В таких случаях родители предъявляют к ребенку возвышенные родительские экспектации или возлагают на трудные обязанности, иногда невыполнимые.

Противоречивое воспитание. При таком типе воспитания происходит столкновение мнений о самой сути воспитания и технологий, с помощью которых оно реализуется. При этом члены одной семьи могут конкурировать друг с другом или даже открыто конфликтовать [1].

А. Е. Личков в своем учебном пособии «Подростковая психиатрия» рассматривал тип воспитания «в культе болезни». При таком варианте детско-родительских отношений центром внимание семьи становится даже не сам ребенок, а заболевание или нарушение. Патология психического или психофизического развития становится основанием для «особого» отношения к ребенку: освобождение от обязанностей, удовлетворение всех, без исключения, потребностей, прощение проступков. В связи с тем, что в большом количестве семей применяется тип воспитания, который не совпадает с вышеизложенными, картина его весьма специфична, и в тоже время имеет признаки различных других типов воспитания, был выделен новый тип воспитания **ипохондрическое доминирование** [4].

В семье, где есть ребенок с нарушениями в развитии или перенесший тяжелую болезнь, родители фиксируются на здоровье и самочувствие ребенка, порой выискивают симптомы прошедшего заболевания или признаки, с которых оно начиналось. Родители постоянно отслеживают состояние здоровья и самочувствие ребенка, регулярно используя лабораторные и другие методы исследования. Они пугаются и паникуют при любом незначительном недомогании ребенка, любых признаках нездоровья. Этот контроль состояния здоровья жестко и однобоко регламентирует жизнь ребенка (признаки повышенной моральной ответственности), ребенок ограничивается в действиях и поступках, которые теоретически могут ухудшить его здоровье. В этих ситуациях желания и потребности ребенка абсолютно игнорируются (признаки доминирующий гиперпротекции.). В ситуациях, не связанных со здоровьем, ребенок сам определяет и регламентирует свою жизнь. Его желания и прихоти все выполняются. Он не обременен обязанностями и т.п. (признаки потворствующий гиперпротекции). Запреты, ограничения и разрешения могут

меняться произвольно, их изменения зависят от непредсказуемых причин (признаки противоречивого воспитания) [4].

Важнейшим фактором развития психики ребенка является общение его с близкими взрослыми [5].

Педагогическая работа с родителями в дошкольных образовательных организациях должна быть направлена на решение следующих задач: повышение педагогической компетентности у родителей; формирование потребности у родителей в содержательном общении со своим ребенком; обучение родителей педагогическим технологиям воспитания и обучения детей; создание в семье адекватных условий воспитания[4].

В результате проведенной педагогической работы родитель должен **знать:**

– о позитивных и негативных стилях детско-родительского взаимодействия и определять их у себя;

– возрастные особенности развития ребенка;

– методы обучения и воспитания с учетом «зоны ближайшего развития»;

– стили поведения в конфликтной ситуации и методы позитивного разрешения ее;

– о значении позитивных эмоций при взаимоотношениях с окружающими;

уметь:

– определять у себя проявления негативного, деструктивного стиля взаимодействия с ребенком;

– давать знаки «безусловного принятия», родительской любви к ребенку;

– определять «зоны ближайшего развития» и степень самостоятельности ребенка – «делает вместе с родителем», «делает с частичной помощью родителя, «делает самостоятельно»;

– использовать технику «активного слушания» при взаимодействии с окружающими;

– простраивать конструктивное взаимодействие в конфликтной ситуации «родитель-ребенок»;

– использовать релаксационные технологии при работе со своими негативными эмоциями и эмоциями ребенка.

🕮 *Список использованных источников*

1. Личко, А. Е. Подростковая психиатрия : руков. для врачей / А. Е. Личко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л. : Медицина : Ленингр. отделение, 1985. – 416 с.

2. Мухина, В. С. Психология дошкольника : учеб. пособие для пед. ин-тов и пед. училищ / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1975. – 239 с.

3. Селина, В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01/ В. В. Селина ; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2009. – 24 с.

4. Шац, И. К. Дети с ограниченными возможностями здоровья: диагностика клинико-психологических, психолого-педагогических проблем и динамическое сопровождение : учеб. пособие / И. К. Шац. – СПб. : Ленингр. гос. ун-т, 2020. – 180 с.

5. Эйдемиллер, Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Л. : Медицина, 1989.– 192 с.

Summary. The article deals with the concept of "pedagogical competence" and it is relationship with the types of family education. The directions of pedagogical work on the harmonization of child-parent relations are suggested. The results of the work are indicated.

УДК 376.36+372.3/.4

РАЗВИТИЕ НАВЫКА РАССКАЗЫВАНИЯ ПО КАРТИНКАМ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Д. Ю. Торопова

Науч. рук. – В. П. Быкова, канд. пед. наук, доцент
НГПУ (Новосибирск)

Аннотация. В статье рассматриваются система логопедической работы по развитию навыка рассказывания по картинкам у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях, основанная на результатах анализа практического исследования.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; навык рассказывания по картинкам; дошкольный возраст; диагностика; логопедические занятия.

Рассказывание по картинкам (серии сюжетных картин, сюжетно ролевым картинам) выступает в качестве важного компонента развития связной речи. Элементы связной речи уже присутствуют в работе с детьми младшего дошкольного возраста и продолжают совершенствоваться в процессе овладения навыками рассказывания вплоть до подготовительной группы.

Достигая четырёхлетнего возраста, дети способны осуществить рассказ по картинке. В возрасте пяти лет дошкольник может самостоятельно, без особых сложностей составить рассказ по картинкам, и этот рассказ будет вполне содержательным, логичным и последовательным. Присутствуют речевые конструкции, исходя из которых дети излагают причину и следствие какого-либо события. На момент поступления в школу, дети, соответствующие возрастной группе с нормой речевого развития, с легкостью могут справится с предложенными заданиями, которые требуют составление рассказов по сюжетным и пейзажным картинам, а также по серии картинок. Младшие школьники владеют способностью отделять реальное от фантастического.

За основу понятия навыка рассказывания по картинкам взято определение В. П. Глухова [2], который считал, что в понятие входит умение определить способность ребенка оформить законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию), выявление способности устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания, а также помогает выявить словарный запас его слов.

В результате анализа специальной научной литературы дети с общим недоразвитием речи отличаются от нормотипичных сверстников в развитии психических процессов. Т. В. Волосовец отмечает, что для таких детей чаще всего характерны неустойчивость внимания, отставание в развитии словесно-логического мышления, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания. Вышеуказанные особенности приводят к трудностям в переключении с одного объекта на другой и не умении своевременно включаться учебно-игровую деятельность. Для детей с общим недоразвитием речи свойственно: сниженный уровень внимания, быстрая утомляемость, истощаемость, из-за чего дошкольники делают различного рода ошибки вовремя выполнении заданий.

В работах исследователей: В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи отмечаются различные нарушения связной речи. Самопроизвольное речевое формирование ребенка с общим недоразвитием речи происходит затруднительно и своеобразно. В связи с чем, всевозможные звенья речевой системы продолжительное время остаются не сформированными. У большинства детей с общим недоразвитием речи словарный запас сильно ограничен, дошкольники в своей речи используют одинаково звучащие слова, при понимании какого-либо события используют перечисления событий. Дети в своих рассказах используют простые распространенные предложения. Огромное количество ошибок возникает в использовании простых и сложных предлогов.

По мнению В. И. Яшиной и М. М. Алексеевой [1] умение рассказывать по картинкам, оказывает положительное влияние на развитие речемыслительной деятельности, расширяет коммуникативные и познавательные возможности. Функции речи развиваются одновременно с мышлением, они взаимосвязаны с содержанием, которое дошкольник воспроизводит посредством языка. При исследовании особенностей нарушений навыка рассказывания по картинкам у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи следует учитывать неточности в формулировании сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами.

Для подтверждения этих особенностей мы провели практическое исследование по комплексным методикам В. П. Глухова и Р. И. Лалаевой [3]. Они являются более полными и по их результатам можно определить реальную оценку речевых способностей детей по каждой форме речевого высказывания: составление фразы, составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказов с элементами творчества. Необходимо обратить

внимание не только на наличие и уровень сформированности у дошкольников навыков фразовой речи, но и на особенности речевого поведения. Поэтому целесообразно будет разделить все задания на три блока:

I блок – обследование навыка составлений предложений по отдельным ситуационным картинкам;

II блок – обследование навыка составления рассказа серии сюжетных картинок;

III блок – обследование навыка составление рассказа по картине.

Нами был проведен сопоставительный и качественный анализ результатов обследования детей экспериментальной группы, состоящей из 10 человек в возрасте 5–6 лет, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии – общее недоразвитие речи.

Использованная нами диагностическая методика по выявлению уровня навыка рассказывания по картинкам у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи, показала, что дети 5–6 лет с общим недоразвитием речи, не могут запоминать хронологическую последовательность сообщения, у них не развит распорядок перевода иллюстрационной программы в речевом высказывании. У детей наблюдаются затруднения в определении темы рассказа и его связности. Отмечается краткая передачи информации, а иногда и искажение информации. В своих рассказах дети упускают основной замысел, вместе с этим нарушается передача логических связей событий. Прослеживается нарушение формы связи слов, продолжительные паузы в окончании фраз, возврат к ранее произнесенному, незаконченность речевых сообщений.

Исходя из результатов практического исследования уровня сформированности навыка рассказывания по картинкам у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи, будет описываться логопедическая работа по направлениям:

1. Формирование умений образовывать связные высказывания в форме рассказа детьми 5–6 лет с общим недоразвитием речи.

2. Развитие навыков описания предметов у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи.

3. Активизация планирования развернутого высказывания, обучение выделению основных звеньев рассказа у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи.

Система логопедических занятий по преодолению нарушений рассказывания по картинкам у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи построена с учетом общих принципов логопедического воздействия. Разработанные принципы еще в отечественной коррекционной педагогике, актуальны и на

сегодняшний день: принцип системности, принцип опоры на закономерности онтогенетического развития, принцип развития.

Подбирая систему игровых заданий и упражнений для описания логопедической работы, мы опирались на методические рекомендации по преодолению нарушений рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, таких авторов как: М. М. Алексеева [1], В. П. Глухов [2], Р. И. Лалаева [3], О. С. Ушакова [4], Т. Б. Филичева [5], В. И. Яшина [1].

Во время развития навыка рассказывания по картинам у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи следует принимать во внимание индивидуальности речевого развития, психического и познавательного развития, а также отбор и последовательность использования картинно-иллюстративного материала. Необходимо использовать такие приемы, которые направлены на развитие внимания, формирование зрительного и слухового восприятия и развития логического мышления.

Развитие рассказывания по картинкам у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи осуществляется на специально организованных занятиях и в процессе повседневной жизни. В результате чего, на логопедических занятиях необходимо соблюдать последовательность использования методических приемов в обучении детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи рассказыванию по картине.

Таким образом, описанная система логопедической работы направлена на коммуникативное и всестороннее развитие ребенка. Также данная логопедическая работа может быть использована в профессиональной практике логопедами и воспитателями детских садов в группах компенсирующей и комбинированной направленности.

🕮 Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. педагогических учеб. завед. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. – 1994. – № 2. – 73 с.

3. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М. : Академия, 2004. – 72 с.

4. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитат. дошк. образоват. учрежд. / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 287 с.

5. Филичева, Т. Б. Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение. 2009. – 148 с.

Summary. The article discusses the system of speech therapy to develop the skills of storytelling in pictures for children 5-6 years old with a general underdevelopment of speech in speech therapy classes, based on the results of an analysis of a practical study.

УДК 376.37

К ПРОБЛЕМЕ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е. С. Трошина

Науч. рук. – Т. С. Овчинникова, доктор пед. наук, профессор
ЛГУ (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье раскрывается понятие эмотивности, включающее психологический и лингвистический аспекты, рассматриваются особенности формирования эмотивности в онтогенезе, а также особенности ее проявления у детей с дизартрией и заиканием. Приведенные научно-теоретические положения позволяют дать более глубокую оценку проблеме актуальности изучения эмотивности детей с патологией речи с целью дальнейшего определения оптимальных путей коррекционно-педагогической работы (в том числе и в условиях инклюзивного образования). В статье предложена концепция оценки эмотивности в психологическом и языковом аспектах.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность; эмотивность; психологический и языковой аспекты эмотивности; тяжелые нарушения речи; инклюзивное образование.

На сегодняшний день проблема инклюзивного образования является одной из самых актуальных. Под инклюзивным образованием понимается совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе и с тяжелыми нарушениями речи, и детей, не имеющих таких ограничений [4].

В свою очередь, проблема социальной адаптации детей с ОВЗ, их личностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками в условиях инклюзии имеет приоритетное значение.

В исследованиях ряда авторов отмечается, что в процессе социальной адаптации важна роль эмоций.

По мнению И. О. Карелиной [7], способность воспринимать и понимать эмоциональные состояния окружающих является решающей для успешной ориентации детей в социуме, умение ребенка распознавать эмоциональное состояние партнера рассматривается как одна из важных характеристик, необходимых в общении [10].

Наравне с этим, в иностранных исследованиях подчеркивается, что в структуре эмоциональной компетентности понимание эмоций определяется как способность распознавать и словесно обозначать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, связывать их с соответствующими ситуациями и понимать причины возникновения эмоций [5].

Так, возможности в сфере вербализации эмоциональных представлений способны обеспечить полноценное социальное взаимодействие дошкольников с окружающими людьми. Соответственно, важно развивать у детей умение понимать свои эмоциональные состояния и эмоциональные состояния окружающих, а также правильно их вербализовать, то есть формировать эмотивность, учитывая ее психологический и лингвистический аспекты.

В современных научных исследованиях под эмотивностью понимается языковое выражение эмоциональности. Языковое описание эмоций трансформирует эмоциональность (психологический феномен) в эмотивность (языковой феномен), которая отражает систему эмоциональных характеристик языковой личности и делает возможным существование эмоциональной коммуникации [9].

Актуальность изучения эмотивности дошкольников отражена в исследовании А. Д. Палкина [11], где отмечено, что поведение детей отличается повышенной эмоциональностью по сравнению с людьми более старшего возраста. Автор указывает на то, что одним из основных мотивов деятельности ребенка является стремление познать окружающий мир и отношения в нем, а эмоции лежат в основе когнитивных и познавательных процессов, что объясняет детское любопытство. Также повышенной эмоциональности способствует несовершенство навыков общения с окружающими. Кроме того, в данном возрастном периоде дети не испытывают необходимости контролировать свои эмоции и чувства, что взаимосвязано с неокончательной сформированностью психических структур.

Известно, что вербализация эмоциональных состояний характеризуется как отражение совокупности эмоционального опыта в процессе речевого общения, который является речевым показателем развития личности старшего дошкольника [2, с. 225].

Однако, детям старшего дошкольного возраста свойственны трудности вербализации эмоционального опыта [1]. В свою очередь, дошкольникам с нарушениями речи характерны сложности развертывания диалога, что проявляется в ситуации общения со взрослыми и в ходе вербального взаимодействия со сверстниками и указывает на недостаточность развития коммуникативной сферы [3].

В ряде исследований раскрыты некоторые особенности проявления психологического и лингвистического аспектов эмотивности у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Одним из наиболее часто встречающихся в дошкольном возрасте видов речевой патологии является дизартрия, реже встречается заикание.

Детям с дизартрией свойственны недостатки эмотивности, проявляющиеся в ограниченности слов-эмотивов, трудностях дифференциации лексем, обозначающих и выражающих эмоции [8], что указывает на недостаточную сформированность языкового аспекта эмотивности.

У детей с заиканием отмечается сниженная способность или затрудненность вербализации эмоциональных состояний, это можно рассматривать как защитную реакцию в виде отказа от эмоционального реагирования на речевой дефект [6], что, соответственно, указывает на недостаточную сформированность психологического аспекта эмотивности.

