

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кубанский государственный университет»
Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики



**Дефектология и образование в наши дни:
фундаментальные и прикладные исследования**

Сборник материалов Международной научно-практической конференции

Краснодар, 2022 г.

УДК 37.013.77
ББК 74.3

Рецензенты: З.И. Цику, кандидат психологических наук, зав. МБДОУ МО г. Краснодар, «Детский сад комбинированного вида № 214»
Д.А. Кураева, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «КубГУ»

ISBN 978-5-906302-22-9

Организатор: ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования», Ответственный редактор Е.А. Шумилова

Редакционная коллегия: Т.А. Букирева, Е.Ю. Журавлева, Г.Н. Соломатина, Т.И. Филипиди, А.С. Яровая, Краснодар: КубГУ, 2022. 499 с. – Текст: электронный.

ISBN 978-5-906302-22-9

В сборнике представлены научные статьи участников Международной научно-практической конференции «Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования» (12-13 апреля 2022 г., г. Краснодар). В публикуемых материалах обсуждаются подходы к решению актуальных проблем специального образования, отражаются современные тенденции решения научно-практических проблем в области дефектологии и специальной психологии, а также предлагаются методические разработки в области коррекционной и реабилитационной помощи лицам с отклонениями в психофизическом развитии.

Представленные результаты исследований зарубежных и отечественных ученых будут полезны специалистам системы специального и инклюзивного образования, а также широкому кругу читателей, решающих как практические, так и теоретические задачи образования, развития и социализации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья.

© Авторский коллектив, 2022
© Кубанский государственный университет, 2022
© Издательство КМАППКС, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. Коррекционно-педагогические технологии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

Особенности развития внимания у подростков с нарушением интеллекта на уроках профессионально-трудового обучения Бабаян Ануш Эдуардовна Журавлева Елена Юрьевна	13
Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта Баран Ирина Владимировна Яровая Анна Семеновна	18
Особенности логопедической работы по формированию и развитию коммуникативной функции речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра Белинская Наталья Дмитриевна Лазаренко Лариса Анатольевна	22
Особенности формирования операций словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Белкина Елизавета Сергеевна Яровая Анна Семеновна	25
Особенности работы учителя-логопеда по накоплению и активизации словарного запаса, использование навыка речи в ситуации общения (из опыта работы с детьми с расстройством аутистического спектра) Беляева Оксана Эдуардовна	29
Интерпретация результатов обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго и третьего уровня Бигдан Дарья Сергеевна Яровая Анна Семеновна	34
Возможности когнитивно-продуктивной педагогической технологии в условиях обновления содержания специального образования Бурдинская Ольга Владимировна Самосенко Ольга Михайловна Дзариева Наталья Петровна Трофимова Светлана Викторовна	40
Особенности навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи Водопьянова Анна Сергеевна Филипиди Татьяна Ивановна	45
Формирование временных представлений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями Воронец Анастасия Игоревна Куцеева Елена Леонидовна	49
Особенности диагностики и формирования функций регуляции речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи Газарова Каролина Артуровна Кузма Левонас Прано	53

Диагностика и коррекция дизорфографии у учащихся начальных классов Гафарова Гюльнара Октай кызы Филипиди Татьяна Ивановна	57
Применение методов арт-терапии по развитию эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития Герасименко Валерия Николаевна Шумилова Елена Аркадьевна	60
Особенности развития восприятия звуков на уроках музыки у обучающихся с синдромом Дауна Гусарова Светлана Николаевна	64
Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Гусева Дарья Игоревна Соломатина Галина Николаевна	71
Особенности графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Демченко Юлия Юрьевна Куцеева Елена Леонидовна	75
Использование музыкотерапии для коррекции эмоциональной сферы детей с нарушением интеллектуального развития Денисенко Дарья Юрьевна Журавлева Елена Юрьевна	79
Особенности формирования пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Деревянченко Анастасия Александровна Кузма Левонас Прано	84
Особенности логопедической работы по развитию мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи: отечественный подход Загребельная Инна Викторовна Яровая Анна Семеновна	89
Особенности развития речи у дошкольников с нарушениями интеллекта Замурий Диана Васильевна Власенко Валерия Сергеевна	92
Формирование навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Зиморой Екатерина Дмитриевна Кузма Левонас Прано	95
Роль плавания в речевом развитии ребенка с общим недоразвитием речи Иванцова Анастасия Сергеевна Власенко Валерия Сергеевна	100
Активация памяти умственно отсталых школьников на уроках математики Исупова Анна Викторовна Власенко Валерия Сергеевна	106
Развитие мелкой моторики как средство коррекции нарушений звукопроизношения детей дошкольного возраста Капалова Екатерина Валерьевна Лазаренко Лариса Анатольевна	110

Логопедическая работа по формированию лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Клименко Дарья Сергеевна Власенко Валерия Сергеевна	113
Особенности формирования высших психических функций у детей дошкольного возраста с моторной алалией Ковалева Полина Евгеньевна Кузма Левонас Прано	119
Значение устного народного творчества как средства развития лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Ковальчук Екатерина Георгиевна Яровая Анна Семеновна	123
Мультифункциональная карта по развитию речи у детей с ограниченными возможностями здоровья как инструмент эффективной коррекционно-развивающей помощи Коробицина Севиль Серверовна Разливина Елена Афанасьевна	127
Анализ современных методик диагностики фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Кревинцова Анна Алексеевна Букирева Татьяна Анатольевна	131
Обзор метода обучения опорным навыкам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в структуре дефекта которых имеется расстройство аутистического спектра Крошка Алина Александровна Журавлева Елена Юрьевна	134
Обзор исследований в отечественной олигофренопедагогике, посвященных изучению проблемы формирования регулятивных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью Кузма Левонас Прано Ребриева Диана Максимовна	138
Логопедическая работа по формированию фонематического восприятия младших школьников Куликова Наталья Николаевна Филипиди Татьяна Ивановна	143
Использование различных видов музыкальной деятельности в коррекционной работе с дошкольниками с задержкой психического развития Куцеева Елена Леонидовна Подун Елена Александровна Кузвесова Анастасия Николаевна	147
Особенности диагностики глагольных предикатов у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня Лазарева Сабина Олеговна Букирева Татьяна Анатольевна	150
Основные принципы и методы развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи Лазаренко Лариса Анатольевна Лагутина Алина Александровна	153

Психолого-педагогические и речевые особенности детей с сенсорной алалией Лях Елена Викторовна	157
Применение компьютерных игр в образовании детей с интеллектуальными нарушениями Макуха Лия Сергеевна Шумилова Елена Аркадьевна	160
Особенности формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи Малиневская Светлана Эдуардовна Яровая Анна Семеновна	166
Речедвигательная пластика как эффективное средство коррекции темпоритмических нарушений у воспитанников с ОНР на музыкальных занятиях Мамонтова Кристина Викторовна	170
Особенности формирования навыков социально-бытовой ориентировки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью Мандрик Александра Евгеньевна Шумилова Елена Аркадьевна	174
Система работы по развитию антонимии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития Марченко Лидия Николаевна Куцеева Елена Леонидовна	177
Особенности развития ситуативной и контекстной связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи Мачихина Анастасия Сергеевна Яровая Анна Семеновна	181
Значение сенсорной интеграции в коррекции речи детей дошкольного возраста Мирицкая Полина Сергеевна Власенко Валерия Сергеевна	185
Теоретические основы формирования предпосылок обучения грамоте старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: функциональная система «письмо» Мифтахова Анастасия Андреевна Шумилова Елена Аркадьевна	188
Проблема формирования навыков звукового анализа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Мкртычянц Эмма Юрьевна Филипиди Татьяна Ивановна	192
Технологии формирования монологического высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня Негреба Наталья Алексеевна Соломатина Галина Николаевна	198
Особенности формирования и методы диагностики учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью Некрисова Виктория Дмитриевна Самелик Елена Григорьевна	202

Коррекция акустической дисграфии у учеников начальных классов общеобразовательной школы Новикова Кристина Васильевна Филипиди Татьяна Ивановна	207
Система логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Овсяникова Вероника Алексеевна Филипиди Татьяна Ивановна	210
Технологии формирования социально-бытовой компетентности у детей с умственной отсталостью Панасенко Елена Николаевна Крюкова Татьяна Николаевна	213
Специфика логопедической работы по формированию навыков связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи Пика Арина Дмитриевна Филипиди Татьяна Ивановна	218
Системное использование технологии проектной деятельности в коррекционно-развивающем процессе с детьми дошкольного возраста Попова Елена Владимировна Терещенко Галина Степановна	221
Особенности развития графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью Потуремец Алиса Ильинична Куцеева Елена Леонидовна	224
Предупреждение нарушений речевой деятельности в раннем возрасте как современная проблема в логопедии Романчук Дарья Константиновна Шумилова Елена Аркадьевна	227
Сказкотерапия как способ формирования монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи Сайфулина Лидия Сергеевна Филипиди Татьяна Ивановна	232
Комплекс диагностических методик для выявления уровня готовности дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению грамоте Самелик Елена Григорьевна Удодова Анна Романовна	236
Современные технологии развития предпосылок навыка самоконтроля у умственно отсталых младших школьников Скопа Алла Александровна Шумилова Елена Аркадьевна	241
Особенности логопедической работы на этапе автоматизации звуков у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи Скутина Софья Олеговна	245
Система работы по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Соболь Екатерина Борисовна Куцеева Елена Леонидовна	248

Изучение особенностей слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Суханова Марина Сергеевна Соломатина Галина Николаевна	252
Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с легкими интеллектуальными нарушениями Таянко Виктория Евгеньевна Власенко Валерия Сергеевна	256
Особенности коррекционно-развивающей работы по преодолению дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи Терещенко Анастасия Руслановна Яровая Анна Семеновна	260
Особенности употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Тишина Виктория Александровна Букирева Татьяна Анатольевна	263
Особенности коррекции произносительной стороны речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией Туркенич Елизавета Михайловна Шумилова Елена Аркадьевна	266
Методы и приемы логопедической коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников Франчук Юлия Константиновна Шумилова Елена Аркадьевна	269
К вопросу об эффективности использования компьютерных технологий в коррекционной работе по формированию лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи Химченко Виктория Алексеевна Букирева Татьяна Анатольевна	273
К вопросу о дифференциальной диагностике дизартрии у дошкольников Цаканян Алла Андреевна Соломатина Галина Николаевна	276
Логопедическая работа по формированию синтаксических структур со связью управления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Цысарская Анна Александровна Яровая Анна Семеновна	280
Особенности использования методики Floortime при проведении коррекционно-развивающего занятия с ребенком, имеющим особые образовательные потребности Чернышенко Нина Сергеевна Коновалова Анна Владимировна	284
Профилактика нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста Щербина Елена Николаевна Шумилова Елена Аркадьевна	289
Роль дидактической игры в развитии фонематического слуха детей с нарушением речи Ярошенко Анастасия Владимировна Власенко Валерия Сергеевна	293

**РАЗДЕЛ II. Психолого-педагогическое сопровождение обучения, воспитания
и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья**

Социализация заикающихся детей старшего дошкольного возраста Ажимова Зухра Ганибаевна Соленова Регина Ильинична	296
Коррекция восприятия различной модальности у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра посредством метода сенсорной интеграции Александрова Ольга Станиславовна Букирева Татьяна Анатольевна	301
Особенности формирования навыков пространственной ориентировки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью при освоении различных предметных областей Баяк Анастасия Евгеньевна Шумилова Елена Аркадьевна	305
Особенности подготовки кадров в области дефектологии в Республике Каракалпакстан Бекимбетова Айнагул Амангелдиевна	310
Роль специалистов службы психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе Республики Казахстан Бутабаева Лаура Аскарловна Ногайбаева Гульбаршин Аскеновна Исмагулова Светлана Кужаковна Темирбаева Майя Женисовна Жүсип Айдана Қазықан қызы	314
К проблеме развития эмоционального интеллекта у младших школьников в условиях инклюзии Бычковская Аэлита Игоревна Журавлева Елена Юрьевна	319
Особенности коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра Ванькова Елена Вячеславовна Филипиди Татьяна Ивановна	322
Регулятивные умения младших школьников с умственной отсталостью: от теории к практике Вишнякова Юлия Павловна Журавлева Елена Юрьевна	326
Проблема формирования смысловой стороны речи как современная задача логопедии Газарова Лолита Артуровна Шумилова Елена Аркадьевна	330
Профориентационная работа со старшими школьниками с нарушением слуха Головина Людмила Юрьевна Шумилова Елена Аркадьевна	333
К вопросу о профессиональной подготовке педагогов-дефектологов Гребенникова Вероника Михайловна	337
Психолого-педагогические условия оптимизации межличностных отношений в классе умственно отсталых подростков средствами физической культуры Григорук Игорь Константинович Куцеева Елена Леонидовна	342

Формы повышения квалификации учителей-дефектологов в работе с семьей особого ребенка Громова Наталия Владимировна	346
Пути формирования социально-коммуникативной компетентности подростков с умственной отсталостью в условиях образовательного учреждения Грызлова Александра Вячеславовна Куцеева Елена Леонидовна	350
Педагогические условия оптимизации подготовки старших дошкольников с задержкой психического развития к обучению в школе Гурченко Ангелина Владимировна Яровая Анна Семеновна	354
Роль центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации во включении ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития и его семьи в социум Жук Татьяна Васильевна	359
Инклюзивное образование и современный мир Завалкина Анастасия Александровна	367
Диагностика речевых нарушений у старших дошкольников групп общеразвивающей направленности Ивина Александра Михайловна Самелик Елена Григорьевна	372
Педагогические условия оптимизации социальной адаптации дошкольников с РАС Клейносова Валерия Вячеславовна Куцеева Елена Леонидовна	375
Вопросы преподавания семиотики наследственных болезней студентам-дефектологам Костенко Гера Александровна Скибицкая Виктория Ивановна Костенко Мирослав Андреевич	379
Формирование регулятивных функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития Кукина Юлия Геннадьевна Кузма Левонас Прано	382
К вопросу о развитии социального интеллекта у подростков (на примере деятельности ФГБОУ «Всероссийский детский центр "Смена"») Лебедева Ксения Максимовна Журавлева Елена Юрьевна	387
Проблемы ранней профиликации подростков с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата Лепешев Дмитрий Владимирович	391
Ранняя профиликация детей с особыми образовательными потребностями в дополнительном образовании Лепешев Дмитрий Владимирович Доскенова Динара Айтбаевна Вашкарин Владимир Владимирович	395

К вопросу об адаптации дошкольников с расстройством аутистического спектра в образовательной организации Лозовая Наталья Алексеевна Журавлева Елена Юрьевна	399
Общие и специфические закономерности формирования межличностных отношений младших школьников с умственной отсталостью Малинина Анастасия Олеговна Соломатина Галина Николаевна	404
Особенности коммуникативных умений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития Мальшева Надежда Сергеевна Куцеева Елена Леонидовна	409
Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Мартынова Лолита Андреевна Власенко Валерия Сергеевна	412
Мысли вслух о воспитательной работе в современной школе Микиртычев Эдуард Дмитриевич Садиловская Марина Юрьевна	415
Психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с нарушением эмоционально-коммуникативного развития, с использованием цифровых технологий Мурзина Сауле Ашотовна Ескендинова Сауле Бауржановна Лепешев Дмитрий Владимирович	421
Совершенствование физической подготовки детей с аутизмом и развитие социально-коммуникативных навыков посредством движений Овеян Сусанна Амбарцумовна Мкртчян Наира Аркадьевна	428
К вопросу о важности формирования навыков безопасного поведения в условиях городской дорожно-транспортной среды у учащихся с нарушениями зрения Панасенко Елена Николаевна Кудинова Анна Романовна	432
К вопросу о социально-личностной готовности к обучению в школе ребенка с интеллектуальными нарушениями Першина Анастасия Александровна Журавлева Елена Юрьевна	437
Проблемы социализации и интеграции детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в социокультурном пространстве Подун Юлиана Вадимовна Подун Елена Александровна	441
Формирование зрительно-пространственных функций у младших школьников с оптической дисграфией Ремизова Елизавета Александровна Яровая Анна Семеновна	448
Особенности сотрудничества дошкольной образовательной организации семьи по вопросам воспитания детей с общим недоразвитием речи Садовская Галина Сергеевна Голубь Марина Сергеевна	452

Дидактический инструментарий формирования культуры инклюзивного волонтерства у будущих педагогов Салаватулина Лия Рашитовна Гнатышина Екатерина Викторовна Ворожейкина Анфиса Вячеславовна	457
Сравнительная характеристика особенностей развития мыслительных процессов у младших школьников с сохранным интеллектом и с интеллектуальными нарушениями Скалкина Дарья Владимировна Шумилова Елена Аркадьевна	464
К вопросу о диагностике коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития Сурьжка Яна Алексеевна Шумилова Елена Аркадьевна	468
Значение формирования произвольного внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Сутягина Мария Алексеевна Соломатина Галина Николаевна	474
Особенности формирования коллектива школьников с умственной отсталостью Фесенко Анастасия Игоревна Шумилова Елена Аркадьевна	477
Лингвистические основы структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе логопедической работы Харченко Алина Алексеевна Соломатина Галина Николаевна	482
Педагогическая компетентность педагога Хоменко Анна Вячеславовна	486
Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха Цей Нэфын Мехметали Соломатина Галина Николаевна	489
Нейропсихологический подход к выявлению риска возникновения дисграфии и ее ранней профилактике у детей Чинкова Ирина Игоревна Кузма Левонас Прано	494

РАЗДЕЛ I. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.42

Особенности развития внимания у подростков с нарушением интеллекта на уроках профессионально-трудового обучения

Бабаян Ануш Эдуардовна (E-mail: *ms.tumaevaa@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна (E-mail: *schedrova@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье освещается проблема развития внимания как базовой психической функции, участвующей в познавательной деятельности у подростков с нарушением интеллекта. В современной педагогической реальности актуальность темы не снижается, так как в связи с введением инклюзивного образования педагоги массовых школ включены в реализацию адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Автором описано исследование особенностей внимания у подростков с умственной отсталостью, сделаны первые выводы и заключения по его результатам.