Таким образом, дошкольники с дизартрией не обладают достаточными навыками эмотивности в связи с лексическим недоразвитием в структуре общего недоразвития речи, что связано с трудностями лингвистического характера. Дети дошкольного возраста с заиканием не обладают достаточными навыками эмотивности, так как не могут выразить в полной мере свои эмоции, что обусловлено причинами психологического характера. Это может привести к сложностям адаптации в детском коллективе и, как следствие, проблемам социального взаимодействия.

Изучение эмотивности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи представляет теоретический и практический интерес на современном этапе развития интеграционных процессов в образовании, поскольку способствует выявлению облика социализации личности и ее эмоционального отношения к действительности, что, в свою очередь, определяет пути коррекционно-педагогической работы (в том числе и в условиях инклюзивного образования).

🕮 Список использованных источников

1. Галеева, Е. В. Способность осознавать явления речевой действительности во взаимосвязи с представлениями об эмоциональном состоянии у детей дошкольного возраста / Е. В. Галеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 2–1 (32–1). – С. 151–153.

2. Галеева, Е. В. Развитие эмоциональных представлений и овладение вербализацией детьми в дошкольном возрасте / Е. В. Галеева, И. А. Галкина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 225–227.

3. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995.–№ 6. – С. 7–16.

4. Григорьева, И. А. Взаимодействие специалистов дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования детей с

нарушениями речи / И. А. Григорьева, Н. П. Задумова // Инклюзия в образовании Университет управления «ТИСБИ» (Казань). – 2016. – № 1. – С. 111–118.

5. Denham, S. A. Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships / S. A. Denham // Cognition, Brain, Behavior. – 2007. – Vol. 11, Iss. 1. – P. 1–48.

6. Калягин, В. А. Эмоции в структуре речевого дефекта взрослых заикающихся / В. А. Калягин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (СПб). – 2018. – № 190. – С. 89–99.

7. Карелина, И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: моногр. / И. О. Карелина. – Прага : Vědecko-vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.

8. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи / И. Ю. Кондратенко. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.

9. Ленько, Г. Н. Анализ категории эмотивности и смежных с нею понятий / Г. Н. Ленько // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 205. – №1 – С.84–91.

10. Листик, Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. М. Листик ; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2003. – 24 с.

11. Палкин, А. Д. Лексико-морфологические средства выражения эмоций в онтогенезе речевой деятельности : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / А. Д. Палкин ; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 2002. – 24 с.

Summary. The articl ereveals the concept of emotivity, including psychological and linguistic aspects, discusses the features of the formation of emotivity in ontogenesis, as well as the features of its manifestation in children with dysarthria and stuttering. The given scientific and theoretical provisions allow us to give a deeper assessment of the problem of the relevance of studying the emotivity of children with speech pathology in order to further determine the optimal ways of correctional and pedagogical work (including in the conditions of inclusive education). The article proposes the concept of assessing emotivity in psychological and linguistic aspects.

УДК 016:376

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОНСАЛТИНГОВОЙ СЛУЖБЫ

У. Б. Файзий

Науч. рук. – Л. Р. Муминова, доктор пед. наук, профессор
ТГПУ (Ташкент)

Аннотация. Статья посвящена истории использования песочной терапии в коррекционной работе с детьми с нарушениями развития в условиях информационно-консалтинговой службы Республиканского центра социальной адаптации детей.

Ключевые слова: песочная терапия; коррекционная работа; дети с нарушениями развития; информационно-консалтинговая служба.

Самая лучшая игрушка для детей – куча песка!
К. Д. Ушинский

Общеизвестно, что человек является самым загадочным существом, обладающим мышлением и сознанием, которые отличают его от других существ планеты Земля. Благодаря развитию мозга, человек способен мыслить, говорить, управлять частями тела, собственным поведением. Психическое развитие человека осуществляется в процессе общения, игровой, учебной и других видах деятельности. Обучение способствует развитию мозга ребенка, который лучше усваивает любой материал, если обучение протекает с помощью игры.

Использование песка в качестве средства обучения детей осуществляется в рамках «песочной терапии», которая имеет свою историю применения. Игрушки и миниатюры, применяемые в процессе игр с песком, при работе с детьми использовали Анна Фрейд, Эрик Эриксон и другие психотерапевты. Разработанная Карлом Густавом Юнгом техника активного воображения может рассматриваться как теоретическая основа песочной терапии.

Использование песка для отображения внутреннего мира человека имеет давнюю историю. С древних времен люди чертили защитные круги на земле и создавали различные рисунки и фигуры из песка. В практике индейцев эти изображения использовались для предсказаний и в церемониях излечения. В Китае, Индии и Японии сосуды с песком размещают около входа в дом.

Каждый входящий и выходящий опускает руки в песок, чтобы очиститься от дурных мыслей и опасных чувств. Тибетские монахи издревле практикуют медитативное создание из песка мандал для достижения совершенства и духовной гармонии. Основатель аналитической психологии Карл Густав Юнг в автобиографии «Воспоминания, сновидения, размышления» описал сложный период после разрыва с Зигмундом Фрейдом, произошедшее в 1912–1913 гг. Юнг стал строить образы на берегу озера из камней и воды, подобно ребенку, для которого такая деятельность является средством обретения психического равновесия. Он писал: «…у меня была уверенность, что я нахожусь на пути к открытию моего собственного мира. Потому что эта игра была только началом. Она высвободила поток фантазий, которые я потом тщательно записал» [3 с. 18].

Началом использования подноса с песком в психологической практике принято считать конец 1920-х годов. Игра и ее творческий потенциал, как часть терапевтического процесса, уже использовались в работе с детьми. Так, педиатр Маргарет Ловенфельд работала со своими пациентами с помощью песка, воды и коллекции игрушек и миниатюр, назвав свой метод техникой «построения мира». Идея использования песка в игре с больными и психологически неблагополучными детьми была реализована Маргарет Ловенфельд в 1930 годах.

В 1950-х годах ученица Юнга, швейцарский юнгианский психоаналитик Дора Кальфф (1904–1990), являющаяся автором книги «Sand play» («Песочная терапия»), познакомилась с методом Ловенфельд и, с одобрения Юнга, дала своей технике работы с песком и фигурками юнгианскую теоретико-методологическую базу, назвав ее Sand play или юнгианская песочная терапия, которая в впоследствии стала самостоятельным направлением в психотерапии. Д. Кальфф вначале использовала песочную терапию с детьми, а затем и со взрослыми. Трактовка песочной терапии в трудах Доры Кальфф отразила знание течений восточной философии и идеи аналитической психологии Юнга. Д. Кальфф увидела песочную терапию как инструмент, который позволяет выразить личное и коллективное бессознательное, как символическую коммуникацию сознательного и бессознательного. Метод юнгианской песочной терапии Sand play позволяет совершить увлекательное путешествие в себя, в свой мир, понять и принять свои чувства и состояния. Песочная терапия позволяет дальше заглянуть назад, чтобы ближе увидеть, что находится впереди. Ученица Юнга считает, что «картина на песке может быть понята как трехмерное изображение какого-либо аспекта душевного состояния. Неосознанная проблема разыгрывается в песочнице, подобно драме, конфликт

переносится из внутреннего мира во внешний и делается зримым». В книге Д. Кальфф описаны случаи из практики по использованию песочной терапии.

В Швеции Шарлотта Бюллер разработала «тест мира», основанный на использовании песочной терапии, который до сих пор применяется в этой стране в качестве диагностического инструмента детской психиатрии.

Анализируя сведения, содержащие исторические факты использования песочной терапии, следует отметить, что впервые принцип «терапии песком» был предложен швейцарским психиатром Карлом Густавом Юнгом, который утверждал, что основу психологического здоровья составляет хрупкое равновесие между требованиями внешнего мира и потребностями внутреннего мира. Он писал о том, что «часто руки знают, как распутать то, над чем тщетно бьется разум» [3].

Мы хотим представить опыт работы по использованию песочной терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями психофизического развития в условиях информационно-консалтинговой службы (далее – ИКС), которая функционирует при Республиканском центре социальной адаптации детей (далее – РЦСАД). Занятие с использованием песочной терапии проводится в специально оборудованном кабинете, где имеются пластмассовые прямоугольные коробки («песочница») размером 50х70х8 см. Для удобства работы с детьми «песочницы» установлены на низком столике. Предварительно просеянный и прокаленный песок светлого оттенка, приятный на ощупь, заполняет «песочницы» кабинета, при этом – меньшую часть ящика. В некоторых «песочницах» для проведения игр песок увлажняется. В кабинете, в котором проводятся игры с песком, могут быть использованы разные виды: песок, разработанный специально для детей, от которого, в случае, если ребенок будет класть в рот, не будет отрицательных последствий, песок с подсветкой для рисования. Также на занятиях используются сыпучие вещества (манная крупа и др.), фасоль (белый, красный), пшено, гречиха. Кабинет оснащен разнообразными наборами игрушек и фигурок, имеющих высоту не более 8 см. В набор игрушек входят: человеческие персонажи, здания (дома, школы, замки); животные и птицы: (домашние, дикие и др.); транспортные средства (автобус, троллейбус, вертолет и др.); растения (деревья, кустарники, цветы, овощи, фрукты и др.); натуральные предметы (ракушки, веточки, камни и др.), а также пластиковые и деревянные буквы и цифры. Имеются различные геометрические фигуры (круги, треугольники, прямоугольники и др.) и геометрические тела (пирамиды, шары и др.). Естественная потребность ребенка «возиться» с песком определяет

возможности использовать «песочницу» в работе с детьми не только психотерапевту, но и логопеду [1].

Мы считаем, что технология песочной терапии многофункциональна, она позволяет одновременно решать задачи диагностики, коррекции и развития речи. Сам же ребенок решает задачи самовыражения, самосознания, развития адекватной самооценки, учится работать в коллективе. Игры с песком – одна из форм естественной активности ребенка. Именно поэтому мы можем использовать «песочницу», проводя коррекционно-развивающие и обучающие занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Т. М. Грабенко и Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева игры с использованием песочной терапии делит на три группы: обучающие, познавательные и проективные игры [1]. Обучающие игры направлены на развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук детей. Когда ребенок говорит о своих ощущениях, его словарный запас расширяется на основе полученного чувственного опыты. В процессе игр происходит развитие внимания и памяти, фонематического слуха, мелкой моторики пальцев и кистей рук, что способствует в дальнейшем подготовке к обучению письму. При проведении познавательных игр происходит познание ребенком свойств и признаков предметов окружающего мира. Проективные игры используются при проведении психологической диагностики, в процессе коррекции нарушений, имеющихся у детей.

Игры с песком мы используем как при проведении индивидуальной работы, так и на подгрупповых занятиях. Основные принципы, которыми мы руководствуется при проведении игр с песком: создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищенно, проявляя творческую активность; обязательный учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. При выборе задания, соответствующего возможностям ребенка, и конечно, с целью формирования его мотивации к работе с песком используем «оживление» абстрактных символов: букв, цифр, геометрических фигур, а также реальное проигрывание всевозможных ситуаций вместе с героями сказочных игр. Не забываем о поощрении проявлений воображения и творческого подхода в процессе игр с песком. В начале курса наша задача заключается в том, чтобы заинтересовать ребенка, чтобы он захотел сесть возле «песочницы». Мы начинаем ему интонационно выразительно и ободряюще говорить о действиях, которые на его глазах совершаем, показываем, как мы сами «играем» т.к. не все дети с первого раза вступают во взаимодействие со взрослым. В некоторых случаях требуется 2–3 занятия, после проведения которых, ребенок готов к совместной

игровой деятельности. Вступив в контакт с ребенком, мы слегка начинаем массировать его ладони: тыльную, внутреннюю части ладоней, кожу между пальцами. В зависимости от особенностей ребенка массажные движения выполняются в разном темпе. Гиперактивному ребенку массаж нужно делать в медленном темпе; пассивному, вялому, безинициативному ребенку, наоборот, массаж должен иметь тонизирующий эффект, поэтому темп его выполнения немного ускоряется. Следует отметить, что ребенок, находящийся на занятии, может самостоятельно выбрать тот игровой материал, с которым хочет играть. Каждый ребенок имеет индивидуальные предпочтения в выборе материала. Например, одному ребенку понравилась гречиха, а другому – фасоль. Выбор ребенка позволяет узнать его интересы и предпочтения.

При проведении работы с песком можно включать разнообразные действия с игровым материалом: «положи сюда зайчика»; «зарой машину»; «найди и дай мне кубик» и др. Приведем пример из нашего опыта проведения игр с песком.

Мальчик Анвар, который пришел на курс в конце прошлого учебного года, не мог говорить, издавал только отдельные звуки, а мать мальчика говорила, что он ничего не понимает и не умеет. Но через несколько занятий удалось научить его узнавать разные цвета. Мальчик был гиперактивным и первоначально не мог удержать внимание более 2–3 минут. Но через несколько занятий взаимодействие удалось продлить до 8–10 минут.

В нашей практике был мальчик с детским церебральным параличом, который поначалу только плакал и кричал. К пространству кабинета начал привыкать с 7-го занятия, с 10-го занятия приблизительно 5–6 минут смог концентрировать внимание на предлагаемых заданиях.

Представленный опыт моей практической работы еще пока небольшой, но мне помогают и дают советы опытные логопеды. В поисках новых игровых заданий с использованием песочной терапии и материала для проведения занятий я пользуюсь сетью Интернет, читаю специальную литературу о детях с ограниченными возможностями здоровья. Уверен, что использование песочной терапии в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья будет способствовать получению эффективных результатов.

🕮 *Список использованных источников*

1. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.

2. Сапожникова, О. В. Песочная терапия в развитии дошкольников / О. В. Сапожникова, Е. В. Гарнова. – М. : Сфера, 2018. – 60 с.

3. Юнг, К.-Г. О психологии восточных религий и философий / К.-Г. Юнг. – М. : Медиум, 1994. – 258 с.

4. Шульц-Вильд, Л. Наш ребенок / Л. Шульц-Вильд. – М. : Республика, 1992. – 240 с.

Summary. The article is devoted to the history of the use of sand therapy in correctional work with children with developmental disabilities in the conditions of the information and consulting service of the Republican Center for Social Adaptation of Children.

УДК 376.37

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

К. Ю. Фроленкова

Науч. рук. – Н. В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании активных методов обучения в работе с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, раскрывается понятие «активные методы обучения». Определены возможности использования активных методов обучения с детьми младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: активные методы обучения; дети младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи; изобразительное искусство; урок.

Понятие «метод обучения» раскрывается в педагогической, лингвистической, психологической и психолингвистической литературе. Обобщив исследования авторов Ю. К. Бабанского, К. В. Ельницкого, И. П. Подласого, Д. И. Тихомирова и других понятие «метод обучения» трактуется как совместная упорядоченная деятельность педагога и учащегося, направленная на достижение целей и решение комплекса задач учебного процесса, в результате которой происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием образования. Метод обучения обозначает цель обучения, способ усвоения знаний и характер взаимодействия субъектов обучения. В работах А. П. Панфилова, А. М. Смолкина, В. В. Чечета, Г. П. Щедровицкого и других под *активными методами обучения* понимается группа методов организации взаимодействия учителя и учащегося, ориентированных на активное участие учащегося в процессе овладения учебным материалом. Активные методы обучения позволяют активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, побудить их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом, погрузить учащихся в активное контролируемое общение, где они проявляют себя и могут взаимодействовать с другими детьми.

А. И. Жук, Н. Н. Кашель отмечают следующие особенности активных методов обучения: вынужденная активность мышления учащихся, обеспечение

постоянной вовлеченности обучаемых в учебный процесс, взаимодействие обучающихся и преподавателя в процессе диалоговой и полилоговой формы организации учебного процесса, проявление рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и обучаемых в учебной коммуникации [2, с.12]. Признаками активных методов обучения являются: необходимость самостоятельного поиска учащимися информации в процессе многонаправленной коммуникации; соответствие учебно-познавательной деятельности характеру реальной жизнедеятельности; высокий уровень мотивации учащихся, который базируется на интересе к изучаемому материалу, творческом характере учебно-познавательной деятельности, состязательности, игровом характере занятий, высокой эмоциональной вовлеченности в познавательный процесс; создание нового продукта в результате деятельности; интенсивное развитие личностных качеств каждого учащегося.

Классификация методов обучения по степени самостоятельности и творчества в деятельности учащегося предложена И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным. Она включает: *объяснительно-иллюстративный метод*, в котором знания передаются ученикам в готовом виде; *репродуктивный*, который предполагает применение изученного материала на практике на основе образца или краткого правила; *проблемный*, где учащиеся становятся участниками совместного поиска для разрешения поставленной перед ними проблемы; *эвристический,* суть которого заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении или самостоятельно сформулированных познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний; *исследовательский,* в рамках которого обучающиеся самостоятельно изучают специальную литературу и другие первоисточники, проводят наблюдения и измерения, выполняют другие действия поискового характера. По данной классификации к активным методам обучения относятся: проблемный, эвристический и исследовательский методы.

Классификация активных методов обучения А. М. Смолкина включает: *неимитационные* (проблемное обучение, лабораторная работа, практические занятия, эвристическая лекция, семинар, тематическая дискуссия, курсовая работа, программное обучение, дипломное проектирование, научно-практическая конференция, занятия на производстве, стажировка, самостоятельная работа с литературой); *имитационно-игровые* (деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, стажировка с выполнением ролей); *имитационно-неигровые* (анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, действия по инструкции, разбор документации).

Комплексный характер коррекционно-развивающей работы достигается путем применения многообразия методов, методик, приемов и средств из арсенала общей и специальной педагогики, педагогической и специальной психологии и т.д. Для создания специальных условий для детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи Н. Н. Баль предлагает использовать разнообразные занимательные формы занятий, которые можно включить в структуру урока, например: *урок в форме соревнований и игр* (конкурс, турнир, эстафета, дуэль, деловая или ролевая игра, кроссворд, викторина); *нетрадиционная организация урока* (урок мудрости, занятие-презентация); *урок с имитацией публичных форм общения* (пресс-конференция, аукцион, телепередача, устный журнал); *урок с использованием фантазии* (урок-сказка, урок-сюрприз, урок-подарок от волшебника); *урок, основанный на имитации деятельности учреждений и организаций* (цирк, магазин); *уроки, имитирующие общественно-культурные мероприятия* (заочная экскурсия в прошлое, путешествие, гостиная, интервью, репортаж); *перенесение в рамки урока традиционных форм внеклассной работы* (КВН, «Следствие ведут знатоки», «Что? Где? Когда?», брейн-ринг, спектакль, инсценировка, диспут, «посиделки» и др.) [1, с. 45–46].

Учебный предмет «Изобразительное искусство» имеет большой потенциал для решения не только образовательных и воспитательных, но и коррекционных задач. Можно сделать вывод о том, что для повышения эффективности работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи младшего школьного возраста на заключительном этапе урока изобразительного искусства целесообразно применять имитационно-игровые методы активного обучения, например:

– *имитационно-ролевая игра «Экскурсовод»*, где учащийся, после предварительной подготовки, составляет описательный рассказ о своей творческой работе (рисунок, аппликация и т.д.), используя готовые синтаксические модели в качестве плана ответа;

– *имитационно-ролевая игра «Интервью»*, где один учащийся, используя готовые синтаксические модели, берет интервью о процессе создания аппликации у другого учащегося – ее автора, ответ которого строится по принципу повествовательного рассказа и опирается на визуальный план последовательности выполнения творческой работы.

🕮 Список использованных источников

1. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с нарушениями речи в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом

инклюзивных подходов // 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. – С. 6–55.

2. Чечет, В. В. Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие / В. В. Чечет, С. Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015.– 127с.

Summary. The article discusses the use of active teaching methods in working with children of primary school age with severe speech impairment, the concept of "active teaching methods" is revealed. The possibilities of using active teaching methods with children of primary school age with severe speech impairment in the art classes are determined.

УДК 376.015.31:73/76-056

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОБЩЕНИЯ

Д. И. Халайдова
Науч. рук. – Н. В. Ильинич
МГУ (Могилев)

Аннотация. Проблема оказания психологической помощи родителям, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра, на современном этапе приобретает особое значение. Семья, которая столкнулась с болезнью ребенка, не позволяющей ему успешно функционировать в социуме, находится в состоянии стресса, игнорирование которого может иметь негативные последствия, как для самих родителей, так и для ребенка. В работе представлены результаты исследования по изучению личностных особенностей родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения, актуализируется необходимость разработки коррекционной программы для родителей и детей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; стресс семьи ребенка; особые образовательные потребности; информирование родителей; коррекционная программа.

Изучением проблемы особенностей родительского отношение к детям, имеющим проблемы в развитии, в том числе и с нарушениями в общении занимались такие исследователи, как Е. Г. Бабич, Т. Н. Высотина, М. И. Гуслова, В. А. Куташов. В. В. Квасова, Е. М. Мастюкова, А. В. Платонова и др. Отдельные психологические особенности семей, где воспитывается ребенок с нарушениями общения, отражены в работах А. М. Арутюнян, Н. О. Керре, Д. М. Маллаева, И. И. Мамайчук, А. А. Нестеровой, Л. М. Семеновой, Н. В. Сыровой и др.).

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что на основе изучения личностных особенностей родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения, возможна разработка коррекционной программы для родителей и детей.

Цель исследования: изучить личностные особенности родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи.

1. Осуществить теоретический анализ проблемы личностных особенностей родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения.

2. Охарактеризовать социально-психологические проблемы семей, воспитывающих детей с нарушениями общения.

3. Определить личностные особенности родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения.

4. Разработать и апробировать коррекционную программу для родителей и детей с нарушениями общения.

Рождение и воспитание ребенка, имеющего нарушения в общения, может быть деструктивным фактором, нарушающим функционирование семьи и приводящим к трансформациям этой семьи. В семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, доминирует: нарушение отношений, возникновение внутрисемейных проблем и распад супружеской системы. Семья с особым ребенком становится проблемной [1, с. 107].

Ряд ученых и исследователей называют следующие основные проблемы таких семей:

– проблему супружеских взаимоотношений;

– проблему слабой информированности о способах конструктивного взаимодействия с ребенком, имеющим нарушения в общения, людьми из ближайшего окружения, связанную с деструктивным стилем воспитания;

– проблему социальной изоляции, связанную с дефицитом эмоциональной поддержки, позитивных межличностных контактов, общения с людьми, понимающих проблемы семьи, воспитывающих ребенка, имеющего нарушения в общения;

– проблему психологического стресса и неконструктивного совладающего поведения, отсутствия навыков нахождения ресурсов для преодоления нервно-психического напряжения и стресса, приводящих к психосоматическим заболеваниям [3].

Согласно Международной классификации болезней десятого пересмотра, нарушения в социальном взаимодействии у этой категории детей могут проявляться в следующем:

– неспособность адекватно устанавливать взгляд, выражать свои эмоции на лиц, с помощью поз и жестов в целях регулирования социального взаимодействия;

– неумение поддерживать взаимоотношения со сверстниками с посредством взаимного обмена эмоциями или общей деятельности;

– отсутствие желания искать или использовать поддержку других людей для того, чтобы успокоиться;

– отсутствие стремления искать ситуации для обмена радостью, позитивными эмоциями, интересами или достижениями с окружающими;

– отсутствие взаимности на проявление эмоций другими людьми в их адрес либо скудность проявляемых эмоций, неадекватное ситуации поведения, либо слабая интеграция социального и коммуникативного поведения [2, с. 18].

Нарушения в коммуникации у детей с аутизмом могут проявляться в отставании либо полном отсутствии развития разговорного языка, неиспользовании жестов и мимики; относительной неспособности инициировать или поддерживать разговор; стереотипном характере использования языка [2, с. 19].

На основании результатов эмпирического исследования, анализа современной литературы нами разработана коррекционная программа для родителей и детей с нарушениями общения. Развитие личностных качеств родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения, происходит в тесной связи со спецификой развития этих детей на фоне социально-психологических проблем, с которыми сталкиваются эти семьи. Потому целесообразна реализация программы, предполагающей совместную деятельность родителе и детей.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

1) разработать коррекционную программу для родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения;

2) определить условия проведения коррекционной программы по развитию положительных личностных качеств у родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения;

3) провести коррекционную программу для родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения.

Цель программы: развитие положительных личностных качеств у родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения.

Задачи программы:

1) способствовать повышению коммуникативных качеств (общительности, социальной смелости) родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения;

2) содействовать коррекции эмоциональных качеств родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения – снижению тревожности и напряженности, повышению эмоциональной устойчивости;

3) способствовать преодолению социальной изоляции семей, воспитывающих детей с нарушениями общения.

Форма работы: групповая.

Контингент и количество участников: оптимальное количество участников: 8–10 родителей и детей.

Время реализации коррекционной программы: 2 месяца.

Режим работы: длительность занятия – 1 час 1 раз в неделю.

Условия проведения коррекционной программы:

1) осуществление целенаправленной групповой работы по развитию положительных личностных качеств у родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения;

2) учет личностных особенностей родителей;

3) использование метода арт-терапии в совместной деятельности родителей и детей.

В процессе формирующего этапа эксперимента нами были созданы условия для поддержания и помощи родителям, имеющим особых детей, а также создание успешного партнерства и взаимодействия родителей и детей с нарушениями общения в творческой среде. Эти условия помогут выстроить гармоничные партнерские взаимоотношения родителей и детей, которые во многом повлияют на личностное развитие родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения.

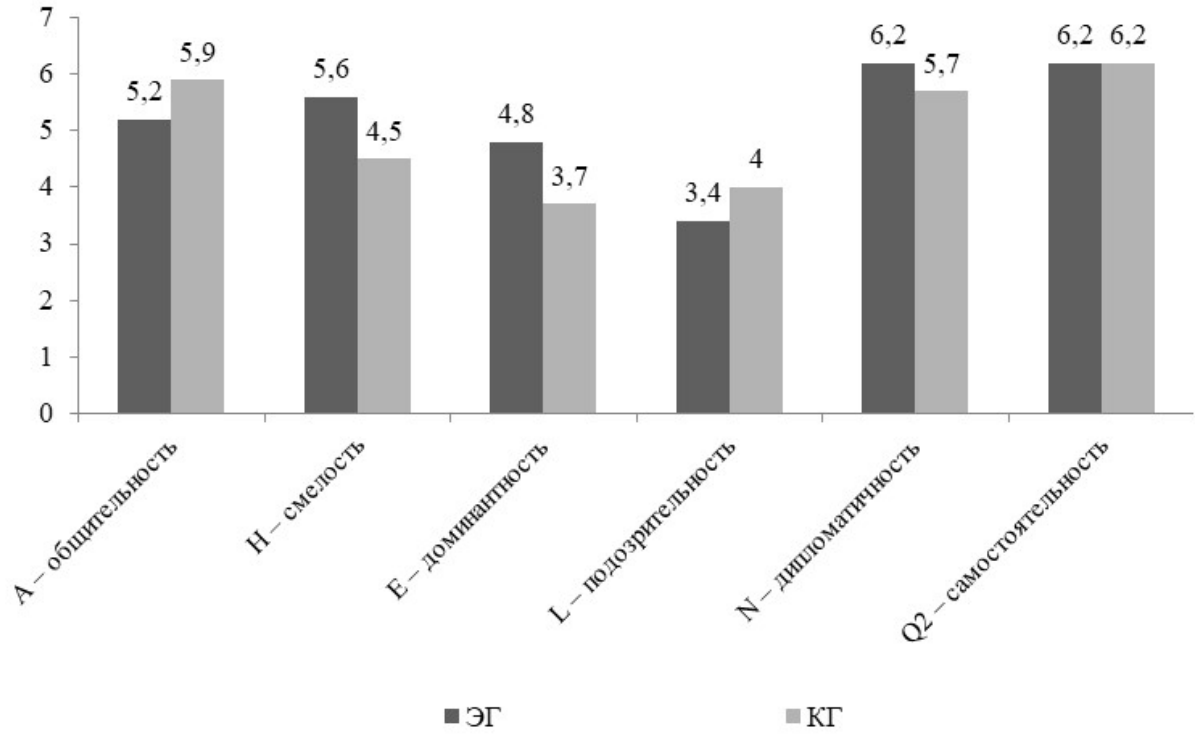


Рисунок 1 – Коммуникативные свойства личности после коррекционной программы (ср. зн.)

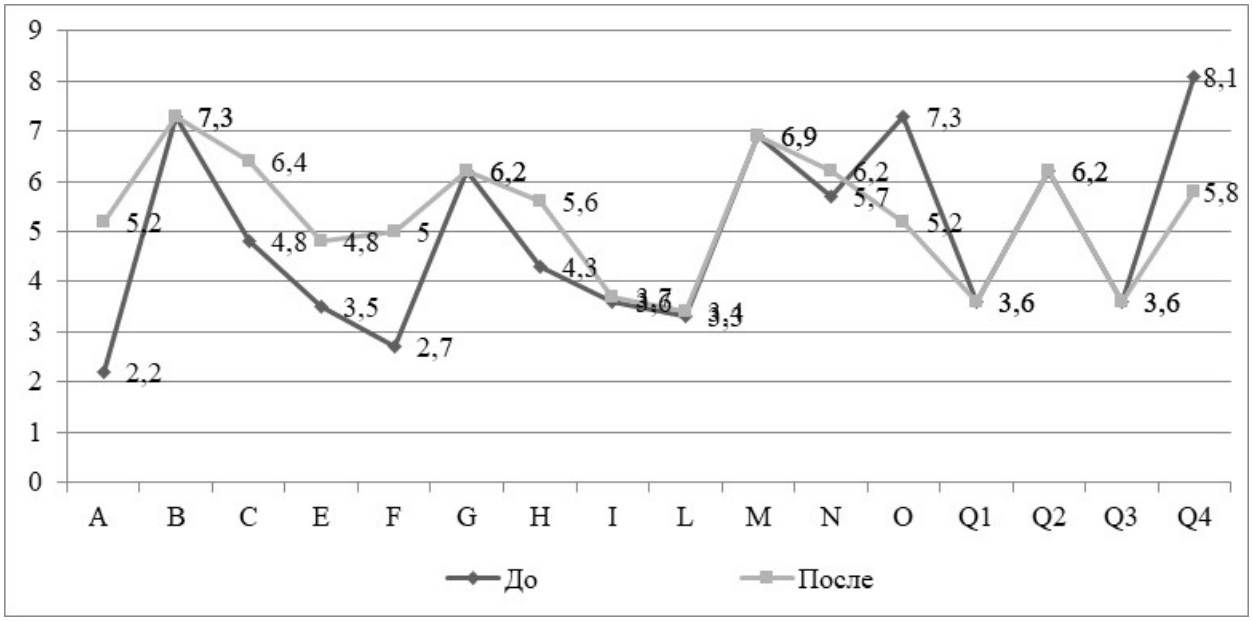


Рисунок 2 – Профиль личности родителей, воспитывающих детей с нарушениями общения, до и после проведения коррекционной программы

🕮 Список использованных источников

1. Анохина, С. А. Социальная поддержка и уровень психоэмоционального напряжения у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / С. А. Анохина // Вестник Московского государственного областного университета. – 2018. – № 2. – С. 107.
2. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М. : Просвещение, 2005. – 469 с.
3. Бабич, Е. Г. Социально-психологические особенности совладающего поведения родителей формирующейся личности с ограниченным состоянием здоровья : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Г. Бабич ; РГСУ. – М., 2011. – 26 с.
4. Мамайчук, И. И. Учет защитных механизмов личности родителей, детей с расстройством аутистического спектра в процессе психологической помощи / И. И. Мамайчук, Е. В. Шабанова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – № 2. – С. 14–19.
5. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 408 с.
6. Методика PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл; адаптация Т. В. Нещерет) // Психологические тесты / Ред. А. А. Карелин. – М., 2001. – С.130–143.
7. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 14PF (HSPQ) // Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла : руков. / А. Н. Капустина. – СПб., 2001. – С. 96–97.

8. Морозова, В. И. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра / В. И. Морозова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 3. – С. 38–46.

9. Мэш, Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Э. Мэш, Д. Вольф. – М. : АСТ, 2007. – 511 с.