Ключевые слова: внимание, подростки, инклюзия, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, методика, коррекция.

Features of the development of attention in adolescents with intellectual disabilities in the lessons of vocational training

Babayan Anush Eduardovna (E-mail: *ms.tumaevaa@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna (E-mail: *schedrova@ya.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article highlights the problem of attention development as a basic mental function involved in cognitive activity in adolescents with intellectual disabilities. In the modern pedagogical reality, the relevance of the topic does not decrease, because in connection with the introduction of inclusive education, teachers of mass schools are included in the implementation of adapted basic general education programs for students with intellectual disabilities. The author describes the study of the features of attention in adolescents with mental retardation, the first conclusions and conclusions on its results are made.

Keywords: attention, adolescents, inclusion, students with intellectual disabilities, methodology, correction.

Обеспечение права всех категорий учащихся на полноценное участие в учебной деятельности в рамках образовательных учреждений выступает на современном этапе наиболее актуальной задачей, свидетельствующей о переориентации приоритетов в системе школьного образования. В современной системе Российской Федерации с введением понятия «инклюзивное образование» завершилась эра системы специального (коррекционного) образования. В новых условиях – условиях инклюзивного образования – педагоги муниципальных школ столкнулись с новой для себя задачей – обучения ребенка с ограниченными возможно-

стями здоровья, причем не только по цензовым программам. Проблема создания условий для получения образования обучающимися с нарушениями интеллекта сегодня выступает одной из самых актуальных, в ее контексте мы рассматриваем проблему развития внимания у подростков с нарушениями интеллекта.

В психологии традиционно внимание рассматривалось как базовая психическая функция, обеспечивающая протекание всех познавательных процессов, для которой характерна тесная взаимосвязь с когнитивным развитием человека. Внимание – важный компонент психической деятельности человека, обеспечивающий организованность и точность при реализации любого вида деятельности: игровой, учебной, трудовой. Вместе с тем внимание считают одним из главных показателей общей оценки уровня развития личности индивида.

В отечественных исследованиях в области дефектологии подчеркивается, что у подростков с нарушениями интеллекта отмечаются значительные отклонения в развитии внимания.

Как показывает практика, большая часть подростков с ограниченными возможностями здоровья, а именно с нарушением интеллекта, только завершивших обучение в школе, испытывают трудности в процессе профессионально-трудовой социализации. Вследствие наличия психофизиологических особенностей образовательный процесс подростков с нарушениями интеллекта существенно отличается от учебной деятельности школьников, у которых не были диагностированы какие-либо нарушения. Учащиеся с нарушением интеллекта нередко прекращают обучение, не освоив в полной мере адаптированную основную общеобразовательную программу, что связано с отсутствием необходимого контроля и помощи со стороны педагогов и родителей. Несмотря на то, что Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) действует уже шесть лет, далеко не во всех общеобразовательных организациях созданы адекватные особым образовательными потребностям обучающихся условия для обучения. Предоставляемые условия обучения зачастую не в полной мере учитывают их психофизические возможности, что особенно важно при выборе профессионально-трудового профиля обучения для формирования трудовых умений и навыков, необходимых для получения наиболее востребованных профессий на рынке труда.

Стратегической целью школьного образования в отношении обучающихся с умственной отсталостью всегда стояла задача социализации и достойного жизнеустройства обучающихся, и сейчас ее актуальность не снижается. Именно от внимания как функции психики подростка сосредоточиваться на определенных аспектах зависит успешность учебной, а следовательно, и дальнейшей профессиональной деятельности.

При нарушении интеллекта наблюдается частая сменяемость видов деятельности, что, в свою очередь, отражается на результатах обучения. Для получения результата от учебной деятельности необходимо научить учащихся подросткового возраста умению сосредоточиться на чем-то одном. В исследованиях в области дефектологии подчеркивается, что у учащихся с патологиями умственного развития наиболее часто обнаруживаются серьезные нарушения внимания [1]. Первоначально исследователи-дефектологи утверждали, что нарушение внимания само по себе является одним из видов умственной отсталости и, соответственно, нуждается в организации коррекционной работы. Однако на современном этапе нарушение внимания рассматривается как один из возможных признаков умственной отсталости, а не как фактическое ее наличие [4].

Как показывает практический опыт педагогов, у учащихся с нарушением интеллекта уровень внимания крайне низкий. Чаще всего подростки могут либо не замечать объект, либо не обратить внимания на его существенные признаки. Из-за критически низкого уровня внимания учащимся подросткового возраста с нарушениями интеллекта достаточно сложно вести учебную деятельность наравне со сверстниками, у которых не было продиагностировано патологий развития. Исходя из этого, важно отметить недостатки инклюзивного подхода к образованию. В отличие от подходов к организации системы коррекционного образования, при инклюзивном подходе у педагогов отсутствует возможность индивидуально прора-

ботать ряд моментов с отстающим учащимся [3]. Проблема внимания учащихся с нарушением интеллекта описана в трудах таких ученых, как М.С. Певзнер [7], П.Я. Гальперин [2], С.Л. Рубинштейн [8].

Целью нашего исследования является изучение особенностей развития внимания у подростков с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) в условиях реализации программы профессионально-трудового обучения в коррекционной школе и поиск наиболее эффективных методов и приемов его коррекции.

В исследовании использованы методы теоретического анализа научных источников, сопоставления и сравнения результатов исследований, посвященных проблеме развития внимания у детей с интеллектуальными нарушениями.

В пакет диагностического инструментария вошли методики, разработанные Р.С. Немовым «Запомни и расставь точки» [5], Горбовым-Шульте «Красно-черная таблица» [6], психодиагностический тест Г. Мюнстерберга [6].

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения школа № 21 г. Краснодара (ул. Мира, 52). В констатирующем этапе эксперимента приняли участие ученики 7-го «А» класса.

В ходе проведенного нами констатирующего этапа эксперимента получены следующие данные. Анализ результатов методики «Запомни и расставь точки» показал, что средние результаты – у 20% учащихся, низкие показатели были выявлены у 50% испытуемых, очень низкие показатели были отмечены у оставшихся 30% школьников. По результатам данной методики не было выявлено высоких показателей объема памяти. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что подростки с интеллектуальными нарушениями удерживают одновременно значительно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, что затрудняет восприятие ситуации в целом. Это одна из особенностей когнитивного развития этой нозологической группы.

Для изучения переключаемости внимания применялись таблицы Горбова-Шульте. Результаты исследования переключаемости внимания подростков с нарушениями интеллекта: высокий уровень не был выявлен, 40% – продемонстрировали средний уровень и в 60% случаев – низкий уровень переключаемости, что отражает сниженную способность таких учащихся переключать внимание с одного вида деятельности на другой. Им требуется определенное время для включения в новый вид работы.

С целью определения избирательности и концентрации внимания применялся психодиагностический тест Г. Мюнстерберга. Результаты исследования подростков с нарушениями интеллекта показали, что высокий и выше среднего уровень избирательности внимания не выявлен, средний наблюдается у 30% и низкий – у 70%. Низкий уровень избирательности внимания у подростков с нарушениями интеллекта выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, а также в быстрой утомляемости, что обусловлено как внутренними, так и внешними факторами (усталость, тревога, рассеянность, невнимательность).

Для выявления устойчивости внимания применялась методика «Таблицы Шульте». Напомним, что показатель устойчивости – высокая продуктивность деятельности в течение относительно длительного времени, а устойчивость внимания характеризуется как длительностью его протекания, так и степенью концентрации во время его сохранения. Среди подростков с нарушениями интеллекта 10% участников экспериментальной и контрольной групп показали высокий уровень устойчивости внимания, 30% – средний уровень и 60% участников – низкий уровень. У всех учеников при выполнении заданий отмечалась высокая степень истощаемости внимания. Время, затрачиваемое на поиск чисел по методике «Таблица Шульте», значительно превышало допустимые нормы (30–50 с). Все учащиеся затратили время на поиск чисел в 1,5–2 раза больше времени. Вместе с тем именно по этому показателю были выявлены подростки с высоким уровнем развития, чего ранее не наблюдалось.

На рисунке отражены уровни сформированности разных параметров внимания у подростков с нарушением интеллекта.

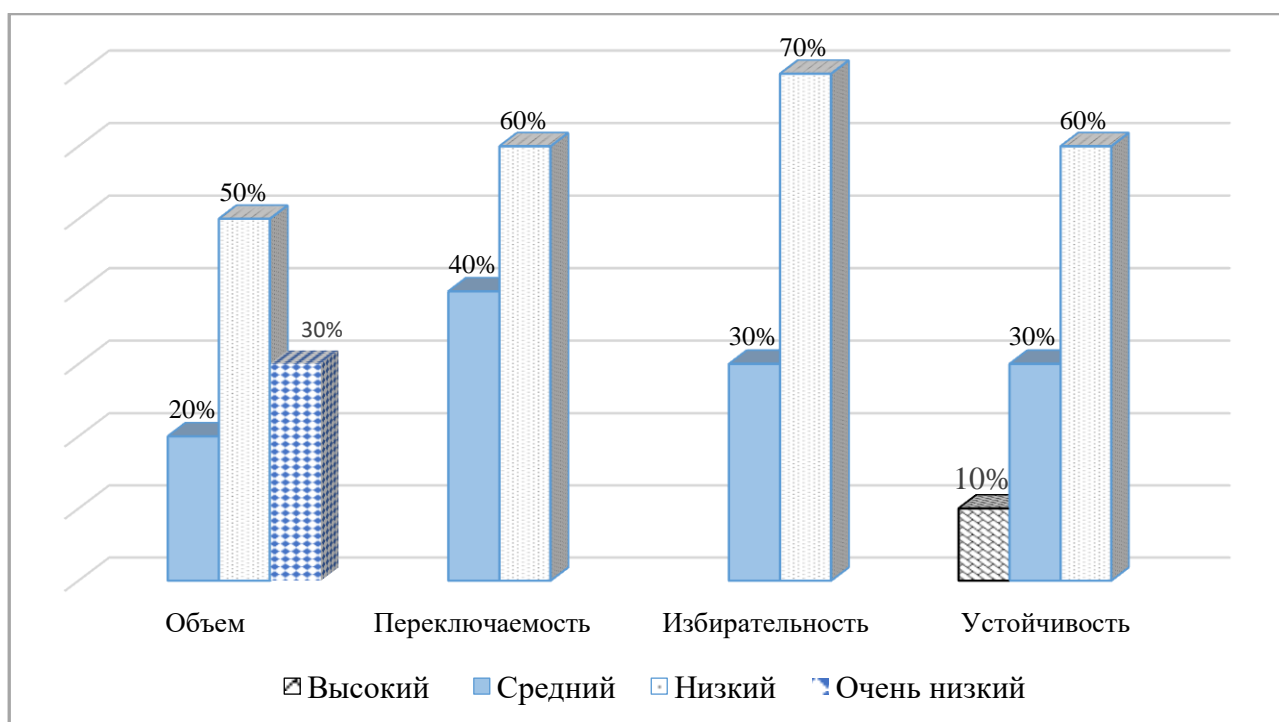


Рисунок - Уровень сформированности различных параметров внимания у подростков с нарушениями интеллекта, %

Результаты изучения особенностей внимания у подростков с интеллектуальными нарушениями оказались достаточно предсказуемыми: у подавляющего большинства испытуемых все показатели внимания имеют низкий уровень, у трети – средний. В данном исследовании был выявлен один подросток, показавший по характеристике устойчивости высокий уровень, т.е. он правильно выполнил задание теста, затратив при этом вдвое больше предусмотренного по инструкции времени.

Полученные данные объясняют трудности обучения школьников с умственной отсталостью в условиях инклюзивного класса массовой общеобразовательной школы, показывают, что они вызваны не только индивидуально-типологическими особенностями, но и внешними условиями образовательной среды. Это объясняется тем, что подростки не имеют психологических ресурсов для длительного удержания внимания, что их система произвольной регуляции не позволяет им занять равное положение среди нормотипичных учеников.

Анализ теории и практики показал, что с каждым элементом внимания необходимо осуществлять отдельную проработку даже в подростковом возрасте. В результате проведенного нами констатирующего этапа эксперимента мы доказали, что необходимо целенаправленно и систематически проводить коррекционно-развивающую работу, чтобы в процессе социального становления обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) как личности им была предоставлена максимальная помощь в образовательной организации. Для оптимизации обучения и развития подростков с интеллектуальными нарушениями необходимы специальные способы коррекционно-педагогического воздействия, направленные непосредственно на активизацию внимания как базовой функции, участвующей в протекании всех познавательных процессов. В следующей публикации мы планируем описать систему работы олигофренопедагога, реализующего программу профессионально-трудового профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение учащихся и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. 239 с.
2. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания: возрастная и педагогическая психология / под ред. П.Я. Гальперина. М.: Академия, 1999. С. 149-155.
3. Инклюзия как бренд современного образования / О.О. Бахтинова, В.С. Власенко, Е.Ю. Журавлева и др. Краснодар: ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края, 2021. 164 с.
4. Коняева Н.П. Воспитание учащихся с нарушениями интеллектуального развития: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофенопедагогика» / под ред. Н.П. Коняевой, Т.С. Никандровой. М.: ВЛАДОС, 2017. 199 с.
5. Немов Р.С. Психология. М.: СпецЛит, 2003. С. 81-83.
6. Николаева Ю.С., Пак Н.И. Облачная технология исследований и диагностики когнитивных способностей человека // Материалы XVII Междунар. конф. по науке и технологиям Россия–Корея–СНГ. 2017. С. 150-156.
7. Певзнер М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности / под ред. М.С. Певзнер. М.: Педагогика, 2019. 187 с.
8. Рубинштейн Л.С. Внимание: основы общей психологии / под ред. В.П. Дубровой, А.В. Ковалевич. Минск: Беларусь, 2018. С. 225-238.

Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта

Баран Ирина Владимировна (E-mail: *irinabaran90@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования навыка чтения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, которые все чаще оказываются в центре психолого-педагогических исследований. Освещены аспекты коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: навыки чтения, коррекционно-педагогическая работа, нарушение интеллекта.

Features of correctional and pedagogical work on the formation of reading skills in younger students with intellectual disabilities

Baran Irina Vladimirovna (E-mail: *irinabaran90@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semyonovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with topical issues in the study of various aspects of the formation of reading skills in younger students with intellectual disabilities, which are increasingly at the center of psychological and pedagogical research.

Keywords: reading skills, correctional and pedagogical work, intellectual impairment.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков чтения (правильности, беглости, выразительности, сознательности) у младших школьников с нарушением интеллекта является очень значимым, но в то же время трудоемким процессом. Данная работа представляет собой комплекс занятий и упражнений, которые должны проводиться последовательно и многократно повторяться. Особенно продуктивным и эффективным считается проведение занятий по произношению звуков, слогов, соотношения букв и произносимых звуков, нахождение смысла в прочитанных словах, нахождение связи между зрительным и слуховым способом восприятия.

Доктор педагогических наук Р.И. Лалаева отмечает в своих научных трудах, что для правильного формирования навыков чтения, необходимо применять следующие методы и приемы:

- звукобуквенный анализ увиденных и услышанных слов;
- визуальная работа с карточками с буквами для запоминания букв и развития мышления;
- разбор незнакомых учащимся слов по слогам, составление их из букв, прочтение по буквам, слогам и слова в целом;
- записывание незнакомых и непонятных для учащихся слов по слогам на школьной доске и прочтение по буквам, слогам;

- формирование навыков чтения по слогам, а потом всего слова в целом;
- восприятие на слух небольших текстов, прочтенных педагогом, их анализ, ответы на наводящие вопросы;
- чтение предложений и самостоятельное нахождение учащимися сложных и непонятных слов в тексте;
- анализ данных слов, сопоставление слов с изображением;
- чтение отрезка текста по ролям или хором [4].