10. Нестерова, А. А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / А. А. Нестерова, Н. А. Ковалевская // Вестник МГОУ. – 2015. – № 3. – С. 38–46.

Summary. The problem of providing psychological assistance to parents with children with autism spectrum disorders is of particular importance at the present stage. A family that has encountered a child's disease that does not allow him to function successfully in society is under stress, ignoring which can have negative consequences for both the parents themselves and the child. One of the developed problems in this area is the parental attitude towards children with developmental problems, including those with communication problems.

УДК 376.356

РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ СРЕДСТВАМИ ИГР И ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ И СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Ходасевич

Науч. рук. – О. П. Коляда, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В данной статье раскрывается значимость использования игровых упражнений для развития слухоречевой памяти у учащихся с нарушением слуха. Представлены отдельные виды упражнений, которые используются в коррекционно-развивающей работе. Определены характерные особенности словесной памяти учащихся с нарушением слуха. Предложены методические рекомендации для проведения упражнений.

Ключевые слова: нарушение слуха; коррекционная работа; слухоречевая память;

Формирование слухоречевой памяти у учащихся с нарушением слуха – одна из актуальных проблем сурдопедагогики. Успешная интеграция ребенка со слуховой депривацией в макросоциум во многом определяется его готовностью к оперированию текстовым материалом, выраженным в устной и письменной форме.

Таким образом, развитие слухоречевой памяти не только обусловливает потенциал учащегося при усвоении учебной программы (школьную успеваемость), но и его возможности в профессиональном самоопределении и реализации.

Слухоречевая память – это специфический психический процесс, который, с одной стороны, определяется способностью к запоминанию и воспроизведению определенной информации, представленной вербальным кодом, а с другой – органично связанный с эмоциями, состоянием внимания, мышлением, речью.

Отталкиваясь от вышесказанного, можно утверждать, что при организации коррекционно-развивающей работы необходимо не только вооружить учащихся умением ставить себе целью запоминание материала, но и сформировать действенные средства для решения этой интеллектуальной задачи.

В исследованиях Т. В. Розановой доказано, что запоминание слов неслышащими детьми происходит на основе зрительно-двигательных образов и продуктивность запоминания слов при опоре на картинки сохраняется на всем этапе обучения в начальной школе [4]. При воспроизведении фразы учащиеся с нарушением слуха демонстрировали распространенные ошибки, приводящие к изменению смысла исходной фразы, допускали замены слов, их искажения, пропуск или дополнение предложений новыми словами. Такие ошибки значительно усиливаются при отсроченном воспроизведении, что не только приводит к аграмматичности высказываний, нарушает их смысл, но и резко снижает уровень понимания при восприятии окружающими. На протяжении многих лет исследователи констатируют, что учащимся с нарушением слуха присуще задержка развития словесной памяти, наблюдается задержка развития процессов запоминания слов, смешение похожих по написанию слов [1; 2; 4]. В исследованиях Л. Занкова, Д. Маянц установлено, что дети с нарушением слуха запоминают слова осмысленно, но связи между словами не имеют прочности. Процесс запоминания опосредствуется деятельностью по анализу воспринимаемых слов и соотнесению с имеющимися образцами, поэтому дети лучше воспроизводят тот материал, который зависит от умения запоминать, а не анализировать.

Развитие слухоречевой памяти учащихся с нарушением слуха является одним из важнейших условий их успешной реабилитации. Так как все психические процессы ребенка взаимосвязаны и речь не является обособленной функцией, для ее развития необходимо использовать специальные упражнения, которые носят познавательный характер, направлены на развитие мышления и памяти [3].

При организации коррекционной работы важно создать все условия для целенаправленного, вдумчивого и качественного восприятия учащимся вербального материала, т.к. именно качество восприятия обусловливает качество запоминания [2].

Обеспечить решение этой педагогической задачи сурдопедагог может с помощью отбора опор при запоминании, обеспечение необходимого количества предъявления усваиваемого материала и его воспроизведения. Как следует из исследований Т. В. Розановой при непосредственном и при отсроченном воспроизведении вербального материала результат запоминания успешнее при опоре на наглядный материал [4]. Это можно достичь с помощью опоры на компенсаторные механизмы (многократное повторение, введение наглядности), мотивированием устойчивости слухового и зрительного внимания», стимулирование запоминания путем вызывания и поддерживание

интереса ребенка к содержанию изучаемого материала. Одним из направлений слухоречевой реабилитации является развитие процессов памяти посредством специальных упражнений. В современной сурдопедагогике используется широкий перечень упражнений для развития различных свойств слухоречевой памяти, таких, как объем, точность, прочность и быстрота, а также на совершенствование способов запоминания, увеличение продолжительности хранения материала. Так, для улучшения точности воспроизведения информации используются такие упражнения, как «Магазин», «Зашифруй предложение», «Пары слов». С целью формирования прочной связи между предметом и его названием проводятся упражнения «Покажи игрушку», «Чемодан», «Веселый поезд». Для увеличения объема памяти целесообразно использовать упражнения «Повтори и продолжи», «Пиктограмма», «Цепочка слогов», «Магазин». Также очень важно развивать ассоциативную память, т.к. процессы памяти проявляются в связи с отражением в сознании уже известных образов слов. На развитие причинно-следственных ассоциаций проводят упражнение «Цепочки ассоциаций», ассоциации сходства и контраста хорошо закрепляются при помощи упражнения «Придумай, как запомнить слово». Эффективным будет заучивание стихотворений, коротких песенок, потешек сюжетного характера, для закрепления которых нужно задавать вопросы, которые позволят более полно воспринять текст и облегчить процесс запоминания слов [1].

Использование перечисленных упражнений в работе с детьми с нарушением слуха на коррекционных занятиях может быть эффективным при соблюдении следующих общих рекомендаций:

– упражнения должны быть полимодальными, т.е. проводиться с опорой на слуховой, зрительный и двигательный анализаторы;

– необходимо помнить, что на начальном этапе работы обязательно использование наглядных опор, чтобы используемая наглядность помогала ребенку сформировать слуховой и произносительный образы слова;

– игровой материал должен быть интересным, коммуникативно-значимым и эмоционально насыщенным для учащегося. Это существенно влияет на эффективность непроизвольного запоминания и повышает его продуктивность.

Таким образом, результативность коррекционной работы по формированию и развитию слухоречевой памяти у учащихся с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования определяется многокомпанентным блоком педагогических и психологических условий. Одним из которых вступает эффективное и методически целесообразное обогащение

педагогической практики специальными упражнениями для тренировки слухоречевой памяти. Признавая значимость этого вывода, отметим что по-прежнему не теряет методическую актуальность разработка практикоориентированных приемов активного и сознательного включения ребенка в процесс обучения с целью развития положительной мотивации и заинтересованности в формировании навыков слухового и слухо-зрительного восприятия речи, а также адекватная, соответствующая потребностям и возможностям обучающегося, поддержка со стороны учителя-дефектолога.

🕮 *Список использованных источников*

1. Беляева, О. Л. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада : практ. пособие / Под ред. О. Л. Беляевой. – Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т, 2014. – 130 с.

2. Григорьева, Т. А. Сурдопсихологические исследования в Беларуси (в ретроспективе и перспективе) / Т. А. Григорьева // История психологии в Беларуси: состояние и перспективы развития : материалы II Междунар. науч. конф. – Мн., 2003. – С. 296–299.

3. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979. – 320 с.

4. Розанова, Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 232 с.

Summary. This article reveals the importance of using game exercises for the development of the auditory-speech memory of children with hearing impairment. Some types of exercises which were applied in correctional work were describes. The characteristic features of the verbal memory of children with hearing impairment are determined. Methodical recommendations for exercises are offered.

УДК 376.1:37.016:51–056.3–057.874

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КЛАССАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Е. Э. Чеплыгина

Науч. рук. – Е. А. Лемех, канд. психол. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье рассказывается о некоторых эффективных методах и приемах, способствующих активизации познавательного интереса младших школьников с нарушениями интеллекта на уроках математики. Автором выделены основные проблемы, имеющиеся у младших школьников с трудностями в обучении, которые затрудняют процесс усвоения учебного материала и формирования вычислительных навыков. Описывается практический опыт по их преодолению. Приводятся примеры адаптации учебных заданий для школьников с трудностями в обучении в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: адаптация учебных заданий; дети с нарушениями интеллекта; интегрированное обучение и воспитание; познавательный интерес; уроки математики.

Предмет «Математика» занимает особое место в начальном образовании. На уроках математики ребята овладевают не только определенными узконаправленными навыками, но и учатся рассуждать, делать выводы, обобщать и классифицировать, находить закономерности, переносить известные приемы работы в новые условия. Формируются основы словесно-логического мышления, что необходимо для дальнейшего успешного обучения.

Одной из самых значимых целей специального образования является работа по углублению социализации школьников на основе обогащения их связей с окружающим миром. Важнейшим направлением работы на всех уроках является не накопление определенного запаса академических знаний, а формирование практических умений, необходимых для жизни каждого человека: навыки чтения и записи чисел, выполнения счетных операций по определенному алгоритму, использование для вычислений опор и вычислительных приборов. При изучении каждой темы нужно показать детям область ее применения вне учебных занятий: умение читать числа помогает найти нужный дом и квартиру, прочитать стоимость товаров в магазине, определить нужный маршрут транспорта и т.д.

Процесс восприятия у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, затруднен: снижен его темп и объем. Характеризуя осведомленность детей в различных областях жизненных явлений, можно отметить небольшой объем знаний, неточность, недифференцированность, бессистемность самых разнообразных представлений, неумение опереться на имеющиеся знания, пусть даже обедненные и однообразные [1, с. 8]. Характерно развитие речи с некоторым отставанием от возрастной нормы: более позднее формирование самостоятельной речи, наличие нарушений произношения, объём пассивного словаря превышает активный словарь, имеются нарушения в формировании грамматического строя [2, с. 11]. Все эти проблемы ведут к тому, что детям с нарушениями интеллекта достаточно сложно воспринимать объяснения учителя. Им требуется большее количество повторений, словарная работа, тщательный отбор речевого материала. При этом учащиеся часто не умеют задавать вопросы или вообще не испытывают в этом потребности из-за низкой познавательной активности.

Педагогу на уроках нужно создавать такие условия, которые позволили бы преодолеть имеющиеся у учащихся проблемы: обеспечить формирование представлений о взаимосвязи и взаимозависимости объектов окружающего мира, их разнообразии; способствовать формированию произвольного внимания; стимулировать общение в процессе обучения не только на уровне «взрослый–ребенок», но и «ребенок–ребенок». Решению данных задач способствует изменение учителем формы предъявления учебных заданий: их адаптация или модификация в зависимости от актуального уровня развития конкретных учащихся.

В основе возникновения познавательного интереса лежат эмоции, удивление, чувство ожидания нового, интеллектуальной радости, успеха. На уроках математики для активизации познавательного интереса можно использовать следующие средства: нестандартные формы проведения учебных занятий (урок-игра, урок-смотр знаний, экскурсия, проектная деятельность, работа в парах, в группах постоянного и сменного состава); аудиовизуальные средства (фильмы и мультфильмы, презентации; и др.); наглядные пособия (предметные картинки, плакаты, раздаточный материал, муляжи, реальные объекты, схемы, таблицы, модели); целенаправленную организованную игровую деятельность; разнообразные упражнения.

Например, при изучении приемов сложения и вычитания в пределах 20, дети, которые обучаются по общеобразовательной программе, при выполнении вычислений опираются на знание состава чисел до 10. Для учащихся с трудностями в обучении, как правило, требуются дополнительные опоры.

Например, адаптации подлежит как сам дидактический материал (стержни со свободно закрепленными на них десятками крупных бусин вместо написанных в тетради примеров), инструкция (предъявляется пошагово с одновременной демонстрацией способа выполнения задания), методика преподавания (прием использования предметно-практической деятельности вместо устного счета). При этом ребенок получает возможность работать самостоятельно и получать верные результаты.

Особое место занимают уроки-экскурсии. В процессе специально организованного наблюдения можно заметить многое, на что мы обычно не обращаем внимания, понять предназначение тех или иных деталей, на практике познакомиться с использованием в жизни математических умений. Происходит преобразование абстрактных математических понятий и представлений в личностно значимые, важные, необходимые.

Например, при изучении темы «Решение задач на нахождение остатка» целесообразно провести экскурсию в школьный буфет или небольшой магазин, в ходе которой ребята на практике познакомятся с понятиями «цена», «стоимость», получат представление о том, для чего нужно уметь решать такие задачи. Можно заранее договориться с родителями учащихся о выделении небольшой суммы каждому ребенку для покупок. Затем предложить каждому самостоятельно приобрести товар. С детьми, имеющими трудности в обучении, целесообразно дополнительно обсудить товар, который они хотят получить, обратить внимание на ценник, сравнить имеющуюся сумму и цену, определить, достаточно ли средств.

Эффективным способом для развития познавательной активности учащихся является использование проектной деятельности. Она сочетает познавательную, учебную, исследовательскую и творческую деятельность, в результате которой появляется решение задачи, которое представлено в виде проекта. Работа ведется учащимися самостоятельно при условии сотрудничества с педагогом, который руководит творческо-познавательным процессом и контролирует его. Очень важно, чтобы тема проекта была действительно понятна, доступна и интересна учащимся, чтобы она возникла как поиск ответа на детские: «Почему? А как…?». Ею может стать все, что интересно и важно для детей: определение времени при помощи различных часов, изменение роста детей в классе на протяжении учебного года, количество ступенек на школьных лестницах и многое другое.

Формированию навыков коммуникации способствует организация работы в парах и группах. В парах дети учатся внимательно слушать товарища, быть готовыми к ответу, говорить, отвечать. Ребенок может в этот момент

свободно сидеть и общаться. В группах каждый ученик мыслит, предлагает своё мнение, в процессе взаимодействия рождаются споры, обсуждаются разные варианты решения учебной задачи. Общее обдумывание проблемы приводит учащихся к новому действию, знанию. Найденный совместно результат представляется на всеобщее обсуждение. Дети сверяют, сопоставляют, сравнивают, оценивают и корректируют свою деятельность с деятельностью других. Идет процесс взаимообучения, формирования коммуникативной культуры. В таком случае дети являются не пассивными слушателями, а активными участниками. Результат работы в таком случае будет качественно иным.

В нашей жизни все большую роль играют информационные технологии. Поэтому их использование в учебном процессе является не данью моде, а необходимостью. Применение электронных средств обучения позволяет организовать работу по формированию вычислительных навыков в интересной и занимательной форме, выполнить большое количество упражнений, но при этом не допустить переутомления детей.

Благодаря использованию на уроках математики в классах интегрированного обучения и воспитания нестандартных форм проведения учебных занятий, происходит развитие познавательной активности у младших школьников с нарушениями интеллекта. Адаптация учебного материала, инструкций к заданиям, методики обучения в соответствии с особенностями психофизического развития учащихся, с учетом их сильных и слабых сторон, позволяет создать ситуацию успеха для каждого ребенка, повысить качество усвоения знаний и умений. Дети осознают их практическую значимость, что способствует успешной социализации детей с особенностями психофизического развития.

🕮 *Список использованных источников*

1. Зайцева, Л. А. Развитие познавательной деятельности учащихся начальной школы для детей с трудностями в обучении : учеб.-метод. пособие для педагогов спец. общеобразов. шк. для детей трудностями в обучении / Л. А. Зайцева. – Мозырь : Белый Ветер, 2007. – 41 с.

2. Шамарина, Е. В. Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения : пособие для учителей нач. классов и психологов классов коррек.-развив. обучения / Е. В. Шамарина. – М. : ГНОМ и Д, 2007. – 80 с.

Summary. The article describes some effective methods and techniques that help to activate the cognitive interest of younger students with intellectual disabilities in math lessons. The author highlights the main problems that exist in younger students with learning difficulties, which make it difficult to assimilate educational material and form computational skills. Practical experience in overcoming them is described. Examples of adaptation of educational tasks for students with learning difficulties in the conditions of integrated learning and upbringing are given.

УДК 376

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Д. А. Чуракова

Науч. рук. – О. А. Науменко, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В публикации рассматриваются некоторые теоретические и практические аспекты проблемы использования метода экспериментирования на уроках «Человек и мир» у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Показаны значимость и примеры использования метода экспериментирования на уроках «Человек и мир» учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; младший школьный возраст; метод экспериментирования; урок «Человек и мир».

В условиях быстро меняющегося мира от подрастающего поколения требуется не только овладение знаниями, но и умение добывать эти знания самому и использовать их, мыслить творчески и самостоятельно. Для развития детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) важным является ознакомление с явлениями неживой природы, с которыми они сталкивается очень часто, стремятся познать их.

Одним из эффективных методов познания закономерностей и явлений окружающего мира в процессе изучения различных школьных предметов является метод экспериментирования. В экспериментировании ребёнка привлекает сам процесс, возможность проявления самостоятельности и свободы выбора, реализации замыслов, возможность выбирать и менять что-то самому. Помимо этого, экспериментирование даёт не только реальное представление о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимо-отношениях с другими объектами и со средой обитания, но и позволяет включать детей в активную деятельность.

Данный метод способствует решению ряда задач: развитию творческих способностей; формированию мотивации к учебной деятельности; развитию наблюдательности; формированию умения сравнивать, анализировать, выделять, обобщать; установлению причинно-следственных связей, умению делать выводы; развитию высших психических функций: внимания, зрительного и слухового

восприятия, памяти, речи; развитию интеллекта; созданию предпосылок формирования практических и умственных умений [2; 3].

Метод экспериментирования является особой формой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, возникновения и развития личности, которые способствуют саморазвитию школьников. О. В. Дыбина, А. И. Иванова, И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир и другие убедительно доказывают, что в экспериментировании наиболее ярко проявляется собственная активность детей, которая направлена на получение новых знаний (познавательная форма экспериментирования), результатов практической и творческой деятельности– новых построек, рисунков (продуктивная форма экспериментирования), на интеллектуальное развитие и становление личности в целом.

С каждым годом все больше и больше возрастает роль метода экспериментирования в учебной деятельности младших школьников, в том числе с ТНР, который позволяет учащимся делать свои маленькие «открытия» в процессе познания предметов и явлений живой и неживой природы окружающего мира; оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу; формирование практических навыков.

Ранее полученный опыт школьника с ТНР, в силу особенностей его познавательной сферы, скорее всего не может служить материалом для самостоятельного анализа явлений, обобщения, установления зависимостей между ними. Явления, происходящие в неживой природе, достаточно сложны для понимания и требуют того, чтобы учащиеся с ТНР совместно со взрослыми учились устанавливать простейшие закономерности, связи и отношения в окружающем мире.

Известно, что у учащихся с ТНР отмечается активно-положительная эмоциональная реакция на уроке при включении в него активной деятельности самих же детей. Благоприятному фону урока содействует заинтересованность учащихся в выполнении практических заданий, опытов, проблемных ситуаций.

Анализ программы по учебному предмету «Человек и мир» показал, что в процессе изучения раздела «Неживая природа» метод экспериментирования может реализовываться во всех формах организации деятельности: на учебных занятиях, экскурсиях, прогулках [4]. Для примера рассмотрим использование метода экспериментирования в процессе изучения темы «Вода» во 2 классе специальной общеобразовательной школы для детей с ТНР.

С целью формирования представлений детей с ТНР о процессе испарения, можно предложить эксперимент «Исчезновение воды». Для его проведения необходимо два одинаковых стеклянных стакана, фольга,

фломастер. В ходе эксперимента учащиеся с ТНР вместе с педагогом в оба стакана наливают наполовину воду, а далее проверяют, чтобы уровень воды в них был одинаковым, и отмечают его фломастером, а один из стаканов плотно накрывают фольгой. Оба стакана оставляют в теплом месте на несколько дней и через некоторое время снова проверяют уровень воды. Далее учащиеся наблюдают за результатом: в стакане, накрытом фольгой, уровень воды выше, чем в стакане без крышки. Учитель объясняет исчезновение воды тем, что тепло заставляет воду испаряться в одном и другом стаканах, но крышка из фольги не дает водяному пару из одного стакана испариться в воздух, поэтому в нем уровень воды выше.

Для формирования представлений учащихся с ТНР о воздушном давлении можно использовать эксперимент «Почему не выливается вода?». Для осуществления данного эксперимента необходимо: стакан с водой, картон. Учащиеся наполняют стакан водой до краев, покрывают его картоном и, слегка придерживая его пальцами, переворачивают стакан вверх дном, когда дети убирают руку – картон не падает, вода не выливается. Учитель спрашивает, почему же не выливается из стакана вода, когда под ним лист картона (на лист картона давит воздух, он прижимает картон к краям стакана и не дает воде вылиться, то есть причина – воздушное давление) [1].

Помимо этого, использование метода экспериментирования на уроках «Человек и мир» способствует формированию умения отвечать на вопросы полным предложением, конструированию высказывания различной направленности (просьбы, вопросы и т.д.); развитию умения четко выразить свою мысль; делать умозаключения.

Итак, в процессе изучения раздела «Неживая природа», значимость использования метода экспериментирования на уроках «Человек и мир» не вызывает сомнения. Данный метод способствует лучшему усвоению учебного материала; развитию познавательной активности, самостоятельности, творчества; пополнению активного словаря младших школьников с ТНР; формированию коммуникативных способностей и навыков сотрудничества.

🕮 *Список использованных источников*

1. Бондаренко, Т. М. Экологические занятия с детьми 6–7 лет : практ. пособие для воспитат. и методистов ДОУ / Т. М. Бондаренко. –Воронеж : Учитель, 2002.–192 с.

2. Куликовская, И. Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст : учеб. пособие / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 80 с.

3. Мартынова, Е. А. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2–7 лет: тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий / Е. А. Мартынова, И. М. Сучкова. – Волгоград : Учитель, 2011. – 333 с.

4. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с русским и белорусским языками обучения. Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир. I–V классы. – Минск : НИО, 2008. – 144 с.

Summary. The publication discusses some theoretical and practical aspects of the problem of using the method of experimentation in the lessons "Man and the World" in children of primary school age with severe speech impairment. The significance and examples of the use of the experimentation method in the lessons "Man and the World" by students with severe speech impairments are shown.

УДК 376.3

К ПРОБЛЕМЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННОЙ РАСЩЕЛИНОЙ ГУБЫ И НЕБА

А. О. Шабетник, К. В. Сяврис
Науч. рук. – Н. Н. Баль, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В данной статье представлена проблема консультирования родителей детей с врожденными расщелинами губы и/или неба, проанализирован опыт работы ряда авторов с детьми с врожденной расщелиной губы и неба, показана необходимость включения родителей в данную работу. Показана перспектива в структурировании информации для консультирования родителей в рамках первичной и вторичной профилактики.

Ключевые слова: профилактика; структурирование; консультирование родителей; врожденная расщелина губы и/или неба.

В настоящее время количество детей с фактором риска в речевом развитии неуклонно растет. В Беларуси каждый 600-й ребенок рождается с врожденными расщелинами губы и/или неба (далее – ВРГН), и, тем самым, попадает в категорию детей с фактором риска в речевом развитии. Важность абилитационной работы связана с интенсивным развитием мозга ребенка на первом году жизни. Оказанная ранняя помощь позволяет эффективно компенсировать недостатки в психофизическом развитии ребенка и предупредить появление нарушений речи. Для реализации данных условий необходимо консультирование и вовлечение родителей в коррекционно-развивающую работу еще на ранних этапах жизни ребенка с ВРГН. Часто родители недооценивают свою роль в оказания помощи в развитии ребенка, не имеют достаточных знаний для этого.

К проблеме ранней консультативной работы с родителями и коррекционной с детьми с ВРГН обращаются многие авторы. Так, в своих работах Г. Н. Соломатина [5] предлагает комплекс мероприятий по предупреждению речевых нарушений у детей с расщелинами неба, разработанный с учетом опыта сотрудников Института коррекционной педагогики РАО по стимуляции речевого развития детей раннего возраста с нормальным развитием. Родители могут самостоятельно использовать предлагаемые игры и упражнения под контролем специалиста в области логопедии. Это позволит предупредить или смягчить возможные речевые

нарушения. Данная работа строится с учетом закономерностей нормального хода развития речи.

Т. В. Волосовец [1] предлагает систему совместной работы логопеда и родителей. В данной системе даются рекомендации и упражнения родителям в рамках воспитания и развития речи детей.

Т. Я. Мосьпан, О. В. Гинтер [3] отмечают, 90 % родителей детей с ВРГН затрудняются в выполнении рекомендаций логопеда. При опросе родители указали ряд причин, по которым рекомендации выполнялись неполно или вовсе не выполнялись. Указывается, что незначительное количество родителей сначала выполняют рекомендации, которые получили от логопеда, но через некоторое время они нуждаются в динамической оценке состояния ребенка и подтверждении того, что их труд является эффективным.

До сегодняшнего дня нераскрытый потенциал родителей является актуальной проблемой организации ранней комплексной помощи детям с ВРГН. Из-за недостаточных знаний и умений родителей необходимо обучать и интенсивно включать в абилитационный процесс с периода младенчества их ребенка.

Н. В. Обухова [4] указывает на то, что в условиях поликлиники недостаточно эффективно прямое воздействие на ребенка из-за временного характера консультативного приема. Поэтому работу с ребенком лучше проводить опосредованно, через обучение родителей.

В Республике Беларусь в 2018 году родителями детей с врожденными расщелинами губы и/или неба, был запущен сайт www.ulybki.by [6]. Участниками данного проекта являются как специалисты в данной области, так и родители и люди с расщелиной губы и неба, а также просто неравнодушные люди. В 2019 г. было зарегистрировано социально-информационное учреждение помощи детям с врожденной расщелиной губы и неба «Улыбки наших детей», представители которого имеются в каждом регионе Беларуси.

Благодаря этой инициативе люди с расщелиной губы и неба, родители таких детей имеют возможность информирования и организации комплексной реабилитации, и конечно же, получения психологической помощи и поддержки. На данном сайте родители могут найти информацию, размещенную по основным разделам: кормление, лечение, юридические вопросы. К сожалению, информации на сайте недостаточно и некоторые разделы разработаны не в достаточной мере. Также сайт ориентирован только на целевую аудиторию: людей, у которых уже родились дети с данным нарушением. Отсутствует информация относительно профилактики данного нарушения еще до рождения ребенка. На сайте можно найти консультативную

информацию, но есть перспективы совершенствования такой работы. Они, на наш взгляд, связаны с тем, что эту информацию нужно структурировать более четко, тогда родителям будет легче ее использовать.

Изучение опыта использования Интернет-ресурса как средства консультирования родителей детей с ВРГН показало, что требуются дальнейшие методические разработки в плане структурирования информации для родителей данной группы. Примерную структуру консультирования можно представить в виде разделения информации по профилактике на первичную и вторичную.

Раздел по первичной профилактике может включать в себя следующую информацию: почему ребенок рождается с расщелиной губы и/или неба; к каким специалистам следует обращаться для консультирования до и во время беременности; правила, которые матери необходимо соблюдать в период беременности.

Раздел по вторичной профилактике может содержать информацию не только о кормлении ребенка, но и информацию, касающуюся предупреждения возникновения таких речевых нарушений как: ринолалия, задержка речевого развития, фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. Это информация о том, как работать над дыханием, артикуляцией, слухом у ребенка с ВРГН, чтобы предотвратить появление различных нарушений речи. Данный раздел может включать различные приемы работы, игры, упражнения, рекомендации, а также различного рода памятки о способах и приемах работы с ребенком с ВРГН, которые могут разделяться по различным темам для удобства поиска информации родителями.

Подводя итоги, необходимо отметить, что идея структурирования информации для консультирования родителей детей с ВРГН является достаточно актуальной в данное время. Создание информационного ресурса обеспечит удовлетворение образовательного запроса семей, воспитывающих детей с ВРГН и создаст условия для активного включения родителей в абилитационный процесс.

🕮 *Список использованных источников*

1. Волосовец, Т. В. Воспитание и развитие речи у детей с врожденными расщелинами губы и неба / Т. В. Волосовец // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов : в 5 кн. – Кн. 1 : Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи : в 2 ч. – Ч. 2 : Ринолалия. Дизартрия / Под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2006. – С. 93–102.

2. Зайцева, Л. А. Консультативная помощь родителям детей с фактором риска в речевом развитии : пособие для дефектологов / Л. А. Зайцева, И. С. Зайцев. – Минск : Зорны верасень, 2005. – 46 с

3. Мосьпан, Т. Я. Современный подход к логопедическому сопровождению детей раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба / Т. Я. Мосьпан, О. В. Гинтер // Специальное образование. – 2017. – № 1. – С. 5–16.

4. Обухова, Н. В. Профилактика речевых нарушений у детей с врожденной расщелиной губы и неба при ранних уранопластиках / Н. В. Обухова // Специальное образование. – 2017. – № 1. – С. 17–28.

5. Соломатина, Г. Н. Стимуляция речевого развития детей с врожденными расщелинами губы и неба / Г. Н. Соломатина // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 15–21.

6. Улыбки наших детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ulybki.by/. – Дата доступа: 10.03.2020

Summary. This article presents the relevance of the problem of counseling parents of children with congenital cleft lip and / or palate, analyzes the experience with children with CCLP of a number of authors and the need to include parents in this work. Shows the perspective in structuring information for counseling parents in the framework of primary and secondary prevention.

УДК 376.4:373.3

НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О СОСТАВЕ СЛОВА И ЭЛЕМЕНТАХ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Д. Г. Швабович

Науч. рук. – Н. В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент
ГрГУ (Гродно)

Аннотация. В материалах представлены особенности знаний о составе слова и элементах словообразования у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Выделены и охарактеризованы направления коррекционной работы по формированию знаний о составе слова и элементах словообразования у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; состав слова; словообразование; учащиеся; рабочая тетрадь.

Русский язык как учебный предмет занимает особое место в начальном обучении, так как направлен на формирование функциональной грамотности детей младшего школьного возраста. Известно, что успехи в овладении языком являются важнейшим условием общей успешности образования учащихся. Владение устной и письменной речью выступает не только как специальное учебное умение, но и как важнейшее общеучебное умение, необходимое для изучения любого предмета начальной школы.

В курсе русского языка есть такие темы, которые вызывают трудность в усвоении как у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, так и учащихся с нормальным речевым развитием. Одной из таких тем является изучение морфемного состава слова и элементов словообразования. Проведение работы над морфемным составом слов имеет большое значение для: овладения учащимися одним из ведущих способов раскрытия лексического значения слов, понимания ими основного источника пополнения языка новыми словами и закономерностей развития языка, обогащения знаний об окружающей действительности, углубления представлений о связях между предметами, процессами окружающего мира, развития осознанного употребления в контексте слов с определенными приставками и суффиксами, формирования орфографических навыков [2].

В рамках данного раздела у учащихся формируются следующие умения: запоминать слова, устойчиво сохранять их в памяти и воспроизводить быстро в нужный момент; выбирать слова в соответствии с коммуникативной

целесообразностью в конкретной ситуации; объяснять значения слов и целесообразность их использования в тексте; проводить простейший лексический анализ слова; пользоваться словарем; составлять свои словарики; понимать значение новых слов из контекста (на основе антиципации) [1].

Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи характеризуются трудностями формирования знаний о составе слова и элементах словообразовании, что проявляется в затруднениях:

– в выделении корня слова (учащиеся не понимают общих смысловых значений родственных слов);

– в самостоятельном подборе слов определенного морфемного состава;

– в наличии множества ошибок при словообразовании;

– трудностях постановки слова в начальную форму и т.д.

Определение трудностей, которые испытывают учащиеся с тяжелыми нарушениями речи при определении состава слова и словообразовании, а также причин, приводящих к данным трудностям, позволяют правильно определить направления коррекционной работы и подобрать необходимые средства.

Цель данной статьи – раскрыть содержание направлений коррекционной работы по формированию знаний о составе слова и словообразовании у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в III классе.