Для того чтобы развивать навыки чтения у детей с интеллектуальными нарушениями, в школьном образовательном процессе предусмотрен ряд упражнений и занятий, которые имеют большое значение в коррекционно-педагогической работе. По мнению Л.П. Уфимцевой, формируя навыки чтения, целесообразно применять следующие методы и приемы:

- предварительная подготовка учащихся к прочтению предложенного учителем материала;
- восприятие школьниками на слух текста, прочтенного учителем;
- разбор услышанного материала, анализ, разбор незнакомых и непонятных для учащихся слов;
- осознанное прочтение текста учащимися младшего школьного возраста;
- разбор прочитанного материала, анализ текста;
- попытки учащихся охарактеризовать главных героев произведения, составление плана прочитанного текста, пересказ, ответы на вопросы по произведению [7].

Коррекционно-педагогическая работа преподавателей вспомогательной школы хоть и основывается на тех же принципах, методах и приемах, что и в общеобразовательной школе, но все же имеет ряд особенностей. В коррекционной школе работа по формированию навыков чтения ведется с учетом структуры дефекта, применением специальных методов обучения.

Младшим школьникам с нарушением интеллекта в большинстве случаев для более эффективной работы с произведением требуется визуализация этого текста. Именно поэтому демонстрация материалов, относящихся к теме произведения, изображения, поделки, прогулки на природе являются особенно важными для понимания смысла прочитанного учащимися текста [1]. Немаловажным является педагогическая работа по обучению навыкам чтения учащихся младших классов путем проведения беседы, в ходе которой происходит обсуждение эпизодов текста, вызвавших затруднения у детей.

Еще одним эффективным упражнением становится разбор значения слов из текста, которые оказались незнакомыми учащимся, вызвали затруднение в понимании и объяснении. Словарная работа с младшими школьниками с нарушениями интеллекта позволяет увеличить смысловую нагрузку, способствует развитию мышления и понимания прочитанного текста. Такие методы необходимо применять на каждом уроке чтения, для повторения и наиболее эффективной и продуктивной работы. Данные упражнения являются подготовительным этапом коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения [3].

Помимо объяснения учителем значения незнакомых и непонятных для учащихся слов, необходимо выполнять упражнения по анализу и разбору прочитанного текста самими учащимися. Школьники должны сами попытаться объяснить значение тех или иных слов. Данное упражнение способствует развитию самостоятельности, развитию творческого мышления, внимания и других высших психических функций учащихся [2].

Педагогу необходимо научить детей самостоятельно находить в тексте сложные и непонятные для них слова и в ходе беседы друг с другом обсуждать, обмениваться мнением, отвечать на наводящие вопросы.

Такие упражнения направлены в первую очередь на развитие внимания учащихся, так как дети с нарушением интеллекта зачастую не видят и не замечают сложных и незнакомых для них слов, что, в свою очередь, требует от учителя последовательности и системности проведения подобных занятий.

С особой тщательностью педагоги подходят к заданиям, помогающим описать увиденные детьми произведения искусства, которые помогают воспринять прочитанный текст. Основная сложность заключается в том, что учащимся младших классов с нарушением интеллекта непросто описать своими словами представленную в произведении картину. Это является следствием отсутствия образного мышления, опыта и несформированности операций познания [6].

Одним из приемов коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта является восприятие на слух выразительного чтения произведения. Первоначально преподаватель выразительно читает текст, акцентируя внимание на наиболее важных эпизодах текста посредством мимики и жестов для правильного восприятия смысла произведения. При этом учащиеся должны полностью отдаваться прослушиванию текста, не отвлекаясь на разглядывание книги, поиска незнакомых слов в произведении. Внимание детей должно быть всецело сосредоточено на восприятии смысла произведения [4].

После получения школьниками первого впечатления от произведения начинается анализ текста. Происходят попытки поиска смысловых связей методом дедукции, обсуждение важных моментов, сравнение иллюстраций в книге и содержания прослушанного текста, определение основной мысли текста и главных героев. Данный анализ можно дополнить вспомогательными заданиями по изготовлению иллюстраций, поделок, макетов по прочитанному произведению. Данные упражнения способствуют развитию образного мышления.

Преподавателю необходимо подготовить наводящие вопросы, которые могут способствовать правильному пониманию смысла прочитанного текста. При этом вопросы, казалось бы, о незначительных моментах могут помочь детям более углубленно понять смысл произведения и найти его основную мысль [7].

Начиная с 3-го класса учитель вводит в существующие систему заданий упражнения по составлению плана прочитанного произведения. Учащиеся должны научиться разделять текст на несколько основных частей, найти смысловую нагрузку каждого из разделов. Немаловажным становится подбор подзаголовков для частей текста, которые отражают основную мысль.

Последним этапом коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения является выполнение творческих упражнений, например рисование картин по прочитанному произведению, создание сценок, изготовление поделок.

Все представленные выше направления коррекционной работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта будут эффективными и продуктивными при соблюдении принципов системности и последовательности. По мнению А.К. Аксеновой и Г.Н. Галунчиковой, только последовательная, тщательная и повторяющаяся из урока в урок работа способна развить образное мышление у учащихся, тем самым способствовать развитию навыков чтения [1].

Таким образом, из всего вышеизложенного можно сделать следующий вывод. Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков чтения у учащихся с отклонениями в интеллектуальном развитии должна проводиться с полным соблюдением всех этапов и учетом ее специфики. У учащихся с интеллектуальными нарушениями формирование навыков чтения характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями, что связано с психофизическими особенностями развития вследствие нарушения развития всех высших психических функций. Это подтверждает необходимость проведения данной работы с применением приемов и методов, учитывающих особенности мыслительной деятельности, зрительного восприятия, фонематического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учебник для студентов дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. Kuban State University, Krasnodar, Russia. М.: ВЛАДОС, 2018. 316 с.
2. Глаголева Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2020. № 4. С. 52-57.
3. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. 2019. № 6. С. 25-34.
4. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. М.: ИНИОН, 2019. 224 с.
5. Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика / Б.П. Пузанов. М.: Академия, 2021. 272 с.
6. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. М.: АРКИ, 2017. 400 с.
7. Уфимцева Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л.П. Уфимцева // Дефектология. 2018. № 6. С. 21-46.

Особенности логопедической работы по формированию и развитию коммуникативной функции речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Белинская Наталья Дмитриевна (E-mail: *belinskay3010@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Лазаренко Лариса Анатольевна (E-mail: *larisa_bulanova@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности логопедической работы, направленные на развитие коммуникативной функции речи у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Статья раскрывает особенности взаимодействия ребенка, имеющего аутистическое расстройство, с окружающим миром.

Ключевые слова: логопедия, коммуникативные функции речи у дошкольников, расстройство аутистического спектра.

Features of speech therapy work on the formation and development of the communicative function of speech in preschool children with autism spectrum disorders

Belinskaya Natalya Dmitrievna (E-mail: *belinskay3010@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Lazarenko Larisa Anatolievna (E-mail: *larisa_bulanova@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the features of speech therapy work aimed at developing the communicative function of speech in preschool children with autism spectrum disorder. The article reveals the features of the interaction of a child with autism with the outside world.

Keywords: speech therapy, communicative functions of speech in preschoolers, autism spectrum disorder

Расстройства аутистического спектра характеризуются нарушением поведенческих практик и реакций человека в связи с особенностями устройства психического аппарата. В частности, эти особенности приводят к тому, что человек испытывает затруднения ориентации в социальной реальности, установлении контактов с людьми.

Логопедическая работа в отношении коммуникативной функции речи в раннем возрасте может значительно облегчить адаптацию человека с расстройством аутистического спектра к жизни обществе. В современной науке достаточно хорошо исследованы механизмы возникновения и развития расстройств аутистического спектра. Благодаря этому наука имеет представления об особенностях работы сенсорной системы психики людей с расстройствами аутистического спектра. Однако потенциал логопедической коррекции с такими людьми в раннем возрасте с точки зрения формирования у пациентов коммуникативной компетенции остается недостаточно изученным. В связи с этим актуальным кажется исследование возможностей логопедической коррекции с детьми дошкольного возраста, имеющими аутистические расстройства.

Цель исследования – выявить особенности логопедической работы в контексте формирования и развития коммуникативных навыков у дошкольников, имеющих расстройства аутистического спектра.

Методы исследования, задействованные нами в работе, носят теоретический характер. Проблема статьи будет решаться с опорой на теоретический материал, касающийся данной проблемы. В ходе написания статьи применены следующие методы исследования: анализ, сравнительный и интерпретационный методы.

Основные проблемы ориентации в социальной реальности для людей с аутистическими расстройствами заключаются в низкой способности реализации коммуникативной функции речи. Это связано с особенностью поведенческих практик людей, имеющих расстройство аутистического спектра. Дети с таким заболеванием не склонны использовать речь, бытовое общение, вопросно-опросную форму общения в качестве способа коммуникации [2, с. 16].

В науке существуют расхождения относительно понимания особенностей развития коммуникативной функции у детей с аутистическим расстройством. Выделяют две концепции, описывающие этот процесс. Первая концепция преимущественно распространена в среде зарубежной науки, и согласно ей причиной коммуникативных проблем при заболеваниях аутистического спектра являются когнитивные нарушения. Вторая концепция, наибольшее распространение получившая в отечественной науке, называет аффективные расстройства причиной нарушения коммуникативных функций [7, с. 32].

Аффективные расстройства связаны с нарушением эмоциональной динамики, что ведет к формированию некорректных эмоциональных связей в системе Я – МИР и Я – ДРУГОЙ. Из-за нарушения формирования эмоциональных связей у ребенка с аутистическим расстройством не возникает нормальной речевой коммуникации со сверстниками и взрослыми. Нарушение речевых функций может проявляться как в специфическом контексте использования речи, так и в полном отсутствии речевого контакта с другими людьми без нарушения физиологии речевых функций [3].

Кроме того, человеку с таким расстройством так же сложно интерпретировать сигналы, получаемые от внешнего мира, с точки зрения эмоционального содержания. Зачастую для ребенка с расстройством аутистического спектра становится трудным адекватное считывание эмоциональной реакции собеседника.

Таким образом, можно сказать, что нарушение коммуникативной функции происходит вследствие трудностей приспособления к миру. Следовательно, эта проблема является не только медицинской, но и психолого-педагогической задачей [1, с. 40].

Ребенок с аутистическим расстройством приспособляется к окружающей реальности в особых условиях. Из-за нарушения эмоциональной динамики психический аппарат задействует защитные механизмы, вследствие работы которых возможно выстроить обладающие стабильностью, хоть и носящие аномальный характер, коммуникативные связи с реальностью [4, с. 229].

Наличие у педагога специализированных знаний об особенностях восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями развития такого типа позволяют составить педагогическую программу, учитывающую особенности обучаемого.

Л.Г. Нуриева выделяет несколько последовательных этапов работы в данном процессе. Анализируя данные, представленные ученым, можно сделать вывод [5, с. 29].

На первом этапе происходит формирование устойчивого контакта между педагогом и обучаемым. Для эффективной работы ребенок должен чувствовать себя в безопасности при общении с педагогом.

На втором этапе происходит растормаживание речи путем провокационного коммуникативного поведения. Провокации осуществляются путем эмоционального стимулирования обучаемого. Для этого могут быть задействованы вербальные и тактильные игры.

В зависимости от типа аутистического расстройства некоторые дети могут показывать на втором этапе наличие потенциала к расширению и обогащению речевых функций.

Для них третьим этапом логопедической работы является обогащение и осмысление коммуникации [6, с. 131].

Коррекционная работа заключается в расширении типа коммуникативных ситуаций, которыми овладевает ребенок с расстройством аутистического спектра. При этом важным для педагога является знание привычных для обучаемого поведенческих практик, благодаря чему педагог может избежать ситуаций, которые провоцируют у обучаемого агрессивную реакцию.

Итак, как показано в данной статье, коммуникативные проблемы людей с расстройствами аутистического спектра являются не только медицинской, но и психолого-педагогической проблемой. Из-за нарушения эмоциональной динамики психический аппарат задействует защитные механизмы, вследствие работы которых возможно выстроить обладающие стабильностью, хоть и носящие аномальный характер, коммуникативные связи с реальностью. Ввиду этого коррекция в дошкольном возрасте может значительно улучшить социализацию человека с расстройством названного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова М.С. Типовые проявления нарушений коммуникаций у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивной среды // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС: Сб. всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2017. С. 38-40.
2. Золоткова Е.В., Цыплякова И.В. Теоретические и практико-ориентированные основы развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников // Методология, теория и практика обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации образования: Монография / под ред. Н.В. Рябовой. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2019. С. 6-46.
3. Курбангалиева О.Р. Формирование коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23650384> (дата обращения: 01.10.2020).
4. Нигматуллина И.А., Солихова Т.В. Особенности логопедической работы по формированию коммуникативной функции речи у детей с расстройством аутистического спектра // Молодой ученый. 2020. № 40 (330). С. 228-231.
5. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Метод. разработки. М.: Теревинф, 2017.
6. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: Метод. пособие. М.: Владос, 2016.
7. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

Особенности формирования операций словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Белкина Елизавета Сергеевна (E-mail: *elizavetastud@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье раскрыты трудности, появляющиеся у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе образования новых слов и изменения их форм. Приведены результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности операций словообразования и словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, доказывающие недоразвитие данных функций и обуславливающие необходимость применения современных методов и приемов коррекционной работы.

Ключевые слова: словообразование, словоизменение, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Features of the formation of operations of word formation and inflection in older preschoolers with general underdevelopment of speech

Belkina Elizaveta Sergeevna (E-mail: *elizavetastud@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semyonovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article reveals the difficulties that appear in older preschoolers with general underdevelopment of speech in the process of forming new words and changing their forms. The results of an ascertaining experiment to identify the level of formation of word-formation and inflection operations in older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level are presented, proving the underdevelopment of these functions and necessitating the use of modern methods and techniques of correctional work.

Keywords: word formation, inflection, preschoolers with general underdevelopment of speech.

В связи с постоянным ростом количества детей с тяжелым нарушением речи возрастает необходимость качественной диагностики и эффективной коррекционной работы с данным контингентом лиц. Общее недоразвитие речи (ОНР) обладает системным характером и затрагивает все языковые уровни. Оно не дает возможности полноценной коммуникации детей с окружающим миром и способно вызвать вторичные нарушения письменной речи ребенка в школьном возрасте. Тем самым, вопрос об исследовании особенностей операций словообразования и словоизменения у старших дошкольников с ОНР актуален для современной логопедии.

Проблема последовательности этапов и закономерности становления словообразовательной и словоизменительной систем языка освещена в работах таких лингвистов, психологов, педагогов, как А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев и др. Но, не-

смотря на это, специфика нарушений словообразования и словоизменения у детей с общим недоразвитием речи изучена недостаточно.

Дошкольники с ОНР были отнесены к особой категории детей Р.Е. Левиной еще в прошлом столетии. Поскольку дети с ОНР первых двух уровней не способны к полноценному, дифференцированному восприятию речи и затрудняются в построении самостоятельных высказываний, словообразовательные процессы доступны лишь для дошкольников третьего уровня [7].

Отечественными авторами (Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева) была отмечена закономерность развития словообразования и словоизменения у детей с нормой и ОНР. Так, последовательность развития данных операций в обеих группах одинакова, различие заключается в замедленном темпе усвоения грамматических законов и неравномерном развитии морфологии и синтаксиса [4].

Обследование речи детей с ОНР показывает недостаточность их словарного запаса, невозможность оперировать языковыми знаками, что негативно отражается на понимании значений слов. Недоразвитие операции словообразования затрудняет согласование разных частей речи, приводит к заменам и смешениям слов. Опыт Т.В. Тумановой показал, что дети с ОНР преимущественно пользуются суффиксальным способом образования слов, при этом количество используемых суффиксов недостаточное (-ик, -ок, -очек, -ят, -к, -чик). Автор устанавливает невозможность сравнивать и сопоставлять однокоренные слова по смыслу, нарушения в употреблении производного и производящего слов, непонимание значений аффиксов как способа образования новых слов, несоблюдение звуковой, слоговой структуры слова при словообразовании [6].

Недоразвитие процессов словоизменения описывается как нарушение изменения существительных, местоимений, прилагательных по падежам, родам и числам; неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями; ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций, родовых и падежных окончаний количественных прилагательных, что делает речь дошкольника аграмматичной. Ошибки связаны с переносом детьми уже изученной продуктивной словообразовательной модели на менее продуктивную. Используя морфемы в их точном значении, дети могут сочетать не подходящие для данного корня аффиксы. Также были отмечены тенденция к сохранению тождества основы в производном слове, замена продуктивных аффиксов непродуктивными, усложнение семантики и формально-знакового выражения слов [3].

Проведенный К.О. Жогло эксперимент показал средний уровень развития словоизменения у детей с ОНР [2]. У испытуемых были замечены ошибки в дифференциации окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах, невозможность правильно согласовывать существительные с прилагательными, пропуск окончаний родительного падежа множественного числа существительных.

К схожим выводам пришла и О.Н. Двуреченская [1]. Описывая специфические ошибки дошкольников с ОНР, она отметила нарушения в образовании сравнительной степени прилагательных, дифференциации видов глаголов, неправильное склонение существительных среднего рода по типу склонения мужского рода, смешения единственного и множественного числа существительных.

Все вышесказанное позволило определить цель исследования: выявить и оценить уровень развития операций словоизменения и словообразования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для достижения цели нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором принимали участие восемь детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. В ходе анализа диагностических методик была выбрана методика Н.В. Нищевой [5], позволившая глубоко оценить уровень развития процессов изменения и образования всех частей речи.

Исследование было проведено в три этапа:

1. Теоретический: подбор методики для диагностики.
2. Проведение констатирующего эксперимента.
3. Интерпретация полученных результатов.

Для качественной оценки полученных данных была использована балльная система:

- 3 - ребенок самостоятельно выполнил задание;
- 2 – допущено 1-2 ошибки, исправленные самостоятельно или после замечания;
- 1 – допущено более 3 ошибок, требуется помощь взрослого;
- 0 – ребенок не справился с заданием.

Диагностика проводилась по двум блокам (обследование уровня сформированности словообразования и обследование уровня сформированности словоизменения), в которых детям были представлены задания на каждую часть речи. Полученные результаты были суммированы и сведены в единую диаграмму, позволяющую оценить средний показатель развития навыка в группе детей (рис.).

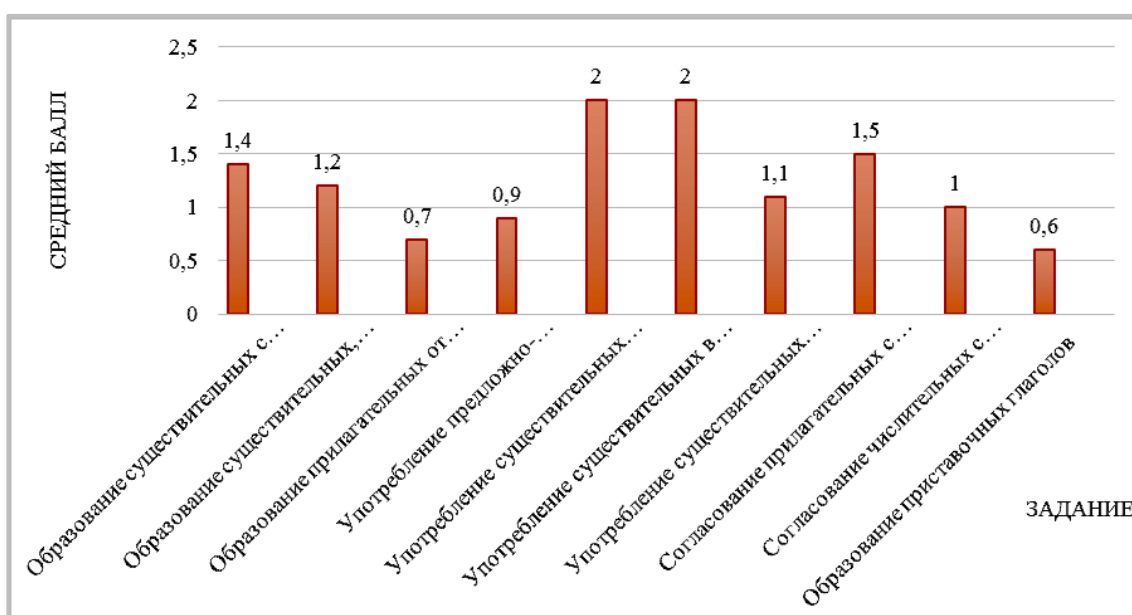


Рисунок. Показатели состояния операций словообразования и словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Обследование навыка словоизменения показало, что лучше всего дети справились с заданиями на образование существительных именительного падежа множественного числа и на употребление существительных в косвенных падежах, в них все дети допустили 1-2 ошибки. Половина детей в задании на согласование имен существительных и прилагательных допустили 1-2 ошибки, а остальные допустили более 3 ошибок. Наибольшие трудности при исследовании словоизменения вызвали задания на согласование существительных с числительными, образование существительных родительного падежа множественного числа и на употребление предложно-падежных конструкций, более шести детей допускали множественные ошибки.

Результаты обследования уровня сформированности операций словообразования у детей показали, что многие задания вызвали большие трудности. Задание на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами 50% испытуемых выполнили в неполном объеме, трое допустили множественные ошибки, а один ребенок не выполнил задание. В задании на образование существительных, обозначающих детенышей животных, 50% испытуемых допустили многочисленные ошибки, три ребенка выполнили в неполном

объеме и один не выполнил задание совсем. Самыми трудными оказались задания на образование приставочных глаголов и образование прилагательных от существительных, где детям необходимо было образовать притяжательные и относительные прилагательные. В задании на образование прилагательных большинство испытуемых (75%) допустили большое количество ошибок, а остальные не выполнили задание. С заданием на образование приставочных глаголов не справились трое испытуемых, остальные (пятеро) допустили многочисленные ошибки.

Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня навыки словообразования и словоизменения остаются на среднем и низком уровнях. Наиболее трудным для детей оказалось образование глаголов с приставками и образование прилагательных от существительных, а анализ изменения слов отразил нарушения согласования существительных с числительными, употребления предложно-падежных конструкций и склонения существительных множественного числа в родительном падеже. Опыт диагностики отражает недостаточное развитие словообразовательных и словоизменяемых морфем как языковых знаков и невозможность их использовать (выделять, дифференцировать и синтезировать).

Диагностика уровня сформированности навыков словообразования и словоизменения позволяет дополнить и актуализировать сведения о специфике речи детей с ОНР и трудностях, возникающих при попытках изменять и образовывать слова. Возрастает необходимость своевременной коррекционной работы с дошкольниками, поиска новых приемов и методов, которые бы устранили вероятность появления вторичных нарушений в школьном возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Двуреченская О.Н., Минеева Е.Д. Особенности словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-slovoizmeneniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 16.03.2022).
2. Жогло К.О. Экспериментальное изучение навыков словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Приоритетные направления развития науки и образования. 2018. С. 182-184.
3. Колтуклу Т.Ф., Егорова И.В. Результаты исследования словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2016. Т. 2. №. XII. С. 75-77.
4. Лалаева Р.И, Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
5. Нищева Н.В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4–7 лет). СПб.: Детство-пресс, 2017. 48с.
6. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова. М.: ВЛАДОС, 2013. 222 с.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Гущина Ю.Р. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.

Особенности работы учителя-логопеда по накоплению и активизации словарного запаса, использование навыка речи в ситуации общения (из опыта работы с детьми с расстройством аутистического спектра)

Беляева Оксана Эдуардовна (E-mail: *belaeva_logo@mail.ru*)
МБДОУ № 10 «Сказка», г. Тихорецк, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы по речевому развитию детей с РАС. Из опыта работы были установлены целевые ориентиры для детей раннего дошкольного возраста. Рассказывается об особенностях совместного рисования, приводятся примеры игр и упражнений для детей данной группы.

Ключевые слова: РАС, особенности речи, коммуникация, совместное рисование, упражнения.

Features of the work of a speech therapist teacher on the accumulation and activation of vocabulary, the use of speech skills in a communication situation (from experience working with children with autism spectrum disorder)

Belyaeva Oksana Eduardovna (E-mail: *belaeva_logo@mail.ru*)
MBDOU No. 10 "Fairy Tale", Tikhoretsk, Russia

Abstract. The article discusses the features of work on the speech development of children with ASD. From work experience, targets were set for children of early preschool age. It tells about the features of joint drawing, provides examples of games and exercises for children of this group.

Keywords: RAS, speech peculiarities, communication, joint drawing, exercises.

Качественное нарушение коммуникации является одним из главных диагностических критериев РАС и выявляется почти у всех детей с аутизмом.

Речевое развитие у детей с аутизмом может отличаться от нормативного как количественно, так и качественно. Для детей с ранним детским аутизмом (РДА) характерной особенностью является несформированность предметного словаря. Бедность словаря проявляется в том, что дети не знают значения многих слов. Также дети затрудняются в актуализации слов. Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения. В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дети используют слово лишь в определенной ситуации. Характерны эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т.е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время. В речи присутствует большое количество слов-штампов и фраз-штампов, «попугайность» речи, что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи. Позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», о других – иногда «я»).

Вербальные ритуалы – это фиксированные последовательности высказываний, которые ребенок строит так, будто чувствует принуждение завершить их в определенном порядке. При этом ребенок может не только сам совершать вербальные ритуалы, но и принуждать к этому других. Также дети с РДА используют неологизмы – слова, которых нет в языках, известных ребенку, их ребенок конструирует сам. Дети с аутизмом используют больше неологизмов, чем их нормативные сверстники или умственно отсталые дети с тем же уровнем развития речи. Все эти знаки отклонений в речевом развитии могут встречаться и при

других видах патологии, однако при РДА большинство из них имеет определенные характерные особенности.

Коррекцию речевых расстройств у детей с подобным ходом развития следует начинать как можно раньше, так как требуется очень длительный период систематической работы целой команды специалистов (психолог, логопед, музыкальный терапевт, социальный педагог). Но и даже в условиях комплексной, целенаправленной работы сформировать развитую коммуникативную речь у неговорящего ребенка очень трудно.

Совместное рисование – это особый игровой прием, в ходе которого взрослый рисует какой-либо рисунок, близкий опыту ребенка. Рисунок может иллюстрировать ситуации из жизни, сюжеты из мира людей и природы, семью ребенка. Ребенок, в свою очередь, должен активно включаться в создание рисунка, подсказывать развитие сюжета, дополнять иллюстрацию деталями. Чтобы побудить ребенка к активным действиям, нужно предложить ему значимую для него тему. Кроме того, ребенка завораживает действие, происходящее на листе бумаги, что также помогает привлечь его внимание и включить в занятие. Кроме того, можно использовать различные паузы, спрашивать у него совета, «забывать» дорисовать важную деталь, чтобы побудить ребенка завершить рисунок самостоятельно. Так как для ребенка с расстройством аутистического спектра важно получить значимый результат как можно быстрее, он может согласиться на такую степень участия, которая в других случаях была бы просто невозможной. Например, ребенок может взять карандаш и попытаться закончить рисунок самостоятельно. На следующих этапах работы структура занятия сохранялась, но в основную часть включалась не только беседа, но и сенсорные игры (совместное рисование)

Кроме побуждения ребенка к активным действиям, совместное рисование дает возможность ознакомить аутичного ребенка с окружающим миром, расширить его предметный словарь.

Осуществляя работу над предметным словарем, необходимо придерживаться следующих принципов:

- работа над словарем ведется при ознакомлении детей с окружающим миром, с помощью активной познавательной деятельности;
- формирование словаря происходит одновременно с развитием умственных способностей и высших психических функций;
- работа ведется последовательно и систематично.

Детям с данным расстройством необходимо правильно организованное рабочее место, для того чтобы выработать у них необходимые учебные стереотипы.

На каждом занятии подготовленный к работе материал кладется слева от ребенка, выполненный – справа. Убирать материал должен сам ребенок. На первых порах детям предлагается только наблюдать за действиями педагога и слушать. Затем задания выполняются вместе с ребенком, а на более поздних этапах обучения ребенку предлагается только инструкция. Иногда, для выработки учебного стереотипа, приходится прибегнуть к удержанию ребенка за столом, пока он не выполнит предложенное задание. В данном этапе фиксируются и анализируются реакции ребенка на предложенный материал, поведение ребенка. Когда контакт с ребенком установлен, следует переходить к непосредственной коррекционной работе.

Перспективное планирование работы учителя-логопеда осуществляется в соответствии с индивидуальным планом занятий с ребенком и календарно-тематическим планированием коррекционно-развивающей программы [1, 2]. Прогнозируемый результат:

Для детей от 18 мес. до 3 лет

- сосредоточение внимания на лице взрослого;
- развитие социального взаимодействия и коммуникации;

- употребление речевых форм и слов, связанных с каждодневными потребностями ребенка;
- употребление появившихся слов и фраз и создание у ребенка впечатления реального диалога;
- перевод речевых аутостимуляций (повторяет слова, скандирует и т.д.) в осознанное произнесение слов и фраз;
- использование имеющихся вокализаций ребенка для внесения звуков в смысловой контекст происходящего в настоящий момент;
- речевая активность на фоне эмоционального подъема;
- понимание простых, коротких инструкций, подкрепленных показом предмета («Идем одеваться» – показать сапоги, «Идем есть» – показать ложку), соответствующих реальному эмоциональному возрасту ребенка;
- социально приемлемое выражение радостного возбуждения, реакции на запрет и отказ;
- принятие помощи взрослого и включение в элементарную совместную деятельность;
- деятельность ребенка в специально организованном пространстве;
- увеличение продолжительности сосредоточения на разнообразных занятиях, расширение спектра деятельности;
- поддержание зрительного и телесного контакта;
- отклик на собственное имя.

Для детей 3–7 лет

- компенсация функций общения, контроля за своим поведением;
- умение высказывать свои потребности в активной фразовой речи;
- умение выражать свои мысли и эмоциональные переживания в речевых высказываниях;
- умение пользоваться в повседневном общении фразовой речью;
- умение планировать в речи свои ближайшие действия;
- умение фонетически правильно оформлять звуковую сторону речи;
- умение правильно передавать слоговую сторону слов, используемых в самостоятельной речи;
- владение навыками словообразования (образование существительных от глаголов, прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательных форм и др.);
- умение грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка.

Упражнения для активизации словарного запаса у детей с РАС

Упражнение «Покажи игрушку»

Цель: формирование умения при рассматривании предметов, картинок использовать указательный жест; способствовать расширению пассивного словаря.

Указания к выполнению задания. Для выполнения задания можно использовать карточки или игрушки (кукла, машина, пирамидка, кубик, мячик, ведро, лопатка, мишка). Перед ребенком выкладываются в ряд четыре-пять карточек или игрушек. Привлекаем внимание ребенка, назвав его по имени. Произносим фразу «Покажи машинку». Формируем указательный жест. Если ребенок не проявляет инициативу, используем метод «Рука в руке». Поощряем выполненное задание заранее предусмотренным стимулом.

Упражнение «Дай, покажи, возьми»

Цель: формирование умения понимать и выполнять простые инструкции: «дай», «покажи», «возьми».

Указание к выполнению задания. Для выполнения задания необходимы игрушки, карточки с изображением игрушек. Кладем перед ребенком четыре-пять игрушек (карточек). Привлекаем его внимание словами «Посмотри на меня, возьми машинку». Если ребенок затрудняется выполнить задание, используем метод «Рука в руке», удерживая на уровне глаз картинку с изображением машинки, повторяем фразу:

- «Посмотри на меня, дай машинку».
- «Посмотри на меня, покажи мячик».
- «Посмотри на меня, возьми мишку».

За каждым выполненным заданием следует поощрение в виде эмоционально окрашенной похвалы.

Упражнение «Да, нет»

Цель: формирование использования жеста «да», «нет».

Указания к выполнению задания. Удерживая на уровне глаз, губ картинку или игрушку, задаем вопрос: «Это машинка?». Осуществляем легкий нажим ладонью на затылочную область головы ребенка, произнося слово «да». В результате многократного повторения формируется соответствующий навык. Аналогично формируем навык «нет».

Показывая на машинку, спрашиваем: «Это мяч?». Покрутив головой влево-вправо в ответ, произносим: «Нет, это машинка».

Упражнение «Один – много»

Цель: формирование умения различать понятия «один – много».

Указания к выполнению задания. Слева от ребенка кладем одну игрушку. Привлекаем внимание ребенка, назвав его по имени. Произносим фразу «Посмотри – один». С правой стороны выкладываем три игрушки. Произносим фразу «Посмотри – много». Затем, указывая на одну игрушку, повторяем фразу, добавляя название игрушки. «Посмотри – одна машинка». «Посмотри – много машинок». Задание выполняется со всеми изучаемыми игрушками.

При работе с детьми необходимо придерживаться следующих правил:

1. Играйте.

Дети учатся через игру, в том числе и во время игры они обучаются речи. Попробуйте различные игры, чтобы определить те из них, от которых ваш ребенок получает удовольствие. Кроме того, выберите такую игровую деятельность, которая способствует социальному взаимодействию.

Например: пение, чтение стихов, рисование, лепка, сюжетно-ролевая игра и т.п. Во время игры находите рядом с ребенком, чтобы он мог лучше видеть и слышать вас.

2. Говорите с ребенком на одном языке.

Подражание звукам и игровому поведению вашего ребенка будет способствовать большей вокализации и взаимодействию. Например, если ваш ребенок произносит какой-то звук, отреагируйте на него таким же звуком и подождите ответной реакции – возможно, между вами завяжется диалог. Это также подтолкнет его к тому, чтобы копировать вас и осуществлять действия по очереди.

3. Используйте жесты.

Разъясняйте все ребенку с помощью показа, жеста, изображая руками. Жесты и зрительный контакт могут создавать основу для развития речи. Пользуйтесь жестами при общении. Например, протягивайте свою руку, чтобы указать на предмет, когда вы говорите «Смотри!», и кивайте головой, когда вы говорите «да». Используйте жесты, которые ваш ребенок легко сможет имитировать. Примеры включают в себя хлопки в ладоши, протягивание рук и т.п. Реагируйте на жесты ребенка: когда он смотрит на игрушку или указывает на нее, передайте ребенку игрушку или же примите это как сигнал к тому, чтобы поиграть с этой

игрушкой вместе. Смотрите или указывайте на игрушку, которую вы хотите взять, прежде чем взять ее.