Нами были выделены направления коррекционной работы по формированию знаний о составе слова и элементах словообразования у учащихся с тяжелыми нарушениями речи:

– развитие мышления и мыслительных операций;

– формирование умения выделять в слове корень, образовывать однокоренные слова от данного корня;

– формировать умение выделять в слове окончание, дифференцировать словообразование и словоизменение;

– формировать умение выделять в слове основу, обозначающую лексическое значение слова;

– формировать умение выделять в слове приставку (приставки), образовывать новые слова с помощью приставок;

– формировать умение выделять в слове суффикс (суффиксы), образовывать новые слова с помощью суффиксов;

– формировать умение осуществлять морфемный анализ слова.

Формирование умения выделять в слове корень, образовывать однокоренные слова от данного корня является основой усвоения знаний о составе слова и выделения родственных (однокоренных) слов. В рамках

данного направления учащимся с тяжелыми нарушениями речи могут быть предложены следующие упражнения:

– выделение корня в предложенных словах;

– определение правильности выделения корня в словах; исправление ошибок (при необходимости);

– чтение текста, выделение корня в заданных словах и подбор как можно большего числа однокоренных слов;

– чтение текста и выделение в нем родственных (однокоренных) слов;

– выделение из предложенного набора слов тех, которых являются однокоренными по отношению к выделенному слову; определение того, являются ли остальные слова однокоренными и объяснение, почему.

Для *формирования умения выделять в слове окончания, дифференцировать словообразование и словоизменение* учащимся могут быть предложены следующие упражнения:

– выделение в предложенных словах окончания;

– подбор и запись слов, используя предложенные окончания;

– запись грамматически верного словосочетания, согласование слов путем изменения окончаний.

Формирование умения выделять в слове приставку (приставки), образовывать новые слова с помощью приставок на уроках русского языка реализуется с помощью следующих упражнений:

– выделение приставки в предложенных словах;

– поиск в тексте слов с пропущенными приставками, вставить подходящую по смыслу приставку на месте пропуска;

– образование новых слов, используя приставки.

При *формировании умения выделять в слове суффикс (суффиксы), образовывать новые слова с помощью суффиксов* могут быть использованы следующие упражнения:

– выделение суффикса в предложенных словах;

– поиск в тексте и запись слов с предложенными суффиксами;

– образование слов с заданным суффиксом.

Формирование умения выделять в слове основу, обозначающую лексическое значение слова, у учащихся с тяжелыми нарушениями речи осуществляется на основе использования следующих упражнений:

– выбор из предложенного перечня слов, в которых основа выделена верно;

– выделение основы в предложенных словах;

– образование слов с предложенной основой.

На основе изучения отдельных элементов состава слова происходит *формирование умения осуществлять морфемный анализ слова*. В рамках данного направления могут использоваться следующие упражнения:

– выделение в предложенных словах морфем;

– поиск слов, в которых морфемный анализ выполнен неверно; исправление ошибок, объяснение их;

– завершение начатого морфемного анализа слов.

Одним из важных направлений на уроках русского языка в рамках коррекционной направленности при обучении учащихся с тяжелыми нарушениями речи является развитие мышления и мыслительных операций. Учащиеся данной категории на начальных этапах обучения характеризуются несформированностью словесно-логического мышления. Это приводит к трудностям анализа текстов, установления причинно-следственных связей, установление логической последовательности событий. Использование упражнений для развития мыслительных операций позволит учащимся:

– оперировать абстрактными понятиями;

– сравнивать слова по лексическому значению;

– обобщать слова в одну группу на основе общих признаков (например, общих морфем);

– проводить синтез, а именно объединять отдельные морфемы в общее слово;

– осуществлять морфемный анализ слов.

Использование данных упражнений в ходе целенаправленной коррекционной работы позволит сформировать у учащихся с тяжелыми нарушениями речи знания о составе слова и элементах словообразования, умения выделять в словах морфемы, образовывать новые слова, осуществлять морфемный анализ слов, развить познавательную деятельность, а также коммуникативные способности.

🕮 Список использованных источников

1. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 464 с.

2. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.

Summary. This article presents the features of knowledge about the composition of words and elements of word formation in students with severe speech disorders. The directions of correctional work on the formation of knowledge about the word composition and elements of word formation in students with severe speech disorders in class III are identified and characterized.

УДК 376.1

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОКАЛЬНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

А. А. Шепелева

Науч. рук. – И. В. Филипович, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос особенностей организации музыкально-педагогической работы по обучению вокальному музицированию детей раннего возраста. Также представлено описание возрастных характеристик развития музыкальных предпосылок вокального музицирования.

Ключевые слова: вокальное музицирование; ранний возраст; развитие; музыкальные способности.

Не подвергается сомнению тезис о том, что музыка оказывает положительное и стимулирующее воздействие на развитие неречевого слуха у детей, что в последствие сказывается на становлении темпо-ритмического чувства и мелодики речи. Поэтому музыкальные занятия и, в частности, занятия вокальным музицированием – пением, предусмотрены даже для детей до трех лет жизни. При организации музыкальной работы с использованием вокального музицирования с детьми раннего возраста следует учитывать, что их музыкальные способности изменяются в процессе непосредственной музыкальной деятельности и проходят несколько этапов в своем развитии.

Слуховая чувствительность у детей появляется достаточно рано: на 10–12 день жизни отмечается двигательная или эмоциональная реакция на звуки окружающей среды. Ребенок реагирует на слышимую музыку «комплексом оживления». Уже ко втором месяцу дети проявляют двигательную реакцию (замирают) на человеческий голос и некоторые музыкальные инструменты. К 4–5 месяцам происходит дальнейшее совершенствование вокальных способностей: ребенок начинает реагировать на источник звука, он прислушивается к различным певческим интонациям. Развитие вокальных способностей у детей младенческого возраста происходит путем приучения младенцев прислушиваться к пению взрослых и отвечать на него с помощью гуления или лепета, т.е. с использованием собственного голоса. Таким образом, к концу первого года жизни становится возможным вокальное взаимодействие

ребенка и взрослого: ребенок активно «отвечает» взрослому, подстраиваясь под его интонацию.

На втором году при восприятии музыкальных произведений ребенок начинает проявлять контрастные по характеру эмоции, его реакция может изменяться от активного оживления до пассивного спокойствия. Также развивается и усложняется слуховое восприятие, ребенок дифференцирует музыкальные звуки по высоте (высокие-низкие), громкости (громко-тихо) и тембровой окраске (весело-грустно). Развитие слухового восприятия приводит к развитию вокального исполнительства: ребенок начинает различать в своем пении простые певческие интонации, он подпевает вместе со взрослым, повторяя его интонацию и окончания музыкальных фраз. Собственное вокальное музицирование ребенок сопровождает постепенно усложняющимися движениями: он может пританцовывать, хлопать, кружиться.

На протяжении третьего года жизни у детей постепенно начинает формироваться индивидуальная музыкальная восприимчивость, чувствительность. Слуховое восприятие продолжает усложняться, дети получают возможность более точных музыкальных дифференциаций. Параллельно с музыкальным слухом совершенствуются вокальные навыки: у детей уже формируется певческий голос, однако пока без певческой постановки и правильного дыхания. Тем не менее, дети уже могут самостоятельно подпевать окончания фраз, распевать отдельные звуки. Несмотря на то, что исполнение вокального произведения в полной мере еще не доступно детям раннего возраста, они могут активно подпевать взрослому, правильно интонируя отдельные фразы. Важным аспектом развития музыкальных способностей детей трехлетнего возраста является возникновение стойкого интереса и мотивации к вокальному музицированию [1].

На разных этапах становления музыкальных способностей детей раннего возраста формулируются различные задачи обучения вокальному музицированию. Согласно учебной программе дошкольного образования задачами вокального музицирования с детьми первого года жизни являются:

0–3 месяца – стимулировать к реагированию на источник музыкального звука;

3–6 месяцев – реагировать на пение и плясовые движения взрослого гулением и движениями; стимулировать к сосредоточению на пении взрослого и звучании музыки (до 20 с). 6–9 месяцев – создавать условия для различения певческих интонаций (радостной, грустной). 9–12 месяцев – побуждать эмоционально откликаться на звучание вокальной музыки различного характера (бодрого/спокойного); поощрять желание слушать пение взрослого и

подражать его интонациям гулением, лепетом; создавать условия для различения музыкальных и певческих интонаций (радостной, грустной, колыбельной, плясовой).

В процессе работы с детьми второго года жизни решается задача формирования умений заинтересованно прислушиваться к мелодии и словам песен; с помощью взрослого воспроизводить звукоподражания, отдельные слоги и простейшие интонации песни.

К задачам вокальной работы с детьми двух-трех лет относят следующие:

1) формирование умения вслушиваться в музыку и эмоционально откликаться на песню;

2) исполнять короткие импровизации, основанные на звукоподражании, с неразвернутым текстом и повторяющимися интонациями;

3) различать начало и окончание пения;

4) формировать представления об образах песен и сопровождении пения игровыми действиями и движениями, соответствующими музыкальному образу [2].

Этому способствуют предпосылки к вокальному музицированию, которые имеются у детей раннего возраста. Т. С. Бабаджан выделила следующие показатели оценки развития предпосылок вокальных навыков детей раннего возраста (по месяцам):

6–7 месяцев

1. Слуховое сосредоточение, взгляд, обращенный к взрослому, поющему специально для ребенка.

2. Гуление в ответ на пение взрослого, индивидуально обращенное к ребенку.

3. Повороты головы в сторону взрослого, поющего или играющего на музыкальном инструменте

4. Общее оживление, гуление и лепет как последействие 1 музыкального занятия.

7–12 месяцев

1. Слушает, смотрит на взрослого, который поет, удаляясь от ребенка.

2. Начинает подражать интонациям взрослого.

1 год-–год 6месяцев

1. Включается в звукоподражания и произносит отдельные слова песен, сопровождающих показ.

2. По показу выполняет движения, диктуемые словами песни, частично воспроизводит эти движения по словам песни, без показа.

3. Запоминает чередование двух движений, связанных со словами сопровождающей песни, выполняет эти движения сначала по показу взрослого, в дальнейшем – по словам песни.

1год 6месяцев–2года

1. Внимательно, с интересом слушает без музыкально-двигательного показа знакомую песню, исполняемую взрослым со словами, и мелодию той же песни, сыгранную на инструменте после того, как она была спета.

2. Подпевает «бай-бай» и «ля-ля» в различных эпизодах музыкальных игр. Подпевает простейшие слова песен.

3. Переносит в самостоятельную игру отдельные действия, увиденные в музыкально-двигательных показах, сопровождает эти действия звукоподражаниями и словами, которые были включены в показ.

4. Проявляет потребность в музыкальном оформлении своей самостоятельной игры и деятельности.

2–3 года

1. Слушает новые песни без музыкально-двигательного показа; если песня понравилась, просит повторить, обменивается с другими детьми впечатлениями

2. Узнает знакомые песни и различает их по характерному фортепианному вступлению.

3. По одному и небольшими группами «помогают» взрослому петь незнакомые песни, при этом по-разному участвуют в пении: одни беззвучно шевелят губами, другие подпевают отдельные интонации и целые фразы. Довольны своим участием в пении взрослого, выражают желание еще «помогать».

4. Поют всей группой, правильно передавая ритм и отдельные интонации мелодии, запоминают слова песни, но поют их с большей или меньшей правильностью произношения.

5. Во время самостоятельной игры и деятельности часто поет разученные на занятиях песни. Воспроизводит движения, разученные во время музыкальных занятий, напевая при этом песню соответствующего содержания. Приглашает и «учит» младших детей плясать, поет при этом мелодию любимой плясовой на «ля-ля-ля». Дополняет зрительные впечатления песней соответствующего содержания [1].

Таким образом, очевидно, что ряд предпосылок к пению, имеющихся у детей раннего возраста, под целенаправленным воздействием вокального музицирования, предусмотренного программой дошкольного образования, способствуют последовательному формированию чувства речевого темпа и

ритма, интонированности, мелодичности и плавности речи. Кроме того, вокальное музицирование как никакое другое творчество помогает в полной мере раскрыться эмоциональной стороне личности ребенка, что также оказывает благотворное влияние на его общее и речевое развитие.

🕮 *Список использованных источников*

1. Бабаджан, Т. С. Музыкальное воспитание детей раннего возраста / Т. С. Бабаджан. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.

2. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания / Мин. образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – 479 с.

Summary. The article deals with the issue of peculiarities of the organization of musical and pedagogical work on teaching vocal music making to babies. There is also a description of the age characteristics of the development of musical prerequisites for vocal music making.

УДК 376.4

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Ю. О. Шибанова

Науч. рук. – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент
БГПУ (Минск)

Аннотация. В статье раскрываются теоретические основы методики профессионально-ориентационной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Обращается внимание на реализацию общих для всей системы профессиональной ориентации молодежи ее цели, задач и принципов с учетом особенностей психического развития данной категории учащихся, необходимость осуществления специального педагогического руководства осуществления ими выбора профессии и путей ее получения.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; методика; интеллектуальная недостаточность; учащиеся.

Круг профессий, которые могут быть рекомендованы учащимся с интеллектуальной недостаточностью для профессиональной подготовки и последующего трудоустройства, объективно ограничен. Проведение с ними профессионально-ориентационной работы осложняется не только данным обстоятельством, но и свойственными этим учащимся особенностями психического развития, в частности недостатками познавательной деятельности. Однако необходимо иметь в виду, что учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью готовятся к осознанному выбору профессии из числа тех профессий, которые рекомендуются и для людей, не имеющих ограничений, связанных с особенностями психофизического развития, и к самостоятельной профессиональной деятельности в обычных условиях. Концептуально определено, что цель, задачи и принципы профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью (равно как и других категорий учащихся с особенностями психофизического развития) являются общими для всей системы профессиональной ориентации молодежи [3; 4]. Их реализация должна базироваться на теоретических основах профессиональной ориентации и самоопределения личности, раскрытых в работах Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова,

Е. Ю. Пряжниковой, Н .С. Пряжникова, А. Д. Сазонова, И. А. Сазонова, В. Ф. Сахарова, В. Д. Симоненко, С. Н. Чистяковой и др.).

Другое дело, что осуществление учащимися с интеллектуальной недостаточностью выбора профессии и путей ее получения требует специального педагогического руководства, должно учитывать не только их профессиональные склонности и интересы, но и объективно ограниченные возможности, а также потребности рынка труда.

Если еще в начале 90-х годов XX в. проблема профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью была проблемой, решавшейся применительно к учащимся вспомогательных школ (к тому же главным образом интернатного типа), то в настоящее время она должна решаться и в отношении учащихся классов интегрированного обучения и воспитания. Этим определяется необходимость не только реализации общих цели, задач и принципов профессиональной ориентации, но и использования ее форм и средств в рамках мероприятий в составе класса или общешкольных.

Профессионально-ориентационная работа должна осуществляться с учетом задач ее этапов и возрастных особенностей учащихся [1; 4; и др.]. Это учитывается при определении ее задач и содержания применительно к учащимся разных категорий, в т.ч. с интеллектуальной недостаточностью [3; 5; и др.]. Однако специфика содержания и методики профессионально-ориентационной работы с ними определяются снижением познавательной активности и недостатками познавательных психических процессов, которые обусловливают специфические затруднениями в первичном восприятии профессиональной информации, ее последующем осмыслении, принятии решений. Необходимо принимать во внимание также типичные затруднения в организации самостоятельной деятельности, некоторые личностные особенности. Отсюда следует вывод о том, что методика профессионально-ориентационной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью должна базироваться также на теоретических основах современной олигофренопсихологии и олигофренопедагогики. В этой связи особо подчеркнем, что важнейшим условием эффективного решения задач профессиональной ориентации является именно социальное, в частности специальное организованное педагогическое, воздействие.

Получившее развитие в современных исследованиях положение Л. С. Выготского о социальной компенсации дефекта рассматривается нами как одно из ключевых. Наличие факторов, осложняющих проведение профессионально-ориентационной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, ни в коей мере не указывает на ее низкую перспективность.