4. Оставьте «пространство» для речи вашего ребенка.

Крайне важно предоставить вашему ребенку множество возможностей.

Когда вы задаете вопрос или видите, что ваш ребенок хочет чего-то, выдержите паузу в течение нескольких секунд, глядя на него. Не нужно понимать его с полуслова и выполнять любое желание ребенка мгновенно, дайте ему возможность выразить свое желание словом или жестом. Следите за любым движением его тела или звуком и реагируйте на них.

5. Задавайте вопросы.

Вопросы – это стандартный прием, подтверждающий, что ребенок понял сказанное. На первых этапах развития речи мы рекомендуем использовать вопросы «что?» и «где?», еще следует пользоваться вопросами, на которые можно ответить «да» и «нет». Не следует постоянно задавать вопросы. Не задавайте сложных вопросов («Что это такое?»).

6. Упростите вашу речь.

Говорите мало и медленно, утрируя артикуляцию; лучше, чтобы ребенок видел ваши губы. Это поможет вашему ребенку понимать то, что вы говорите. Кроме того, ему будет легче подражать вашей речи. Если ваш ребенок не говорит, попробуйте говорить в основном отдельными словами. (Если он играет с мячом, вы говорите «мяч» или «кати».) Если ребенок говорит отдельные слова, говорите короткими фразами, такими как «кати мяч» или «бросай мяч».

7. Пользуйтесь визуальной поддержкой.

Визуальная поддержка может включать в себя предметы, рисунки и группы рисунков, которые ваш ребенок может использовать, чтобы выразить свои просьбы и мысли. Например, картинка с бананом (хочет банан), берет сапожки (хочет гулять).

8. Будьте гибкими.

Помните о том, что дети непостоянны. Неадекватное поведение может указывать или быть причиной переутомления или замешательства. Умейте сократить или облегчить задание.

9. Хвалите ребенка за сотрудничество и внимание, даже если задание ему не удалось.

Для одного ребенка можно использовать угощение, другому – давать возможность заняться любимым делом (порисовать, покататься на качелях и т.п.), третьему – поиграть с любимой игрушкой и т.д. В случае если поощрением является игра (например, катание на качелях), определяется временной отрезок, по окончании которого ребенок вернется к занятию.

Желательно, чтобы время, отведенное на занятия, превышало время, отведенное на поощрение. Любое поощрение должно быть значимым для ребенка, поэтому оно устанавливается в результате разговоров с родителями и другими взрослыми, контактирующими с ребенком, во время которых выясняем, что любит ребенок, какие поощрения могут стимулировать его к занятиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонова И.В. Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и другие нарушения развития. М.: АНО «Наш Солнечный мир, 2016. 36 с.
1. Сандрикова В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра / под науч. ред. О.В. Елецкой М.: Редкая птица, 2019. 80 с.

Интерпретация результатов обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго и третьего уровня

Бигдан Дарья Сергеевна (E-mail: *bigdan.darya@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты проведения констатирующего эксперимента по обследованию связной речи экспериментальной группы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II и III уровня, а именно анализируется умение детей пользоваться монологической речью (составлять рассказы по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок, по представлению, рассказ-описание предмета, пересказ), а также умение детей строить диалог (правильно и логично отвечать на поставленные вопросы) по методике логопедического обследования Т.Н. Волковской. В статье приведена таблица с дословными ответами детей для достоверного сравнения полученных результатов. Интерпретация данных в статье позволяет доказать актуальность проблемы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи для дальнейшего благополучного развития их коммуникативных умений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольник, связная речь, рассказ, пересказ, описание, сюжет, смысл, монолог, диалог, коррекция, коммуникация.

Interpretation of the results of the survey of coherent speech of older preschool children with general speech underdevelopment of the second and third levels

Bigdan Daria Sergeevna (E-mail: *bigdan.darya@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semenovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the results of an ascertaining experiment on the examination of coherent speech of an experimental group of older preschool children with general underdevelopment of speech of the second and third levels, namely, the ability of children to use monologue speech is analyzed (to compose stories based on a plot picture, a series of plot pictures, a presentation, a story-description of the subject, retelling), and also the ability of children to build a dialogue (correctly and logically answer the questions posed) according to the method of speech therapy examination by T.N. Volkovskaya. The article contains a table with verbatim answers of children for a more thorough comparison. The interpretation of the data obtained in the article allows us to prove the relevance of the problem of the development of coherent speech of older preschool children with general speech underdevelopment for the further successful development of their communication skills.

Keyword: general underdevelopment of speech, preschooler, coherent speech, story, retelling, description, plot, meaning, monologue, dialogue, correction, communication.

Одной из обсуждаемых проблем в логопедии является проблема развития связной содержательной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Широко известно, что связная речь – это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание (по мнению М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной) [1]. Следовательно, если у ребенка будет нарушена способность правильно, четко и связно доносить информацию до собеседника, будет разрушаться вся смысловая сторона диалога или монолога. К тому же состояние связной речи влияет на адаптацию ребенка в любом коллективе, особенно в детском. В условиях школы очень важно, чтобы речь ребенка была понятной для окружающих, чтобы избежать пониженной самооценки в сензитивный возрастной период и не допустить проблем с обучением. Поэтому уже в дошкольном возрасте педагоги, в частности именно логопеды, направляют свой коррекционный процесс на развитие фразовой и связной (диалогической и монологической) речи. Однако в силу того, что все-таки большинство специалистов в работе со старшими дошкольниками обращают внимание именно на лексико-грамматическую, фонетическую и фонематическую сторону речи, нарушения связной речи в большей мере рассматривается как глобальная проблема речевого развития ребенка, которая остается в некоторых случаях нерешенной.

Какой должна быть связная речь в дошкольном возрасте? Если уже в дошкольном возрасте дети без речевой патологии должны уметь выстраивать диалог, составлять содержательные рассказы о том или ином событии или явлении, логически правильно выстраивать последовательность событий, выделяя во всем сюжете основной смысл, то дети с общим недоразвитием речи часто используют в своей связной речи обрывки искаженных фраз, редко употребляют местоимения, союзы и предлоги (чаще всего в обиход идут лишь существительные и глаголы), а если другие части речи и употребляются, то речь наполнена большим количеством аграмматизмов.

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – это 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 (по мнению Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской) [3]. Р.Е. Левина в своих трудах описала три уровня речевого развития при ОНР, которые отражают типичное состояние компонентов языка у этих детей. Причем первые два характеризуют глубокое недоразвитие речи, а на третьем, более высоком, уровне у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя речи. Однако будет целесообразней рассматривать в нашем исследовании лишь детей со вторым и третьим уровнем речевого недоразвития, т.к. дети с первым уровнем речевого недоразвития не обладают даже фразовой речью, не говоря уже о наличии связной речи (их речь состоит из отдельных звукоподражаний и лепетных слов) [4].

Целью исследования являлось изучение особенностей развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В ходе исследования были использованы такие методы, как эксперимент, опрос, описание, беседа, наблюдение и анкетирование (заполнение речевых карт на каждого ребенка из экспериментальной группы). При проведении эксперимента был использован картинный материал для обследования степени сформированности развернутого самостоятельного высказывания по методике логопедического обследования Т.Н. Волковской [2]. В экспериментальную группу входило пятеро детей старшего дошкольного возраста со II и III уровнем речевого недоразвития (1 девочка и 4 мальчика). Диагностический материал помог в исследовании умений: составлять рассказ по сюжетной картинке; составлять рассказ по серии сюжетных картинок; составлять пересказ; составлять рассказ-описание предмета; составлять рассказ по представлению.

В начале логопедического обследования была проведена беседа с каждым ребенком, целью которой являлось выявление общего кругозора ребенка и его владение связным высказыванием. Таблица 1 позволит ознакомиться с общими трудностями при построении диалога у всех детей экспериментальной группы.

В ходе проведения обследования диалогической речи детей экспериментальной группы было выяснено, что фразы большинства детей были неполными, односложными. Практически каждому ребенку необходимо было задавать наводящие вопросы. Трое из пяти детей чувствовали себя неловко при ответах на вопросы, не могли сосредоточиться, путались в ответах. Лишь два ребенка без особых затруднений, уверенно чувствовали себя в диалоге, давая максимально полные ответы на вопросы (дети с III уровнем речевого недоразвития). Исходя из вышесказанного, можно отметить, что в процессе предварительной беседы с детьми так или иначе они продемонстрировали владение самостоятельным связным высказыванием. Следовательно, возникла задача определить степень сформированности их развернутой самостоятельной монологической речи и ее соответствие возрастным нормам.

Таблица 1 – Компоненты речи, вызывающие затруднение при построении диалога у детей экспериментальной группы

Вопросы Дети		Назови свое пол- ное ФИО	Сколько тебе лет?	Как зовут твоих чле- нов семьи?	На какой улице ты живешь?	Кем работают твои мама и папа?
1	Саша Л., ОНР II уровня	Затруд- нялся при называ- нии фамилии и отчества	Не знает свой возраст	Назвал только имя сестры, ба- бушки и дедушки	Не дал ответа на вопрос	Использовал в от- вете лишь глагол «печатает». Затем отказался от ответа
2	Олег С., ОНР II уровня	Не назвал отчества	Дал полный ответ без затруднений	Назвал лишь имя мамы	Дал одно- сложный от- вет в виде названия улицы в Им.п.	Долго затруднялся в ответе. Вспом- нил и ответил про- стой фразой «Мама лечит»
3	Вероника А., ОНР III уровня	Назвала полно- стью	Ответила полным предложе- нием	Назвала всех членов семьи	Затруднялась в ответе, по итогу сказала, что забыла	Ответила полными предложениями, знает профессии родителей
4	Максим П., ОНР III уровня	Назвал полно- стью	Ответил полным предложе- нием	Назвал всех членов се- мьи	Без затрудне- ний назвал свой полный домашний адрес	Не знает офици- альных профессий родителей, но зато описал их место работы и деятель- ность
5	Илья С., ОНР II уровня	Назвал полно- стью	Ответил полным предложе- нием	Назвал всех членов се- мьи	Дал одно- сложный от- вет в виде названия улицы в Им.п.	Назвал лишь дея- тельность родите- лей («папа чинит машины», «мама сидит дома»)

Ознакомиться с особенностями развития развернутой монологической речи детей экспериментальной группы можно в таблицах 2.1 и 2.2, в которых дословно отображены ответы каждого дошкольника с ОНР.

Таблица 2.1 – Ответы детей экспериментальной группы при обследовании развернутой самостоятельной монологической речи (рассказ по сюжетной картинке, рассказ по серии сюжетных картинок, пересказ)

Задания Дети		Составление рассказа по сюжетной картинке	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Пересказ
1	Саша Л., ОНР II уровня	Она залезла на лестницу, а потом сорвала яблоко. Ребенок подошел и высыпал ведро в корзину. Дед равняет землю. Девочка поливает цветы. Бабушка обрезает (не знает что). Папа носит корзину в дом. Вот он пошел в дом. И на кухне поставил яблоки	Собака сидела на улице под дождем. Нашли люди, забрали домой и покормили. И все	Ваня и Коля нашли Жука. И у него было переломана нога. А потом она выздоровела. Побежала вперед. А потом две собаки на нее повалили. А потом Ваня залез на дерево, струсил. А Коля взял палку и откинул, и угонял. А потом лесник понял. А Ваня вообще молчал
2	Олег С., ОНР II уровня	Девочка поливает цветы. Мальчик складывает в ведро яблоки и сыпает в корзину. Мама собирает яблоки и потом носит домой. Бабушка собирает семечки и потом садит. Вырастают цветочки. Дедушка копает большую яму, вырастает большие дубы. Там будут расти яблоки. Дядя кормит собачку. Все	Собачку бросили на улицу. И было ей грустно. Когда бросает – собачке грустно. Тетя и девочка нашли собачку. И потом она была веселая. И потом ее покормили	Сначала нашли собачку. У нее была больная лапка. Это плохо. И ее полечили. И пошли на улицу, а там овчарки. Мальчик бросился спасать, а другой мальчик залез на дерево. А тут лесник. И собаки испугались. И Коля сказал: «Это моя собака!». А другой – струсил
3	Вероника А. ОНР III уровня	Это снежный ком. Из этого кома делают снеговика. Эта собачка бегает и хочет поймать шапочку мальчика. А тут мальчики играют в снежки. Девочка катается на лыжах, а мальчик катается на санях. Девочка лепит снеговика. И все	Тут у щенка нет хозяев, и он плачет. Тут девочка и мама нашли щенка, и он понюхал ручку. А потом щеночка покормить хотят	Была собака, звали его Жук. Дальше были двое мальчиков: Коля и Женя. Они увидели Жука, и у них был спор, кому достанется Жук. Дальше они спорили. И пошли в лес гулять. И Жук пошел вместе с ними. Потом они спорили. Потом прибежали овчарки и напали на Жука. Ваня полез на дерево. А Ваня крикнул: «Спасайся, Коля!». А Коля взял палку и кинул в овчарку. А потом Коле досталась собака

4	Максим П., ОНР III уровня	Папа несет яблоки домой. Мама собирает яблоки. Бабушка снимает ягоды. Сестра поливает цветы. Дедушка копает. Я высыпаю яблоки в корзину, чтобы папа потом забрал корзину	Собака была бездомная под дождем. Потом девочка и мама гуляли под дождем с зонтиком и нашли бездомную собаку. Потом они дали молока собаке	Два мальчика гуляли и нашли собаку по имени Жук. У нее была рана на лапе. Потом мальчики перебинтовали собаку. И по лесу гуляли они, и выбежало две овчарки и поранили собаку по имени Жук. Один мальчик залез на дерево и сказал: «Сам выживай!». А другой мальчик взял палку и стал отгонять две овчарки. Потом лесник пришел и отогнал двух овчарок и спросил: «Чья собака?». Второй сказал: «Моя!». А тот, кто был на дереве, промолчал
5	Илья С., ОНР II уровня	Дедушка копает землю. Старший брат складывает яблоки. Сестра поливает цветы, а бабушка сидит на стуле	Щеночку было грустно, его никто не любил. Потом люди пришли и взяли его домой. И потом они налили молоко	Коля и Ваня нашли собаку. Ее звали Жук. И потом они взяли домой, и потом они ее полечили и стали спорить, чья это собака. Один говорит: «Моя!». Другой: «Моя!». И потом они встретили две овчарки. Дядя пришел и отогнал собак. Спросил: «Чья собака?». А Коля ответил: «Моя собака». А Ваня испугался

Таблица 2.2 – Ответы детей экспериментальной группы при обследовании развернутой самостоятельной монологической речи (рассказ-описание, рассказ по представлению)

Задания Дети		Составление рассказа-описания (о кукле / о машинке)	Составление рассказа по представлению (про то, как провели Новый год)
1	Саха Л., ОНР II уровня	У нее есть колеса. Колеса – три. Другой и другой. И у нее есть cabina. У нее есть фары. И у нее есть одна кузов. У нее есть мотор. У нее есть труба выхлопная	Мы, конечно, елку нарядили. А потом пошли спать. А утром были подарки. А потом мы украсили на огороде елку. А потом мы пошли спать. Ночью мы хлопушки взрывали и фейерверки. А потом пришел Дед Мороз и подарил подарки
2	Олег С., ОНР II уровня	Она маленькая. У нее шесть колес. Он может всякие грузы везти. И там управляет человек. Она меньше военной машины. У нее есть фары, есть руль, двери, окошки, сидение. Все.	Отказ от задания
3	Вероника А ОНР III уровня	Кукла красивая. Она игрушечная. У нее есть туфельки. Есть косички. Ой, нет, это хвостики! Ручки в стороны у нее. И у нее была улыбка	Я спала, а потом приходил Дед Мороз. А потом я глядь – а там подарки под елкой! А потом я позвала маму с папой и показала им игрушку. А потом игрушка умела петь, и я танцевала. Я играла с ней. Дала имя – Клубничка. А потом я с игрушкой ... Я покормила и дала попить. Все
4	Максим П., ОНР III уровня	Машинка дорогая, на пульте управления. Размер маленький. Цвет красный, желтый, синий и коричневый. Здесь есть форма круга	Новый год провел отлично. Я очень крепко спал и ждал подарков. Еще я не только спал, я немножко поиграл в игрушки. Когда еще утро было, я ел банан и яблоко, по-моему

5	Илья С., ОНР II уровня	У машинки три колеса. Ой, шесть колёс! Багажник есть. Есть окошки. Есть багажник и спереди багажник. И еще руль и сидение	Хорошо. Бабушка приезжала с дедушкой. Мы салюты пускали, торт ели
---	------------------------------	---	---

Исходя из данных, представленных в таблицах, можно заметить, что связная монологическая речь детей экспериментальной группы бедна и однообразна. Дети используют простые синтаксические конструкции. В рассказах часто присутствуют повторы в виде фразы «а потом...». При пересказе нарушена логическая последовательность происходящих событий. Дети не владеют способностью составлять распространенные предложения, они лишь ограничиваются простым перечислением предметов и действий. Г.В. Чиркина в своих трудах утверждала, что при пересказе прослушанного дети с ОНР часто обращают внимание не на основную суть услышанного, а на второстепенные моменты. Дети данной категории не удерживают основную смысловую схему рассказов, поэтому так важно акцентировать их внимание на самых основных моментах рассказа, задавать наводящие вопросы, чтобы убедиться, насколько ребенок уяснил смысл услышанного [5]. Поэтому при обследовании умения пересказывать услышанный текст без опоры на картинки текст был прослушан два раза и после первого раза ребенку были заданы наводящие вопросы. Но даже в данных условиях большинство детей экспериментальной группы испытывали затруднения при выделении главного смысла услышанного или увиденного, рассказывая о второстепенных событиях и вещах.

Таким образом, анализируя результаты проведенного констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что, действительно, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности при построении развернутой самостоятельной фразовой и связной речи, а именно при построении диалога и монолога. Коррекционный процесс при работе с данной категорией детей в обязательном порядке должен включать в себя задания на развитие и совершенствование умений связно, логично и развернуто строить высказывания, рассказы и пересказы о том или ином событии, явлении, предмете. Ведь связная речь лежит в основе полноценного общения ребенка с окружающими его людьми, гарантируя нормальное психическое развитие, успешное становление личности, социализацию и адаптацию в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М. Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1997. 399 с.
2. Волковская Т.Н. Обследование речи дошкольников: диагностический альбом. М.: Практика, 2016. 102 с.
3. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. проф., засл. деятеля науки РФ Л.С. Волковой и проф. С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 677 с.
4. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Альянс, 2013. 366 с.
5. Чиркина Г.В. Индивидуальные особенности обучаемости детей старшего дошкольного возраста в сфере речи // Психология обучения 2011. № 1. С. 38-52.

**Возможности когнитивно-продуктивной педагогической технологии
в условиях обновления содержания специального образования**

Бурдинская Ольга Владимировна (E-mail: *olga.samosenko.79@mail.ru*)
КГУ «Специальная школа-интернат № 1, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Самосенко Ольга Михайловна (E-mail: *olga.samosenko.79@mail.ru*)
КГУ «Специальная школа-интернат № 1, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Дзариева Наталья Петровна (E-mail: *olga.samosenko.79@mail.ru*)
КГУ «Специальная школа-интернат № 1, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Трофимова Светлана Викторовна (E-mail: *olga.samosenko.79@mail.ru*)
КГУ «Специальная школа-интернат № 1, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения авторской когнитивно-продуктивной педагогической технологии, обеспечивающей системное включение коррекционных методов и приемов работы педагогов школы, разработанной дефектологами специальной школы для повышения результативности обучения детей с проблемами интеллектуального развития в формате обновленного содержания специального образования.

Ключевые слова: когнитивно-продуктивная педагогическая технология, интеллектуальные нарушения, коррекционные методы и приемы, социализация.

**Possibilities of cognitive-productive pedagogical technology
in the context of updating the content of special education**

Burdinskaya Olga Vladimirovna (E-mail: *olga.samosenko.79@mail.ru*)
KSU "Special Boarding School No. 1, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Samosenko Olga Mikhailovna (E-mail: *olga.samosenko.79@mail.ru*)
KSU "Special Boarding School No. 1, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Dzarieva Natalia Petrovna (E-mail: *olga.samosenko.79@mail.ru*)
KSU "Special Boarding School No. 1, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Trofimova Svetlana Viktorovna (E-mail: *olga.samosenko.79@mail.ru*)
KSU "Special Boarding School No. 1, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Abstract. The article discusses the possibilities of using the author's cognitive-productive pedagogical technology developed by defectologists of a special school, which provides a systematic inclusion of corrective methods and methods of work of school teachers, to improve the effectiveness of teaching children with intellectual development problems in the format of the updated content of special education.

Keywords: cognitive, intellectual impairments, technology, corrective methods and techniques, socialization.

Перед системой образования поставлен ряд программных целей, в том числе обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям.

Проанализировав изменения в рамках обновления содержания специального образования Республики Казахстан, мы пришли к выводу, что все они способствуют формированию коммуникативных и социальных компетентностей у детей с особыми потребностями в обучении и воспитании. Платформа для специальных школ подготовлена, и только профессиональная компетентность педагогов, включение ими в учебный процесс разработанных специальных методик по коррекции и развитию детей должны доказать эффективность происходящих обновлений.

Апробация специальных программ в 2020–2021 учебном году и работа по обновленным программам в этом учебном году ярко продемонстрировали, что обновление содержания специального образования дает новые возможности при использовании авторской когнитивно-продуктивной педагогической технологии.

Основа двух тенденций

Основной целью обновленного содержания специального образования является формирование у учащихся системы знаний и целостного видения мира, готовности к образованию в течение всей жизни, саморазвитию и самовоспитанию, развитие индивидуальности и творческих способностей, социализация и духовно-нравственное воспитание, любовь к Родине.

Когнитивно-продуктивная педагогическая технология обучения детей с нарушением интеллекта является предметно независимой, индивидуально ориентированной образовательной технологией, обеспечивающей понимание ребенком с интеллектуальными нарушениями окружающего мира путем формирования системы когнитивных схем и развитие мотивационных факторов деятельности, влияющих на продуктивность их учебной деятельности [2].

Особенности содержания

В обновленных программах акцентируется ценностно-ориентированное обучение, не на конкретных действиях, а на целях обучения, которые позволят учителям выделить конкретную тему для того, чтобы сделать данный метод информации более интересным и ориентированным на учащихся.

В когнитивно-продуктивной педагогической технологии акцентируется коррекционная направленность обучения, которая также концентрируется на целях обучения, позволяет включать коррекционные методики, фокусируясь на данных целях в когнитивном развитии каждого учащегося в системе работы выработанной школой технологии [5].

Следующее направление обновленного содержания – направленность на ожидаемые результаты через цели обучения. Выготский определяет такое обучение как «социальное явление», так как обучающиеся «возводят свой замок» самостоятельно, добиваясь успеха от той точки достижения до зоны своего ближайшего развития. Когда ученик работает в своей «зоне», ему требуется поддержка, именуемая «строительными лесами». Эти «строительные леса» предоставлены учителем, независимыми экспертами, сверстниками посредством рабочих тетрадей, книг или иных форм поддержки. Принцип зон ближайшего развития заключается в стремлении оказания максимальной поддержки «скаффолдинга» учащемуся в достижении целей обучения во время урока.

По мере достижения успеха учащимся не требуется постоянная поддержка, они работают самостоятельно. Чтобы продвигать данный подход обучения, учитель обеспечивает со-

ответствующую поддержку, которая со временем постепенно сокращается. Только когда поддержка сведена к нулю, учащийся может сказать, что добился ожидаемого результата. Если же учащемуся на уроке разрешается использовать только имеющиеся навыки, то он фактически ничему не учится [1].

Когнитивно-продуктивная педагогическая технология начинается с составления зоны актуального развития и продолжается в заполнении зон ближайшего развития как отражение той динамики в развитии, которая наблюдается или отсутствует у детей. Постановка коррекционных микроцелей в когнитивно-продуктивной педагогической технологии предполагает уровневое деление класса; достижение поставленных целей осуществляется через индивидуальный и дифференцированный подходы. Коррекционные методики по развитию когнитивных процессов, применяемые в иерархической последовательности, позволяют педагогам заранее продумывать уровни сложности заданий и упражнений, что является одной из главных задач специальной школы.

Спиральная образовательная программа обновленного содержания основана на когнитивной теории Дж. Брунера. Он считал, что даже самый сложный материал при правильном структурировании и представлении может быть воспринят.

Ключевыми особенностями спиральной образовательной программы на основе работы Брунера являются следующие:

- ученик пересматривает тему несколько раз в течение всей своей школьной карьеры;
- сложность темы возрастает с каждым повторением;
- новое обучение имеет отношение к старому обучению и рассматривается в контексте со старой информацией.

Преимущества, приписываемые спиральной образовательной программе ее разработчиками таковы:

- информация повторяется и запоминается каждый раз, когда ученик повторяет предмет;
- спиральная образовательная программа также предполагает логический переход от упрощенных идей к сложным;
- ученики могут применять знания к последующим целям курса.

Принцип концентричности всегда был присущ программному обеспечению специальной школы для детей с интеллектуальными нарушениями. Обновленные программы обучения наших детей сохранили традицию этого метода, позволив педагогам при осуществлении принципа спиральности обучения увеличивать объем нагрузки из года в год, обеспечивая полное понимание предметного материала. Принцип концентричности отслеживается и в ежегодном календарном включении наборов коррекционных методик. Так, в дошкольном отделении, где дети обучаются от 1 до 3 лет в зависимости от степени нарушения интеллекта, методики используются одни и те же из года в год, но понятийный объем изменяется в сторону усложнения, как для начальной школы, так и для старшего звена. Принцип концентричности выстроен и в иерархии подбора материала коррекционных методик – по мере созревания познавательных процессов. Так, например, на развитие мышления: от наглядно-действенного мышления к словесно-логическому и частично к абстрактному мышлению.

Практическая направленность заключается в обновлении содержания. Учитель связывает детей с реальным миром, используя реальные материалы для обучения (например, семейные фотографии и т.д.), а не только информацию из учебников. Используя естественный подход, учитель способствует формированию понимания и установлению коммуникаций [4].

Деятельностный подход всегда присутствовал в специальном образовании. Приемы когнитивно-продуктивной педагогической технологии в деятельностном подходе направлены на работу с реальными предметами, на изображении этого предмета на фото или на рисунке.

Весь процесс коррекционной школы выстраивается на моделировании реальных ситуаций, опоре на реальный жизненный опыт детей. Без этого процесс обучения будет стоять на одном месте.

Межпредметная и внутрипредметная интеграция заключается в обновлении содержания образования. Это направлено на введение тем, одинаковых для параллели учащихся школы, на повышение воспитательного потенциала обучения, на формирование нравственно-духовных качеств обучающихся.

Трехязычное образование имеет большие возможности в общеобразовательной среде. Между учеником и учителем возникает общение, благодаря которому говорить на втором языке становится проще. Позитивный эмоциональный настрой, работа в парах и группах, участие в дискуссиях на интересующие темы, игровые элементы позволяют учителям учесть индивидуальные особенности учащихся, усилить их мотивацию.

Критериальная система оценивания – процесс оценивания объективный и конструктивный. Когнитивно-продуктивная педагогическая технология на сегодняшний день нацелена только на формативное оценивание, и это:

- неотъемлемая часть ежедневного процесса;
- регулярно;
- непрерывно;
- обратная связь (зона актуального развития);
- своевременная корректировка (индивидуальная-коррекционно-развивающая программа);
- отсутствие баллов и оценок;
- измерение обучения;
- планирование урока.

Обновленное содержание образования предлагает стратегии активного обучения.

Когнитивно-продуктивная педагогическая технология основана на педагогических приемах, а стратегии активного обучения стали логической добавкой к коррекционным методикам, что позволяет осуществлять коммуникативную направленность.

Итак, включение инновационных технологий предполагает взрыв академической успешности. В силу психофизических возможностей детей с нарушением интеллекта невозможно говорить об академической успешности, но однозначно можно сказать, мы смотрим в суть предложенных инноваций в обновлении содержания в когнитивном развитии учащихся [3]. Когнитивно-продуктивная педагогическая технология доказала свою эффективность в рамках эксперимента тем, что на протяжении уже 12 лет наши воспитанники дают отличную динамику, несмотря на ежегодно усложняющийся диагноз при поступлении учащихся в школу (для справки: на сегодняшний день в школе обучается 82 человека с ранним детским аутизмом подтвержденного генеза).

Обновленное содержание специального образования дополнило те аспекты когнитивно-продуктивной педагогической технологии, которые требовали более глубокого осмысления, расширило методическую компетенцию педагогов специальной коррекционной школы и, конечно же, сделало подготовку учащихся к самостоятельной жизни более целенаправленной и продуктивной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский М.Е. Введение в когнитивную технологию. М., 2015. 339 с.
2. Елисеева И.Г. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со школьниками с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы. Алматы, 2020. 198 с.
3. Ерёмина А.А. Проблемы формирования положительной мотивации учебной деятельности учащихся с нарушением интеллекта. М., 2015. 153 с.
4. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. М., 1988. 412 с.
5. Мохина И.В. Учебная мотивация как показатель результативности образовательного процесса. М., 2018. 236 с.

Особенности навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи

Водопьянова Анна Сергеевна (E-mail: *anna1sv000@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи. Описываются специфические особенности и ошибки, характерные для дошкольников с недоразвитием речи.

Ключевые слова: навыки словообразования, дети с общим недоразвитием речи.

Features of word formation skills in children with general speech underdevelopment

Vodopyanova Anna Sergeevna (E-mail: *anna1sv000@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Annotation. The article deals with the problem of the formation of word formation skills in children with general speech underdevelopment. The specific features and errors characteristic of preschoolers with speech underdevelopment are described.

Keywords: word formation skills, children with general speech underdevelopment.

Проблема овладения дошкольниками навыками словообразования является значимой в современной теории и практике логопедии. Исследователи подчеркивают, что полноценное овладение детьми словообразованием способствует обогащению словарного запаса, языковых навыков и психических процессов. Словообразование связано с процессом словотворчества, способностью создавать новые слова.

В лингвистике и психолингвистике понятие словообразования рассматривается по-разному. Словообразование как специфический раздел науки о русском языке состоит в изучении основных элементов структуры слов, их взаимодействия и образования.

Исследования состояния речи у детей с общим недоразвитием показали, что дошкольники не в полном объеме овладевают навыками словообразования. На этом возрастном этапе в норме дети должны знать основные способы словообразования, что позволяет им, во-первых, обогащать словарный запас, а во-вторых, это способствует более точному и глубокому пониманию значения слов.

Развитие навыков словообразования также позволяет подбирать родственные слова и подводит детей к пониманию морфологической структуры слов [2].

Словообразование в психолингвистике рассматривается с точки зрения человеческого фактора, в связи с этим главный вопрос: как тот, кто говорит, может найти производное слово при создании речевых высказываний?

У дошкольников с общим недоразвитием речи на различных фазах восприятия и продуцирования слов отмечаются нарушения словообразования.

Р.Е. Левина считает, что дети с первым уровнем недоразвития, который характеризу-

ется отсутствием общеупотребительной речи, а также со вторым, для которого наиболее характерны зачатки общеупотребительной речи, не используют навыки словообразования. Для детей третьего уровня свойственно незнание отдельных слов, неспособность порождать новые слова и их видоизменять, неверное использование слов в речи, поскольку они применяют развернутую фразовую речь с частично нарушенной фонетикой и лексико-грамматическим строем, что проявляется в заменах одних слов другими по звучанию и смыслу [1].

Т.Б. Филичева выделяет еще четвертый уровень общего недоразвития речи, подчеркивая, что эти дети испытывают определенные трудности при формировании прилагательных с суффиксами эмоционального значения, сложных слов и т.п. [6].

По мнению Р.Е. Левиной и Т.В. Тумановой, существуют различные характеристики словообразования у детей с общим недоразвитием речи. Дети с третьим уровнем недоразвития при выделении и идентификации словообразующих морфем из словообразовательных комплексов основное внимание уделяют значению корня. Причина данного нарушения кроется в недоразвитии когнитивных и лингвистических предпосылок.

Р.Е. Левина отмечает, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при обработке слов, так как недостаточно полно осознают морфологическую структуру слов, используемых ими в речи. В разговорной речи это приводит к сокращению словарного запаса ребенка, большому количеству замен и смешений слов, неполному применению всевозможных частей речи. При этом в речи преобладают существительные и глаголы, в то же время мало используются прилагательные, местоимения и наречия. Кроме того, отмечаются ошибки при образовании новых слов.

В речи детей рассматриваемой категории часто выявляются определенные сложности в вычленении морфемы и соотношении ее значения со звуковыми образами, что представляет собой морфологические аграмматизмы.

В качестве нарушений морфосинтаксической системы языка у детей с рассматриваемым нарушением, по представлениям Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной и Т.Б. Филичевой, определяют следующее: ложное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, мягкий игрушка, много стулов); падежных и родовых окончаний числительных, обозначающих количество (нет два ложков); ошибочное соединение глаголов с существительными и местоимениями (девочка танцуют, они бежит); неверное использование родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (солнце светила), кроме того предложно-падежные конструкции употребляются неправильно (под стола, в дому, из стакан).