Не только прошлый, но и современный опыт подготовки учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью к осознанному выбору профессии доказывают, что их адекватное профессиональное самоопределение вполне реально. Об этом свидетельствуют результаты недавних исследований вопросов интеграции выпускников вспомогательных школ Республики Беларусь в рынок труда и международный опыт [2; и др.].

🕮 *Список использованных источников*

1. Арендачук, И. В. Теоретические основы дисциплины «Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся» : учеб. пособие для студентов педагогических и психологических специальностей / И. В. Арендачук. – Саратов : Наука, 2013. – 51 с.

2. Интеграция в рынок труда выпускников вспомогательных школ-интернатов : пособие / Г. Схраверус [и др.] ; пер. с гол. В. Хейстеркам ; под общ. ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – 108 с.

3. Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению : приказ Министра образования Респ. Беларусь, 29 февр. 2016 г., № 188 // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 3–7.

4. 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, 2018.

5. Кучук, В. О. Задачи и содержание профессионально-информационной работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. О. Кучук // Спец. адукацыя. – 2013. – № 3. – С. 43–47.

Summary. Vocational guidance of students with intellectual disabilities has a purpose and objectives common to the entire system of vocational guidance for young people, and is based on principles common to it. However, when they are implemented, it is necessary to take into account the peculiarities of the mental development of this category of students and, accordingly, be based on the theoretical principles of modern oligophrenopsychology and oligophrenopedagogy.

УДК 376.015.31:73/76-056

СОЦИАЛЬНАЯ ИНКЛЮЗИЯ ИЛИ СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ?

М. Д. Шкута

Науч. рук. – Т. С. Овчинникова, канд. пед. наук, доцент
ЛГУ (Пушкин)

Аннотация. В данной статье анализируются такие понятия, как «социальная эксклюзия», «социальная инклюзия», «социальная интеграция», рассматриваются преимущества социальной интеграции в современном обществе. Поднимаются вопросы социальной интеграции лиц с особыми образовательными потребностями, которые в современном обществе должны находиться на первом плане. Автор статьи предлагает, рассматривая социальную инклюзию, как одно из важнейших, приоритетных направлений дальнейшего развития общества, стремиться к максимальной социальной интеграции, как итоговой цели данного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование; социальная инклюзия; эксклюзия; социальная интеграция.

Развитие современного общества диктует свои правила, но эти правила корректирует сама жизнь. Обустроить комфортную среду для каждого гражданина страны – одно из приоритетных направлений любого современного государства. Об этом заботятся не только государственные организации, это является и основной заботой семьи. Однако, все может складываться удачно до того момента, пока в семье не появляется ребенок с особенностями развития, в будущем – обучающийся с особыми образовательными потребностями. Кроме чисто технических проблем, появляются сложности с получением образования и, что очень важно, с социализацией. Современное общество потому и носит гордое название гуманистического, что в нем появляется возможность у каждого гражданина найти себя, реализоваться и добиться того, о чем мечтал в детстве.

Вопросы об образовательной инклюзии поднимаются давно, разрабатываются положения, создаются статьи и публикации. Их цель – привлечь внимание к сложному вопросу, без решения которого невозможно двигаться дальше. Но кроме образовательной инклюзии в специализированной литературе появилось такое понятие, как «социальная инклюзия». Итак, что такое социальная инклюзия? Почему для развития справедливого демократического общества невозможно обойти этот вопрос стороной?

Само понятие (социальная инклюзия) чаще всего применяют специалисты-практики, ученые, работающие в сфере социальной политики. Самая частая ошибка применения термина в том, что социальную инклюзию сводят к понятию «образовательная инклюзия», отсекая большое количество сопутствующих проблем. Получается, что сместив социальную инклюзию в сторону образования, можно снять с себя ответственность после достижения обучающимися с особенностями развития, с особыми образовательными потребностями определённого возраста. Но ведь именно после окончания образовательного учреждения начинается один из самых сложных периодов в жизни человека. Показать знания, полученные ранее, умения, которые можно применять, желания, которые хочется реализовать – разве это не то, о чем мечтает каждый человек, выходя во взрослую жизнь? А теперь представим себе, что все это невозможно только потому, что работодатель не может, а иногда и не хочет, принимать нового работника из-за особенностей его развития.

Понятие социальной инклюзии очень широко, оно должно рассматриваться в международном масштабе, потому что это вопрос, стоящий перед всем человечеством. Это тот вопрос, который должен решаться на государственном уровне.

Первым следует рассмотреть такой термин, как «социальная эксклюзия». Одна из трактовок термина звучит так: «Социальную эксклюзию следует понимать, как исключение или ограничение доступа индивидов к жизненно важным социальным институтам, таким как труд, образование, другие виды деятельности (в том числе профессиональной), что не позволяет им получать доступ к экономическим ресурсам, необходимым для поддержания адекватного уровня жизни» [4]. Это самое страшное в жизни любого человека, когда ты оказываешься никому не нужен. Человека словно вычеркивают из обычной жизни, не позволяя не только реализоваться как личности, но даже поддержать свои жизненные потребности (жилье, одежда, пища). Социальную эксклюзию мы наблюдаем довольно часто в нашей жизни. Это те моменты, когда человека не принимают на работу по различным причинам. Например, из кандидатов (юноша и девушка) с одинаковым уровнем образования предпочтительнее будет юноша, так как он «не уйдёт в декрет». Из кандидатов на одно рабочее место выбирают того, кому «немного за 30», чем специалиста в «предпенсионном возрасте». И самый важный вопрос. Кого выберут на вакантное место, с дипломом из одного вуза, но у одного из кандидатов будут «особенности развития»? Ответ, к сожалению, лежит на поверхности… .

Теперь рассмотрим такие термины, как «социальная инклюзия» и «социальная интеграция». Очень часто эти два понятия воспринимают как синонимичные словосочетания, то есть считают их равными. Но если разобрать понятия подробнее, становится очевидно, что «социальная инклюзия» более узкое понятие. Дименштейн Р. понимает инклюзию, как «односторонний процесс, представляющий «внедрение» кого-то куда-то (очевидный насильственный оттенок), результатом которого является наличие в некоей среде инородного для нее «тела». Поэтому инклюзия сомнительна и как результат — «включаемый» не становится в этом процессе естественной частью общей дружественной среды» [1]. Мнение ученых-теоретиков разделяются. Кто-то отдает предпочтение инклюзии, кто-то настаивает на интеграции. Например, Е. Н. Мищук определяет интеграцию так: «Интеграция – включение в общий поток или одно из важных средств подготовки к самостоятельной жизни в обществе или сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [7]. Особенность этого процесса точно отражает латинское слово «integer» – завершенный, полный, восстановленный, соединенный и т.д.». Споры о важности этих явлений – инклюзии или интеграции – не прекращаются много лет. Специалисты пытаются разобраться, что будет лучше для их подопечных, для ребятишек с особенностями развития, которые вступают во взрослую жизнь – социальная инклюзия или социальная интеграция? Важно понимать, что «интеграция детей с отклонениями в развитии в социально-культурную и общеобразовательную среду представляет собой острую актуальную проблему коррекционной педагогики и является закономерным этапом развития системы специального образования» [3].

Важно понимать, что процесс социальной инклюзии – это процесс, который происходит с отдельным человеком, это его восприятие жизни, его понимание принадлежности к определённой социальной группе. А социальная интеграция, в свою очередь, это процесс, происходящий в самом обществе, в том обществе, которое должно принять и всесторонне поддержать каждого. Причем процесс интеграции должен происходить комфортно для всех сторон.

Социальную интеграцию можно считать следствием социальной инклюзии.

Е. Н. Мищук в своей статье даёт такую характеристику: «Социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего, в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется» [7]. Социальную инклюзию следует рассматривать, как

процесс, который ведет к социальной интеграции, к полному, взаимному и комфортному процессу. Социальная инклюзия – активный процесс адаптации, процесс укрепления чувства принадлежности к определенной группе или сообществу. Итог социальной инклюзии – это социальная интеграция, которая позволяет всесторонне и гармонично развиваться любому члену общества. Именно на социальную интеграцию следует обратить особое внимание, именно ее надо рассматривать как важнейшее направление развития. Л. М. Кобрина обращает внимание на «благоприятное влияние условий интегрированного обучения, требующего от ребенка и его окружения значительных усилий, но предоставляющих большие возможности в самореализации» [3]. И окружение сегодня готово меняться, готово перестать закрывать глаза на все увеличивающееся количество людей с особенностями развития и с особыми образовательными потребностями. Каким образом будет достигнута такая интеграция, с помощью ли социальной инклюзии, или созданием правовых и законодательных документов по этому вопросу, но это – основная и самая важная цель для последующего существования человечества.

Нет ничего важнее жизни человека, это самая большая ценность. Авторы статьи «Ресурсный центр профессиональной подготовки как форма социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья» И. Г. Дрозденко, Л. М. Кобрина так видят модернизацию образования: «Одним из перспективных путей развития системы специального образования мы считаем создание системы непрерывного, в том числе профессионального, образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [2]. Вопросы «социальной инклюзии» и «социальной интеграции» вышли на первое место, они являются приоритетными для полноценного развития современного общества.

🕮 Список используемых источников

1. Дименштейн, Р. Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования «особых» детей / Р. Дименштейн, И. Ларикова // Защити меня! – 2008. – № 1. – С. 55–59.

2. Дрозденко, И. Г. // Ресурсный центр профессиональной подготовки как форма социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья / И. Г. Дрозденко, Л. М. Кобрина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014.

3. Кобрина, Л. М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы : автореф. дис. … докт. пед. наук / Л. М. Кобрина. – М., 2006. – 47 с.

4. Курмышева, Л. К. Эксклюзия как феномен жизни общества / Л. К. Курмышева // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2015/03/4491. – Дата доступа: 07.02.2020.

5. Ларионова, Г. И. Социальная интеграция личности: понятие, сущность, направления / Г. И. Ларионова // Евразийский Научный Журнал. – 2016. – № 11. – С. 227–232.

6. Любавина, Н. В. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями: проблемы и условия эффективности / Н. В. Любавина // Социологические исследования. – 2013. – № 9. – С. 64–69.

7. Мищук, Е. Н. Интеграция детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения / Е. Н. Мищук // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 6. – С. 107–109.

Summary. This article analyzes such concepts as “social exclusion”, “social inclusion”, “social integration”, considers the benefits of social integration in modern society. The issues of social integration of persons with special educational needs, which in modern society should be in the foreground, are raised. The author of the article suggests, considering social inclusion, as one of the most important, priority areas for the further development of society, to strive for maximum social integration, as the final goal of this process.

УДК 376.015.31:73/76-056

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Н. Н. Эгамбердиева
Науч. рук. – Д. А. Нуркельдиева, канд. пед. наук, доцент
ТГПУ (Узбекистан)

Аннотация. В данной статье освещается роль игровой деятельности в формировании коммуникативного общения детей с аутизмом, развитие их познавательных процессов и адаптации в социальной среде.

Ключевые слова: аутизм; дошкольные учреждения; коммуникативные навыки; игра; социализация; реабилитация.

Аутизм – это расстройство, которое поражает все больше и больше детей. Проблема аутизма является одной из самых актуальных в мире и находится в центре внимания многих педагогов и врачей.

Термин возник после научной работы К. Каннера и Х. Аспергера, но основные элементы проблемы остаются закрытыми для общественности. Со временем растет интерес к аутизму и его проявлениям, а также к педагогическому процессу с такими детьми. Основной причиной такого увеличения интереса стал резкий рост статистики.

Многие ученые (Г. Аспергер, В. М. Башина, Э. Блейлер, А. Е. Зеленская, Д. Н. Исаев, Л. Каннер Дж. Луц, Т. П. Симеон, Т. П. Симсон, О. П. Юрьева и др.) изучали проблему аутизма [1].

Актуальность проблемы аутизма у детей сегодня определяется следующими основаниями:

во-первых, аутизм в раннем детстве относительно распространен: от 6 до 10 из каждых 10 000 детей. Кроме того, из-за сложности диагностики аутизма и отсутствия информации об этой проблеме;

во-вторых, актуальность этой проблемы определяется тем, что в нашей стране в настоящее время развивается система психологических услуг, в том числе для детей дошкольного и школьного возраста. Но часто даже высококвалифицированные логопеды, невропатологи, психологи не могут своевременно определить необходимую помощь детям с диагнозом аутизм из-за недостатка знаний об этой патологии психического развития и связанных с ними рабочих процессах.

Когда речь идет об оказании медицинской помощи детям с таким диагнозом, первым шагом является диагностика и лечение психических заболеваний, которые сопровождают или осложняют аутизм. Основное внимание уделяется психокоррекционной помощи и реабилитации, которые могут изменить качество жизни аутичных детей, их социальную адаптацию и их интеграцию в общество сверстников. Если мы используем условия, формы и методы обучения, соответствующие проблемам детей, страдающих аутизмом, мы можем значительно уменьшить влияние на развитие аутизма.

В марте 2015 года в Ташкенте прошла международная научно-практическая конференция «Аутизм: инновационные решения и стратегии действий».

В конференции приняли участие члены Сената и Законодательной палаты Олий Мажлиса Республики Узбекистан, эксперты министерств и ведомств, представители общественных и неправительственных организаций, эксперты из Австрии, Израиля, Китая, Франции и Греции. На конференции греческий эксперт Димитриос Николас Сакеллион сказал: «Проблема аутизма в Узбекистане глубоко изучается. Сотрудничество ученых, психологов, психиатров и других специалистов дает значительные результаты. Разработанный ими комплексный подход эффективно используется в Республиканском центре социальной адаптации детей, и мы ознакомились с деятельностью центра в этой области. Мы и впредь будем сотрудничать с нашими узбекскими коллегами в проведении исследований в этой области».

В настоящее время в столице Узбекистана Ташкенте работают государственные и негосударственные дошкольные учреждения, работающие с детьми с диагнозом аутизм. Есть квалифицированные логопеды и дефектологи. Среди них Республиканский центр по социализации детей в Ташкенте, «Шукрона», «Мухаммед и Мадина», а также «Диалог». По данным Республиканского центра социальной адаптации детей в Узбекистане более 1000 детей с диагнозом аутизм. Но есть также много детей, которые нуждаются в реабилитации.

В негосудраственых дошкольных учреждениях «Мухаммеда и Мадины» есть все условия для детей с аутизмом. Существуют специальные образовательные классы, учебные курсы по социально бытовой ориентации, занятия дефектолога, логопедические курсы и психиатрические услуги. Все занятия индивидуальные и групповые. В процессе работы с детьми, у которых диагностирован аутизм, занятия проводятся в игровой форме.

Дети с аутизмом ограничены во взаимодействии не только с взрослыми, но и сверстниками, что отражается в их более позднем самоопределении и

самосознании в жизни. Это хорошая идея, чтобы использовать игры в этом возрасте, чтобы улучшить свои навыки общения. С помощью игр у детей развивается мышление, речь. Игра улучшает личность ребенка:

1. Развивается мотивационно-потребностная сфера (возникает иерархия мотивов, где социальные мотивы приобретают более важное значение для ребенка, чем личные).

2. Преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм (ребенок, принимая роль какого-либо персонажа учитывает особенности его поведения, его позицию. Ребенку необходимо согласовывать свои действия с действиями персонажа – партнера по игре. Это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки у дошкольника).

3. Развиваются умственные действия (развиваются способности и творческие возможности ребенка).

Игра – отличный способ открыть и развить навыки, а также способность детей адаптироваться к обществу. При работе с детьми с аутизмом логопед должен выбирать игры в зависимости от их возраста и индивидуальных особенностей.

Следующие игры могут быть использованы во время занятий для развития коммуникативных навыков у детей с аутизмом.

Игра «Кто может так ходить».

Возраст: 4–5 лет.

Цель игры – научить детей распознавать вещи, знакомые с внешними признаками (в этом случае животные двигаются по-разному). Кроме того, игра развивает воображение, координацию действий и логическое мышление.

Необходимое оборудование: скульптуры животных (одинакового размера). Это может быть диким или домашним. Самое главное, что у каждого из этих животных есть свой набор характеристик.