У данной категории детей наблюдаются как специфические, так и общие аграмматизмы, наряду с этим общие неологизмы свойственны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития. Дошкольники часто допускают ошибки в устной речи, когда используют собственные выдуманные слова. Например, «почильник» вместо сапожника, «красильщик» вместо маляра, «аппаратчик» вместо фотографа и «прыжка» вместо вышки [3]. Эти ошибки обычно наблюдаются у детей в норме на ранних этапах речевого развития и впоследствии исчезают [5]. Для обозначения названий профессий дети ориентируются на названия рабочих инструментов, а обозначая какие-либо предметы – на наименование действий, для которых они предназначены (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и др.). При изучении детей дошкольного возраста отмечаются специфические особенности словообразования:

1) неразличение приставочных словообразовательных элементов (например, ребенок выбирает одну картинку ко всем глаголам «прибежал», «побежал», «убежал»);

2) ошибки при образовании нового слова, связанные со слоговой и звуковой структурой, кроме этого, ударностью и т.п. К примеру, вместо слова «нарисовал» ребенок произносит «санаявал»;

3) замена словообразования на ситуативное высказывание аграмматического характера (например, вместо «муравейник» – «куча, для муравьев которая»);

4) доминирующее значение имеет ориентация на значение корня слова, что вызывает ошибки при назывании (например, к словам «ключник», «ключ», «ключик» выбирается та же самая иллюстрация с изображением ключа);

5) отсутствие возможности семантического сравнения и сопоставления однородных слов;

б) ошибки при выборе словообразовательной флексии, подходящей к указанной модели слова, что нередко выражается в поиске потенциальных вариантов морфем. К примеру, при ответе на вопрос «Как назвать того, кто собирает грибы?» дошкольник дает ответ: «грибочник, нет, грибец, а может, грибовник?»;

7) контаминация слов с многозначными флексиями (скажем, для изображения «цветник» ребенок считает верными следующие варианты слов: «цветик», «цветочница»);

8) определенные сложности при порождении образованного и образующего слова;

9) неточности в процессе выбора образующей основы для нового слова, в результате в речи возникают слова, которых не существует в словарном запасе ребенка и в целом («белёвая» – машинка для стирки белья, «еденая» – машина, которая едет) [3].

Представленные разновидности ошибок словообразования определяют сложности, с которыми встречаются дети с общим недоразвитием речи, включая языковое восприятие и внутреннее программирование, а также моторную реализацию языковых программ. Категория детей, рассматриваемая в представленной статье, сильно ограничена в овладении морфемами как некими языковыми сигналами и в усвоении морфемных операций. А это ограничивает как становление словарного запаса, так и в целом речевое развитие ребенка [4].

На основе работ Т.В. Тумановой можно констатировать, что дошкольники с недоразвитием речи в большинстве случаев еще не имеют возможности выполнять операции следующего характера:

– у детей рассматриваемой категории наблюдается недостаточный уровень развития предпосылок навыков формирования новых слов, в частности недостатки языковых и когнитивных условий;

– все элементы интегративных операций и принципы их реализации нарушаются в большей степени, а точнее: подбор базы образца, поиск в памяти нужной морфемы, формирующей нужное слово, а также синтез ее с образующей;

– в процессе реализации элементарных операций по вычленению морфем, которые формируют слова из состава слова, такие дети в значительной степени отстают от нормы;

– расстройство морфологического анализа у детей дошкольного возраста с речевыми недостатками проявляется в следующем: признаки морфемы напрямую взаимосвязаны с идентифицируемой ею семантикой.

Многие исследователи считают, что ошибки словообразования обусловлены недостаточной языковой подготовкой, непониманием морфологической системы языка или недостаточным овладением правилами манипулирования языковыми символами. В целом формирование языка у детей с недоразвитием речи может быть более длительным. Отдельные проявления недоразвития речи могут напоминать элементы нормального раннего языкового развития ребенка. Но ошибки словообразования у рассматриваемой категории детей препятствуют нормальному речевому развитию: отмечаются проблемы в овладении родным языком, ограниченный словарный запас, недоразвитие устной речи.

Таким образом, проблема изучения и развития словообразовательных навыков у детей с недоразвитием речи остается до конца не решенной [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2008. 287 с.
2. Парамонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 94 с.
3. Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с ОНР. М.: Альфа, 2002. 217 с.
4. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР. 2003. № 6. С. 54-58.
5. Филичева Т.Б. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989. 269 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи. М.: Владос, 1991. 268 с.

Формирование временных представлений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Воронец Анастасия Игоревна (E-mail: *jani.roman@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ эмпирического исследования временных представлений младших школьников с умственной отсталостью. Выявлены особенности временных представлений, обусловленные интеллектуальным недоразвитием учащихся. Они отличаются низким уровнем сформированности и качественным своеобразием. Показаны основные направления коррекционной работы.

Ключевые слова: восприятие, временные представления, интеллектуальное недоразвитие, коррекция.

Formation of time representations in younger schoolchildren with intellectual disabilities

Voronets Anastasia Igorevna (E-mail: *jani.roman@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article presents an analysis of an empirical study of the temporal representations of younger schoolchildren with mental retardation. The features of temporal representations caused by intellectual underdevelopment of students are revealed. They are characterized by a low level of formation and qualitative originality. The main directions of correctional work are shown

Keywords: perception, temporary representations, intellectual underdevelopment, correction.

Значительный вклад в изучение проблемы развития и коррекции временных представлений детей с интеллектуальными нарушениями внесли М.Г. Аббасов, М.В. Воронина, С.Г. Ералиева, М.Н. Перова, В.В. Эк и др. Ученые выявили значительные нарушения процесса восприятия пространства и времени у детей данной категории. Это обусловлено поражением центральной нервной системы и проявляется в замедленном темпе и качественном своеобразии формирования перцептивных процессов [1; 2; 3; 4 и др.].

Наше исследование проводилось в четыре этапа: аналитический, методический, диагностический, коррекционный.

На первом этапе была изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература и передовой педагогический опыт по проблеме исследования.

Второй этап – методический. На данном этапе нами были подобраны методики для изучения временных представлений у умственно отсталых младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Подготовлены стимульный материал, протоколы обследования. Также была определена база исследования и контингент испытуемых.

Третий этап – диагностический. Для осуществления диагностических мероприятий использовались специально подобранные и адаптированные методические материалы. Основной целью этапа являлась оценка сформированности временных представлений у школьников 4-го класса с легкой умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) школы № 21 г. Краснодара. В нем приняли участие учащиеся 4-го класса с диагнозом умственная отсталость в легкой степени. В ходе исследования изучались особенности временных представлений у 12 человек, из них 8 мальчиков, 4 девочки в возрасте 10-11 лет.

Были изучены:

- знание времен года (их основные признаки, название месяцев и др.);
- знание дней недели;
- знание частей суток (знание и умение показывать и располагать части суток, используя картинки).

Для нашего исследования были выбраны три методики, две из них были в авторской интерпретации, а одна – модифицирована. Рассмотрим их. Методика Р.Ф. Галлямовой «Исследование развития временных представлений» направлена на оценку уровня сформированности временных представлений умственно отсталых учащихся и тематически разделена на три серии, каждая из которых включает в себя два-три задания. В обследовании младших школьников с помощью методики Т.Д. Рихтерман «Ориентировка во времени» с помощью картинок и наводящих вопросов были изучены представления о сутках, месяцах, временах года. Также использовалась методика А.Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание» (модифицированный вариант) с целью изучения опосредованного запоминания временных представлений (частей суток).

Результаты диагностического обследования школьников представлены с рисунках 1, 2, 3.

Как показано на рисунке, уровень сформированности временных представлений у умственно отсталых младших школьников в 4-м классе находится на низком уровне. При выполнении данного задания ученикам требовались организующая и разъясняющая помощь, эмоциональная поддержка взрослого.

С помощью методики «Ориентировка во времени» была проведена исследовательская работа по тестированию уровня познаний временных представлений у умственно отсталых школьников 4-го класса. Данные исследования представлены на рисунке 2.

Как показано на рисунке, уровень знаний о временных представлениях у большинства учащихся 4-го класса находится на низком уровне (67%). У детей лучше сформированы понятия о временах года, а в днях недели и частях суток они путались, долго обдумывали ответ. Когда испытуемые долго не отвечали, мы задавали наводящие вопросы. Около 33% детей имеют средний уровень. Учащиеся отвечали быстро, но не всегда правильно. Временные представления у этих детей сформированы лучше, они сами обращались за помощью, если им было сложно. Также заметим, что никто из учащихся не показал высокий уровень сформированности данных знаний (0%). В качестве привлечения интереса к заданию изначально предлагались более легкие варианты материала, с которым дети справлялись довольно быстро. В ходе выполнения задания с более сложным материалом у некоторых учеников 4-го класса возникали трудности, им требовалась помощь взрослого, а интерес к заданию заметно снижался. Им были необходимы слова поддержки со стороны педагога.

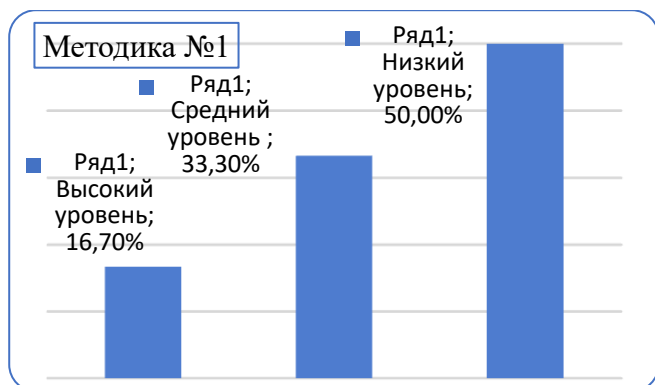


Рисунок 1. Результаты диагностики временных представлений у младших школьников по методике Р.Ф. Галлямовой (%)

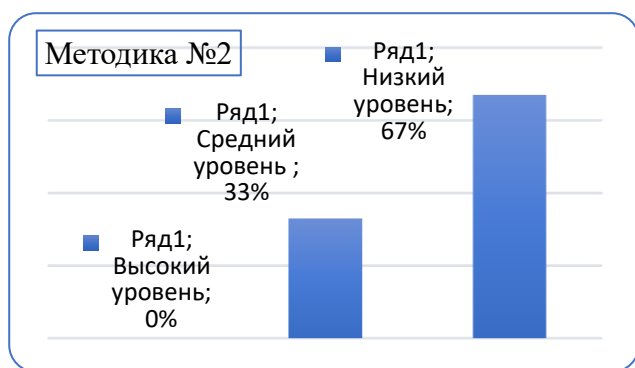


Рисунок 2. Результаты диагностики временных представлений у младших школьников по методике Т.Д. Рихтермана (%)

С помощью методики «Опосредованное запоминание» была проведена исследовательская работа по изучению опосредованного запоминания частей суток. Данные исследования представлены на рисунке 3.

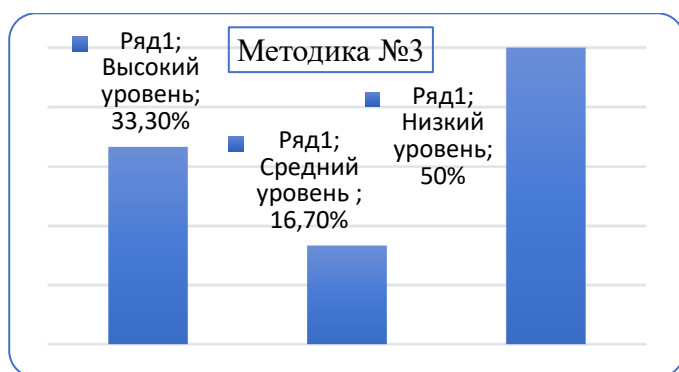


Рисунок 3. Результаты диагностики опосредованного запоминания частей суток младшими школьниками по методике А.Н. Леонтьева (%)

Как показано на рисунке, около 33,3% учащихся 4-го класса показали высокий уровень опосредованного запоминания временных представлений. Они правильно подбирали картинки, опосредующие запоминание слов, адекватно объясняли сделанные выборы. Половина учащихся в 4-м классе имеют средний уровень. Им нужно было подсказывать, где-то они путались, но потом вспоминали. Выбор картинок они обосновывали. Низкий уровень сформированности опосредованного запоминания временных представлений у школьников достигает 17%.

Учащиеся не могли самостоятельно подобрать соответствующую картинку к слову и тем более обосновать связь картинки и слова, им нужна была постоянная помощь. Воспроизведение слов носит непродуктивный характер: вместо воспроизведения слов дети обычно просто называют картинки, которые были ранее выбраны с помощью педагога. Во время выполнения заданий уровень мотивации повышали слова поддержки со стороны взрослого, а также положительные эмоциональные реакции. У некоторых детей возникали трудности в процессе выполнения заданий, которые требовали волевых усилий.

Процентное обобщенное соотношение результатов всех методик представлено на рисунке 4.

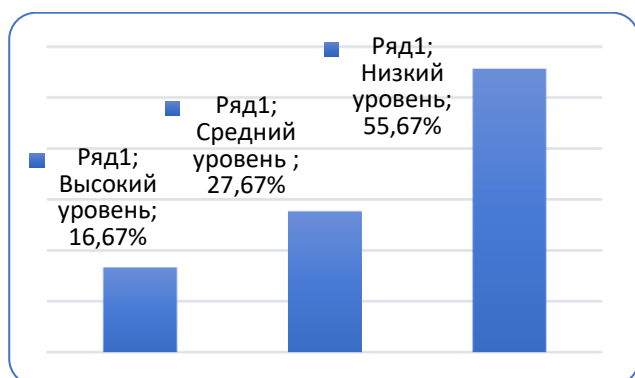


Рисунок 4. Результаты изучения сформированности временных представлений у умственно отсталых младших школьников (%)

Из рисунка 4 видно, что у большинства младших школьников с интеллектуальными нарушениями зафиксирован низкий уровень сформированности представлений о времени. Это говорит о необходимости организации и проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы с учащимися. Она должна быть основана на общих дидактических принципах (научности, доступности, наглядности, последовательности и систематичности) и принципах специальной педагогики (комплексного подхода, коррекционно-компенсирующей направленности, ведущей роли взрослого в коррекционной работе и др.).

Представляется, что к наиболее эффективным технологиям в работе со школьниками следует отнести игровые, наглядные, информационно-коммуникационные технологии. Большое значение в этой работе имеет комплексный подход, то есть взаимодействие педагогов, специалистов ПП сопровождения и родителей. Непосредственно учитель начальных классов будет формировать временные представления, например, на уроках:

- изобразительного искусства (рисовать времена года);
- музыки (учить песни, слушать музыку о временах года);
- чтения (учить стихотворения о природе, сезонных изменениях);
- мира природы и человека (учить связывать природные явления и человеческое отношение к ним) и т.д.

Воспитатель может формировать представления о временах года, месяцах, частях суток, днях недели во внеурочное время. Это можно осуществить с помощью наблюдения, прогулок по территории школы. Воспитатель заостряет внимание на природных явлениях, относящихся к тому или иному времени года: дождь, снегопад, распускающиеся цветы, желтеющие листья. Педагог учит детей видеть и называть характерные особенности сезона, тех или иных месяцев, дней недели, частей суток. Для этого воспитатель использует различные дидактические игры («Лови – назови», «День – ночь», «Так бывает или нет?») и др.).

Расписание уроков и дежурств по классу помогает детям запомнить такие понятия, как: сегодня, вчера, завтра, названия дней недели. Главным ориентиром в режиме дня для детей с умственной отсталостью является четкий распорядок, в котором действуют такие ориентиры на время, как утро, день, вечер, ночь.

Важно включать в коррекционно-развивающую работу родителей, так как большую часть времени дети находятся дома. Сотрудничество с семьями школьников осуществляется в рамках консультативно-просветительской деятельности педагогов школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббасов М. Г. Особенности восприятия и понимания времени у умственно отсталых первоклассников // Дефектология, 1994. № 5. С. 35-41.
2. Дядюшкина О. Особенности формирования временных представлений у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида // Профессиональная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. 2017. С. 92-94.
3. Кардакова А.И., Ибрагимова А.Р. Особенности формирования временных представлений у умственно отсталых учащихся // Аллея науки. 2021. № 4 (55). С. 177-181.
4. Хайбуллаева Ф.Р., Зекирьяева С.К. Теоретическое изучение проблемы формирования пространственно-временных представлений у детей с умственной отсталостью // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сб. мат. Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 25 нояб. 2017). Пенза: Наука и Просвещение. 2017. С. 103-105.

Особенности диагностики и формирования функций регуляции речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи

Газарова Каролина Артуровна (E-mail: *karolinagzrv@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования функций регуляции речевой деятельности у обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР). В статье рассматриваются функции регуляции речевой деятельности, особенности их нарушений у детей с ОНР, а также подходы к диагностике и формированию этих функций.

Ключевые слова: речевая деятельность, произвольная регуляция, ориентировка, планирование, контроль, универсальное учебное действие.

Features of diagnostics and formation of functions of regulation of speech activity in children with general undevelopment of speech

Gazarova Karolina Arturovna (E-mail: *karolinagzrv@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the formation of the functions of regulation of speech activity in schoolchildren with disabilities. In accordance with the federal state educational standard of primary general education for students with disabilities, the article proposes approaches to the diagnosis and formation of these functions as a regulative universal educational activity.

Keywords: speech activity, voluntary regulation, orientation, planning, control, universal educational action.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС ОВЗ) возникла необходимость обновления содержания и технологий коррекционно-развивающей работы. В соответствии с ФГОС ОВЗ в разных видах учебной и внеурочной деятельности предусматривается формирование у обучающихся универсальных учебных действий (далее – УУД). Среди этих действий особое место занимают регулятивные учебные действия, от сформированности которых зависит успешность овладения обучающимися предметными учебными знаниями и навыками. Несмотря на подробное описание видов и функций регулятивных учебных действий в научной и методической литературе, в настоящее время еще недостаточно разработаны подходы к их диагностике и формированию у обучающихся с ОВЗ в разных видах деятельности. Наименее разработанным представляется вопрос диагностики и формирования регулятивных учебных действий у обучающихся с ОНР в учебной деятельности и логопедической работе.