Расписание игр (в игру можно играть в группе). Дефектолог, в свою очередь, показывает детям изображения животных и предлагает назвать их. Если игра для маленьких детей, достаточно спросить, как «говорит» то или иное животное. Если играют дети 4–5 лет, мы можем побудить их вспомнить, где живет это животное.

Дефектолог должен повторить ходьбу каждого животного. Затем он призывает детей подражать движениям различных животных.

Чтобы расширить знания детей о животных, дефектолог кладет на стол рисунки и затем говорит участникам по очереди приходить к нему. Они описывают животное и имитируют его соответствующие качества, «ходьба», но

не называя его. Остальным детям нужно знать, какое животное изображено на картинке.

Игра «Да или Нет».

Возраст: 5–7 лет.

Цель игры – развить у ребенка логическое мышление, внимание, память, скорость анализа и синтеза.

Как играть: дефектолог задает ребенку ряд вопросов, например:

– Яблоко – это фрукт?

– Картошка – это фрукт?

– Является ли корова домашним животным?

– Является ли волк диким животным?

Ребенок должен ответить «да» или «нет» на такие вопросы.

«Как называется ваша профессия?»

Возраст: 5–7 лет.

Цель игры – познакомить детей с разными профессиями, что им нужно в процессе работы.

Игровой режим. Суть его заключается в том, чтобы найти название профессии по ее характеристикам. Дефектолог называет оборудование, связанное с профессией. Участников игры спрашивают, к какой профессии он относится.

Игра «Будь умным».

Рекомендуется использовать эту игру после того, как дефектолог поработает с ребенком, обобщив слова из этой игры. Игра может быть использована на индивидуальных и групповых занятиях [2, с. 37].

Возраст: 5–7 лет

Цель игры – увеличить словарный запас детей, развить внимание, память и мыслительные операции.

Ход игры. Дефектолог показывает ребенку разные картинки. Ребенку предоставляется возможность внимательно посмотреть на них и похлопать, если между ними есть фрукты.

С помощью вышеуказанных игр ребенок будет готов привязаться к заинтересованному, благожелательному взрослому и постепенно, хотя и с трудностями, усваивает правила взаимодействия с другими.

🕮 *Список использованных источников*

1. Ахмедова, З. М. Logopedik o`yin / З. М. Ахмедова, М. Ю. Аюпова, М. П. Хамидова. – Ташкент : Изд-во «Faylasuflar», 2013. – 37 с.

2. Мальтинская, Н. А. История развития учения об аутизме [Электронный ресурс] / Н. А. Мальтинская // Науч.-метод. электрон. журнал «Концепт». – 2017. – № 11. – С.53–61. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2017/470137.htm. – Дата доступа: 23.02.2020.

Summary. This article highlights the role of gaming in the formation of communicative communication of children with autism, the development of their cognitive processes and adaptation in the social environment.

УДК 376.1-058.264

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ СИНОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

А. И. Якубович
Науч. рук. – О. Л. Сапогова
БГПУ (Минск)

Аннотация. В материалах рассмотрены особенности формирования словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием дидактической игры, которая является не только ведущим видом деятельности детей в дошкольном возрасте, но и эффективным средством коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; словарь синонимов; дети старшего дошкольного возраста; дидактическая игра.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). У детей дошкольного возраста с ОНР отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения или недоразвитие. Нарушения формирования лексики у детей с ОНР проявляются в расхождении объёма активного и пассивного словаря, несформированности семантической стороны речи, неточном употреблении слов [2].

В психолингвистической литературе отмечается, что лексический строй речи включает в себя активный и пассивный словарный запас, а также умение пользоваться им в конкретной ситуации. В структуру лексического строя речи входит: номинативный, предикативный и атрибутивный словари. Активный словарь представляет собой совокупность лексических единиц, которые говорящий свободно использует в спонтанной речи. Пассивный словарь включает в себя языковые единицы, вычленяемые в речевом потоке говорящего и воспринимаемые как значимые, однако не используемые в собственной речи по причине сложности артикулирования.

В активный словарь ребёнка дошкольного возраста входит не только общеупотребительная лексика, но и ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями жизни конкретного ребенка [1].

Формирование словаря является одним из важнейших условий развития мышления. По мере развития мышления и накопления словарного запаса ребёнком дошкольного возраста, его лексика не только обогащается, но и систематизируется, то есть слова группируются в семантические поля. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, выраженными семантическими признаками.

Ребенок, у которого сформирован лексический строй речи свободно общается со сверстниками, активен в своих речевых высказываниях, чувствует себя полноценным и равноправным участником детского коллектива.

Одно из важнейших мест в лексической системе занимают синонимы. В лингвистике синонимы определяются как слова, которые относятся к одной части речи, имеющие одинаковое или схожее лексическое значение, однако различные в написании и звучании.

В исследованиях Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [3] отмечается, что дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подбирают несколько синонимов на одно слово-стимул, испытывая трудности в подборе лишь к отдельным словам. Данное многообразие слов в лексиконе указывает на начало этапа усвоения многозначности слов детьми с нормальным речевым развитием.

Авторами указывается на случаи отказа от ответа и значительные ошибки при подборе синонимов детьми дошкольного возраста с ОНР. Дети с ОНР могут подбирать по одному синониму к хорошо знакомым словам, допуская разнообразные ошибки. Вместо синонимов были выявлены: слова, связанные со словом-стимулом синтагматическими связями (дом – большой); слова, противоположные по значению, иногда повторение исходного слова с частицей не (верный – не верный, огромный – маленький); слова, близкие по звучанию (парк – парта); семантически близкие слова, часто ситуативно похожие (парк – зоопарк, торопиться – идти быстро или бежать, праздничный – весенний); формы исходного слова или родственные слова (праздничный – праздник, боец – бой).

Таким образом, в исследованиях Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой отмечают у детей старшего дошкольного возраста с ОНР ограниченность словарного запаса, неумение выделять существенные семантические признаки в структуре значения слова, осуществлять сравнение значения слов на основе единого семантического признака, трудности актуализации словаря.

Полученные результаты исследований свидетельствуют о необходимости включения в коррекционно-педагогическую работу направлений по формированию словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В научной литературе имеются указания на то, что необходимо использование в коррекционно-педагогической работе по формированию словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР различных педагогических средств и, в частности, игровых приёмов. Данная необходимость заключается в том, что игровая деятельность выступает как важное условие всестороннего развития личности и интеллекта детей.

Особым средством игровой деятельности выступает дидактическая игра, которая является эффективным средством коррекционно-педагогической работы. В психолого-педагогической литературе нет единого определения «Дидактическая игра». В одних источниках дидактическая игра определяется как средство, которое поможет закрепить знания детей, полученные на занятии, в других – рассматривается как одна из форм обучения. Эти взгляды на дидактическую игру определяются теми задачами обучения, которые ставятся перед учреждением дошкольного образования. По форме в зависимости от характера деятельности детей определяются следующие виды дидактических игр: игры-загадки, игры-поручения, игры-путешествия, игры-предложения, игры-беседы.

Уварова Т. Б. [5] отмечает, что в игре создаются все условия, которые способствуют возникновению и усилению познавательных мотивов, развития интересов, формирования положительного отношения к обучению, активизации познавательной деятельности. Сам процесс обучения становится более эмоциональным, действенным, который позволяет детям получать свой собственный опыт.

Дидактическая игра создает благоприятную ситуацию для усвоения материала, дает возможность многократного упражнения детей в повторениях необходимых слов. Посредством дидактических игр, речь ребенка становится более выразительной, яркой, насыщенной существительными, а также прилагательными, глаголами и т.д. В результате проведения различных дидактических игр, способствующих формированию словаря синонимов, значительно расширяется и обогащается словарный запас детей дошкольного возраста с ОНР, совершенствуется связная речь и фонематический слух, происходит развитие умения подбирать родственные слова.

Для достижения наилучших результатов в процессе формирования словаря синонимов у детей дошкольного возраста с ОНР по средствам дидактических игр необходимо придерживаться определенных правил:

– дидактическая игра должна быть интересной ребенку (желательно присутствие элемента соревнования, а также награды за успешное выполнение);

– в ходе дидактической игры необходимо добиваться речевого высказывания каждого ребенка;

– в ходе дидактической игры по формированию словаря синонимов наглядный материал подбирается с учетом лексической темы в соответствии с программой (каждая дидактическая игра имеет свое программное содержание, куда обязательно входит определенная группа слов, которую необходимо усвоить детям);

– наглядный материал подбирается с учетом прошлого опыта детей, эстетически оформлен, вызывать конкретные образы;

– в ходе дидактической игры следует развивать навыки контроля за чужой и собственной речью.

Таким образом, анализ лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР отмечается ограниченность словарного запаса, в том числе словаря синонимов. Средством формирования словаря синонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР может выступить дидактическая игра, создавая благоприятную ситуацию для усвоения материала, предоставляя возможность многократного упражнения детей в повторении программных слов, расширяя и обогащая словарный запас в целом.

🕮 *Список использованных источников*

1. Абрамова, Т. В. Обогащение словаря дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Абрамова // Логопед. – 2004. – № 5. – С. 80–91.

2. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : метод. пособие / И. Ю. Кондратенко. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя речи) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с.

4. Уварова, Т. Б. Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками / Т. Б. Уварова. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.

Summary. The article discusses the features of the formation of a synonym dictionary in older preschool children with general speech underdevelopment using a didactic game, which is not only the leading activity of preschool children, but also an effective means of correctional and pedagogical work.

УДК 376.37

ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НЕЗРЯЧИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОМУ ОРИЕНТИРОВАНИЮ

Д. И. Яськова
Науч. рук. – В. В. Гордейко
БГПУ (Минск)

Аннотация. В материалах раскрываются возможности и основные направления применения дистанционного видеоконсультирования как формы работы с родителями незрячего ребёнка в процессе обучения пространственному ориентированию.

Ключевые слова: дистанционное консультирование; обучение пространственному ориентированию; родители незрячего ребенка.

В последние годы произошло стремительное развитие информационно-технологий и распространение их во все сферы жизнедеятельности человека. В системе образования возникла проблема создания новой модели образовательного процесса и создания образовательной среды, соответствующей запросам современного общества, которая может быть решена посредством внедрения и активного использования информационно-коммуникационных технологий.

Нашу повседневную жизнь уже больше невозможно представить без информационно-коммуникативных технологий. Информационно- коммуникационные технологии (далее – ИКТ) – это технологии доступа к различным информационным источникам (электронным, печатным, инструментальным, людским) и инструментам совместной деятельности, направленная на получение конкретного результата.

Известно, что первыми и главными педагогами для ребенка являются родители. Взаимодействие родителей и дефектологов в воспитании дошкольников является неотъемлемой частью образовательного процесса. Очевидно, что старые формы контактов с родителями постепенно изживают себя. Современные родители, прежде всего грамотны, информированы, но вместе с тем очень заняты. Поэтому они не хотят никакой лишней информации.

Использование ИКТ в образовательном процессе – это одно из современных направлений в специальном образовании. Средства информационно-коммуникативных технологий помогают педагогу разнообразить формы поддержки образовательного процесса, повысить

качество работы с родителями. Можно отметить следующие преимущества использования ИКТ во взаимодействии дефектолога с родителями:

– минимизация времени доступа к информации;

– возможность продемонстрировать любые документы, фото и видео материалы;

– обеспечение индивидуального подхода;

– оптимальное сочетание индивидуальной работы с групповой;

– обеспечение диалога субъектов коммуникации (электронная почта, форум);

– оперативное получение информации;

Однако, возможно возникновение трудностей при отсутствии у родителей или педагогов компьютерных технологий. Так же существенным препятствием может быть недостаточная компьютерная грамотность педагогов и родителей.

Можно выделить следующие формы работы с родителями с использованием ИКТ:

– сайт учреждения образования;

– сотовая связь;

– редакционно-издательская деятельность: электронная газета, журнал;

– электронная консалтинговая служба; (электронная почта)

– создание медиатеки;

– телемост;

– использование личной веб-страницы,

– телекоммуникоционный проект;

– дистанционные конференции;

– дистанционные консультации [1].

Более подробно остановимся на видеометоде. Видеометод представляет собой разновидность наглядных методов обучения, в основе которого находится предоставление учебной информации с помощью экранных источников [3]. В ситуации применения ИКТ видеометод принимает форму дистанционной видеоконсультации благодаря размещению соответствующих видеоматериалов на интернет-ресурсе, например, на сайте учреждения образования. С помощью видеометода эффективно решаются дидактические и воспитательные задачи, такие как:

– изложение новых знаний;

– объяснение в динамике принципов действия сложных механизмов;

– обучение алгоритмам выполнения различных видов деятельности;

– представление видеодокументов;

– организация тестовых испытаний;

– выполнение тренировочных работ, упражнений, моделирования процессов, проведения необходимых измерений.

Наше дипломное исследование связано с изучением возможностей использования метода видеоконсультаций для организации работы педагога учреждения дошкольного образования с родителями незрячего ребенка дошкольного возраста в процессе его обучения пространственному ориентированию.

В ходе исследовательской работы, на основе анализа программы коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста [2], нами были определены основные направления работы с родителями незрячих детей дошкольного возраста, рамках которых возможно использование метода видеоконсультаций:

– использование сохранных анализаторов в обучении пространственному ориентированию. Детям в условиях зрительной депривации необходимо уметь использовать все группы анализаторов, например, остаточное зрение при узнавании предметов по их очертаниям и силуэтам; ощущение цвета, света и тени. Для незрячих детей важно уметь использовать осязание, тактильные ощущения при перемещении в пространстве и узнавании предметов. Умение использовать слуховые ощущения так же является немаловажным как при узнавании предметов, так и при пространственном ориентировании. Еще одним способом определять положения в пространстве является использование обоняния и вкуса;

– формирование топографических представлений. Для передвижения ребенка в пространстве, ему необходимо иметь представление о местоположении, в котором он находится и маршруте передвижения. Детей необходимо обучать разным способам узнавания и проработке оптимального маршрута;

– обучение ориентации в микропространстве. Такое обучение, прежде всего, начинается с ориентации на рабочем месте, плоскости;

– обучение ориентации в закрытом пространстве. Так как дети большую часть времени проводят в помещении, данное умение позволит в дальнейшем передвигаться не только дома, но и в саду, школе и др.;

– обучение ориентирование в открытом пространстве. Подготовка ребенка к самостоятельному передвижению по маршрутам повседневной необходимости. В процессе обучения необходимо сформировать представления о городе и научить приемам изучения и обследования улиц;

– обучение передвижению с тростью. Актуальный вопрос для незрячих детей, которые хотят передвигаться самостоятельно. Необходимо уметь подбирать трость, использовать ее в различных техниках;

– обучение передвижению с сопровождающим. Чаще всего сопровождающим для детей дошкольного возраста является родитель. Для ребенка важно уметь использовать рациональные приемы передвижения с сопровождающим, т.к. в этой роли в дальнейшем могут выступать другие дети и взрослые люди.

Результаты нашего дипломного исследования позволяют сделать вывод о целесообразности и важности использования видеоконсультации при работе с родителями незрячих детей. Умения, формируемые учителем-дефектологом на коррекционных занятиях по пространственному ориентированию, требуют отработки их на практике и ежедневной работы с ребенком, поэтому педагоги и родители для достижения максимально эффективного и быстрого результата должны работать в тандеме. Видеоконсультация, являющаяся разновидностью дистанционного консультирования, позволяет родителям получить доступ к достоверной и понятной информации, для отработки формируемых у ребенка умений по пространственному ориентированию.

🕮 *Список использованных источников*

1. Меновщиков, В. Ю. Интернет-консультирование : краткое практ. руков. / В. Ю. Меновщиков. – М. : Смысл, 2011. – 110 с.

2. Проект программы коррекционно-развивающей работы «Воспитание и обучение детей с нарушениями зрения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=63753. – Дата доступа: 15.03.2020.

3. Сущность видеометода [Электронный ресурс] / 2010 – 2016. Режим доступа: http://cribs.me/pedagogika/sushchnost-videometoda. – Дата доступа: 15.03.2020.

Summary. The materials reveal the possibilities and main directions of the use of remote video consultation as a form of work with the parents of a blind child in the process of teaching spatial orientation.