Речь является особым видом психической деятельности, формирование которой происходит на разных этапах психического онтогенеза. Как и любая психическая деятель-

ность, речевая деятельность человека характеризуется целенаправленностью и включает в себя несколько последовательных этапов: ориентировку, планирование, реализацию и контроль [7].

На этапе ориентировки происходит оценка коммуникативной ситуации, осознание мотива и определение цели высказывания. Здесь человек понимает, о чем он будет говорить, но еще не знает, как он будет это делать. На этом этапе речевой деятельности наиболее значимым является ее социальный аспект, по сравнению с лингвистическим. В процессе планирования происходит переход от исходного замысла к программе высказывания, его успешной организации посредством грамматических и синтаксических средств. Так, коммуникант подбирает ключевые слова, располагает их в определенной последовательности в соответствии с законами языка. На этапе реализации программы высказывания происходит ее внешнее оформление с использованием различных средств языка (фонетических, лексических, морфологических, синтаксических). Наиболее отчетливо здесь проявляются особенности планирования высказывания и лингвистическая компетентность коммуниканта. Контроль речевой деятельности осуществляется в виде ее сверки на разных этапах в соответствии с целью и планом. На этом этапе могут выявляться и корректироваться ошибки в используемых языковых средствах, построении предложений, соответствия высказывания коммуникативной ситуации и др.

Формирование функций регуляции речевой деятельности представляет собой длительный процесс, который завершается существенно позднее, чем становление всех других психических функций человека. Активное формирование функций произвольной регуляции речевой деятельности осуществляется в процессе школьного обучения.

У детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) формирование функций произвольной регуляции речевой деятельности имеет свои особенности в связи с характером и выраженностью речевой патологии, а также наличием сопутствующих нервно-психических расстройств. В исследованиях ряда авторов отмечается наличие у детей с ОНР церебральной, гиперактивности, эмоционально-волевой незрелости, влияющих на формирование и состояние функций регуляции речевой деятельности [2; 5]. Так, в работах Р.И. Мартыновой и И.Т. Власенко показана недостаточность произвольного внимания, планирования и контроля у детей с легкой формой дизартрии [2; 8]. Недостаточность регулятивных функций отмечается В.А. Ковшиковым у детей с моторной алалией в виде повышенной отвлекаемости. У детей с сенсорной алалией обнаруживается выраженная недостаточность слухового внимания, его повышенная истощаемость и низкий объем [4].

К настоящему времени разработаны различные методы и методики диагностики регулятивных функций. В методике нейропсихологического обследования предлагается комплекс диагностических приемов (функциональных проб), позволяющих осуществить качественный и количественный анализ состояния регулятивных функций. При обследовании детей с выраженными нарушениями экспрессивной речи могут использоваться такие диагностические приемы, как проба на реакцию выбора, таблицы Шульте, раскладывание серии картинок, выполнение ритмов по инструкции. У детей с ОНР III уровня можно исследовать сформированность функций регуляции речевой деятельности посредством следующих функциональных проб: составление рассказа по серии картинок и завершение незаконченных предложений [1; 9].

Составление рассказа по серии сюжетных картинок позволяет оценить способность ребенка к построению связного текста по серии последовательных изображений. Школьнику предлагается определить последовательность картинок в соответствии с видимой в них логикой развития событий. Он должен найти главные признаки данной ситуации, выдвинуть гипотезы сюжета и реализовать их контроль. При необходимости взрослым задаются вопросы по смыслу представленной на картинках истории.

Завершение незаконченных предложений как диагностический прием направлен на оценку способности ребенка правильно построить сложное предложение с использованием таких союзов, как «потому что» и «хотя». Педагог читает начало сложноподчиненного пред-

ложения с подчинительным союзом, а школьник обдумывает конец. Для учащихся 2–4-х классов возможен более сложный вариант пробы, включающий в себя вставку союзов.

Для оценивания регулятивного действия контроля (один из видов регулятивных УУД) у детей младшего школьного возраста с ОНР может использоваться методика П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой. Методика предусматривает исследование самоконтроля при проверке текста обучающимся младшего школьного возраста. Учащийся читает предложенный педагогом текст и письменно исправляет в нем смысловые и грамматические ошибки. По окончании проверки фиксируется потраченное время и особенности поведения ребенка при исправлении [3].

В методике, описанной Г.М. Креницыной, предлагается диагностика самоконтроля речевой деятельности, где предметом оценивания являются три компонента: мотивационно-потребностный, сенсорно-перцептивный, вербализационно-коммуникативный. В соответствии с разработанными критериями оценивания предусматривается оценивание уровня мотивации, концентрации внимания, контрольно-измерительных операций, составления и реализации программы, потребности и характера помощи и др. [6].

Полученные посредством вышеперечисленных диагностических методик данные о сформированности функций произвольной регуляции речевой деятельности позволяют определить основные направления коррекционной работы.

Существуют различные подходы к формированию регулятивных действий, в том числе связанных с регуляцией речевой деятельности. Так, в рамках нейропсихологического подхода формирование регулятивных функций представлено в разработанной А.В. Семенович методике сенсомоторной коррекции, а также в методике Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой «Школа внимания» [10].

Формирование функций регуляции речевой деятельности может осуществляться на индивидуальных учебных занятиях. В 70-е годы прошлого века П.Я. Гальпериним и С.Л. Кабыльницкой для учителей начальных классов была разработана методика формирования действия контроля при письме. Методика основывается на теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, а также его представлении о внимании как автоматизированном и свернутом действии контроля [3].

Коррекционная работа по формированию функций регуляции речевой деятельности может осуществляться и в системе логопедических занятий. Программа этой работы предусматривает использование заданий, направленных на формирование способности логически правильно и последовательно рассказывать о каких-либо событиях; умения находить необходимые слова и словосочетания для составления высказываний и верно отражать в своей речи происходящее в действительности; навыка выразительно и эмоционально рассказывать текст с опорой на динамическое развитие сюжета с достаточной полнотой и правильной последовательностью и др.

В основные направления коррекционно-логопедической работы по формированию функций регуляции речевой деятельности у детей младшего школьного возраста с ОНР рекомендуется включать:

- упражнения (грамматические, лексические, фонетические) по выбору соответствующих языковых средств для составления текста;
- задания, направленные на обучение школьников планированию полного и завершённого речевого высказывания с правильной логической связью событий, а также на составление разных видов рассказа (повествовательного, описательного, объяснительного);
- работу по составлению плана изложения и его воспроизведению, а также предотвращению механического запоминания текста школьниками;
- упражнения по развитию у детей способности использовать в своей речи разнообразные ответы на поставленные вопросы, осуществлять выбор наиболее точных и подходящих высказываний, строить грамотные и лексически правильно построенные предложения и др.

Таким образом, представленные выше направления и методы работы могут способствовать не только формированию функций произвольной регуляции речевой деятельности у детей с ОНР, но и повышению уровня развития их связной речи за счет правильного использования средств языка. В ходе специально организованных коррекционных занятий у детей формируются основы грамотного использования языковых знаний, совершенствуются речевые умения и навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А. [и др.]. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма // Вестник Московского университета. 2008. № 3. С. 63-73.
2. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М.: Педагогика. 1990. 184 с.
3. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во Московского университета, 1974. 97 с.
4. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2001. 96 с.
5. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380с.
6. Креницына Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 243 с.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ленанд, 2014. 211 с.
8. Мартынова Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С.С. Ляпидевского. М.: Просвещение, 1967. Вып. 3. С. 98-111.
9. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / под. ред. Т.В. Ахутиной. М.: Изд-во В. Секачев, 2019. 281 с.
10. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет: Метод. пособие. М.: Теревинф, 2004. 47 с.

Диагностика и коррекция дизорфографии у учащихся начальных классов

Гафарова Гюльнара Октай кызы (E-mail: *gafarova07.g@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются современные исследования по проблеме дизорфографии. Представлен обзор методик для проведения диагностики и коррекции рассматриваемого нарушения у учащихся начальных классов.

Ключевые слова: дизорфография, диагностика, коррекция, учащиеся начальных классов.

Diagnosis and correction of dysorphography in primary school students

Gafarova Gul'nara Oktay kizi (E-mail: *gafarova07.g@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses modern research on the problem of dysorphography. An overview of methods for the diagnosis and correction of the considered disorder in primary school students is presented.

Keywords: dysorphography, diagnostics, correction, primary school students.

Рассматриваемая в статье проблематика в настоящее время является наименее изученной категорией нарушений письма, что обусловлено различными подходами к изучению дизорфографии. Некоторые исследователи полагают, что специфика нарушения проявляется в стойких многочисленных орфографических ошибках, его изучали также в рамках проблемы дисграфии.

Овладение навыком орфографии – это трудоемкий процесс, как в интеллектуальном, так и в речевом плане. Для выявления рассматриваемого нарушения используются различные виды письменных заданий: написание словарных слов, диктанты, задания на вставку пропущенных букв, написание сочинений и т.д. [1].

Основным диагностическим критерием дизорфографии могут быть стойкие орфографические ошибки в письменных работах [6].

Р.И. Лалаева и В.И. Прищепова определяют дизорфографию как стойкое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками [5].

По мнению С.Б. Яковлева, наиболее распространенными в письменных работах детей с тяжелыми нарушениями речи являются орфографические ошибки на правописание безударных гласных в корне слов и в окончаниях, глухих и звонких согласных, а также обозначение твердости и мягкости согласных на письме [8].

И.В. Прищепова в работе «Дизорфография младших школьников», которая посвящена изучению, диагностике и коррекции этого нарушения, отмечает, что подобные ошибки встречаются у детей с общим недоразвитием речи [8].

С наиболее полным перечнем дизорфографических ошибок можно ознакомиться в работе О.И. Азовой. При этом автор считает, что логопедическая коррекционная работа

должна быть направлена не только на усвоение орфографических правил, но и на формирование мыслительных операций [1].

Важным аспектом при выявлении дизорфографии является количество ошибок в письменной работе, что позволяет, по мнению И.В. Прищеповой, определить степень нарушения. Если количество орфографических ошибок в одной письменной работе ученика не превышает 15%, то это квалифицируется как легкая дизорфография; если количество орфографических ошибок не превышает 30%, то это умеренная дизорфография, при тяжелой степени ошибочные написания орфограмм составляют более 50% [7].

Специфическими ошибками считаются только постоянные и повторяющиеся, за исключением «ошибок роста», возникающих в процессе усвоения правил орфографии, в основном это можно увидеть в слабых позициях в словах, и самостоятельно они не исправляются учащимися.

Необходимо отграничить ошибки, связанные с правописанием, от дисграфических ошибок с целью проведения объективной диагностики дизорфографии.

И.В. Прищепова полагает, что несформированность языкового анализа и синтеза, а также недостаточная сформированность грамматического строя речи могут стать фактором, который повлияет на возникновение как дисграфии, так и дизорфографии [6; 7].

А.Н. Корнев разделил детей с дизорфографией на две группы. Дети первой группы обучались в коррекционном классе, при этом работа логопеда была направлена на устранение дисграфии, а количество орфографических ошибок у детей сохранялось или даже увеличивалось. Школьники также с трудом овладевали учебной программой. Вторая группа детей, которые достаточно успешно освоили учебный материал в первые два года обучения, в 3-м классе показали резкое нарастание затруднений и стойкий характер орфографических ошибок в письменных работах [5].

А.Н. Корнев выделяет направления работы для преодоления дизорфографии: развитие понятий, связанных с морфологией, а также навыков морфологического анализа, усовершенствование различных алгоритмов решения орфографических задач, использование методов осознанного применения правил и других методов обучения навыкам орфографии (например, «орфографическое чтение», копирование слов с представленных текстовых образцов), которые помогают улучшению зрительного образа слов [5].

Методика коррекции дизорфографии, разработанная И.В. Прищеповой, направлена на преодоление данного нарушения у учащихся 2–3-х классов и состоит из нескольких этапов [6; 7].

На первом этапе обучения правописанию занятия проводятся логопедом с использованием наглядного материала. Необходимо научить учащегося видеть место орфограммы в слове до его написания.

На втором этапе закрепляются навыки грамматически правильного письма на основе применений графических и условных обозначений, схем, таблиц.

На третьем этапе орфографические операции сопровождаются комментированием, а также выводами.

На четвертом этапе происходит процесс усвоения полученных знаний. Ученики выполняют упражнения письменно и «в уме», находят орфограммы.

О.В. Елецкая разработала комплексную методику коррекции дизорфографии у обучающихся с учетом структуры дефекта и индивидуальных особенностей. Основные направления коррекционно-развивающей работы, по ее мнению, включают: развитие языковых навыков, коррекцию всех компонентов устной речи, совершенствование памяти, внимания, мыслительной деятельности, способности планировать, организовывать, а также осуществлять контроль своей деятельности [3].

Диагностический этап включает проведение диктантов, анализ письменных работ, чтения, состояния звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, фонематического восприятия, состояния связной речи.

Подготовительный этап направлен на развитие мыслительных операций, высших психических процессов, на этом этапе используются упражнения на снятие «страха письма».

На коррекционном этапе поводится работа по преодолению дизорфографических нарушений.

На оценочном этапе определяется эффективность коррекционной работы на основе анализа письменных работ [2].

Как показывает обзор специальной литературы, в большинстве случаев дизорфография встречается у младших школьников с речевыми нарушениями, не компенсированными в дошкольном возрасте и вызывающими, в свою очередь, затруднения при овладении письмом. Длительное время специалистами рассматриваемое нарушение квалифицировалось как педагогическая запущенность. Выявление степени тяжести дизорфографии в зависимости от количества ошибок, допущенных в одной работе, позволяет эффективно организовать коррекционную работу с младшими школьниками по преодолению рассматриваемого нарушения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азова О. И. Дизорфография: Монография. М.: Сфера, 2015. 368 с.
2. Елецкая О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 221 с.
3. Елецкая О.В. Методика коррекции дизорфографии у школьников: Учеб.-метод. пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. 176 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
5. Лалаева Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 36 с.
6. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: Учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2006. 240 с.
7. Прищепова И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 63 с.
8. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1988. 156 с.

Применение методов арт-терапии по развитию эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Герасименко Валерия Николаевна (E-mail: *gerasimenko.home@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumlovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье арт-терапия рассматривается, как метод психолого-педагогической коррекции детей с задержкой психического развития. Описаны виды арт-терапии (изотерапия, музыкотерапия, игротерапия, сказкотерапия). Обозначено влияние каждого вида терапии на коррекционную деятельность.

Ключевые слова: арт-терапия, эмоционально-волевая сфера, изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, коррекционная работа.

The use of art therapy methods for the development of the emotional and volitional sphere of preschool children with mental retardation

Gerasimenko Valeria Nikolaevna (E-mail: *gerasimenko.home@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadevna (E-mail: *shumlovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. In this article, art therapy is considered as a method of psychological and pedagogical correction of children with mental retardation. The types of art therapy (isotherapy, music therapy, fairy tale therapy) are described. The influence of each type of therapy on correctional activity is indicated.

Keywords: art therapy, emotional-volitional sphere, isotherapy, music therapy, fairy tale therapy, correctional work.

На сегодняшний день многие ученые и практики решают вопросы о том, как помочь ребенку познать себя, наладить взаимоотношения с окружающими, увидеть полную картину мира. Одним из инструментов решения этих задач является искусство.

У психически здоровых детей, как считает К. С. Лебединская, нарушения в эмоционально-волевой сфере обнаруживаются не так часто, как у детей с задержкой психического развития.

Роль искусства на становление личности велика. При ее содействии у ребенка формируется эстетическое представление о мире.

Арт-терапия (терапия искусством) применяется для оздоровления больных с различными нарушениями, а также в проведении коррекционной работы.

Методы арт-терапии получили распространение в коррекционной работе в XIX веке. Дефектологи использовали приемы изобразительной деятельности в целях преодоления нарушений в развитии, а также для воспитания детей.

Позитивный эффект от воздействия творчества на ребенка заметил Л.С. Выготский. Он указал влияние различных видов искусств (литературы, театра, рисования, музыки) на коррекцию психических процессов у детей. Опыт внедрения арт-терапии в отечественную педагогику наблюдается в трудах М.Ю. Алексеевой, А.В. Гришиной, Т.А. Добровольской, Е.Р. Кузьминой, Л.Д. Лебедевой, И.Ю. Левченко, Л.А. Медведевой, С.Г. Рыбаковой.

Восприятие ребенка с нарушением в развитии отличается в зависимости от природы нарушения. В процессе соприкосновения ребенка с искусством он отвлекается от переживаний, страхов, становится спокойным. Искусство положительно влияет на эмоциональный фон и познавательную сферу ребенка. Ребенок в результате общения с искусством по-новому смотрит на окружающий мир.

У детей с задержкой психического развития присутствует незрелость эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности, при обучении таких детей возникает ряд проблем.

Цель арт-терапии заключена в том, чтобы гармонично развить человека методами самопознания. Искусство помогает раскрыть возможности ребенка, проводить процесс коммуникации.

Арт-терапия позволяет корректировать чувства и способствует выходу негативных эмоций через лепку, рисование, прослушивание музыки и сказок. Содержание и стиль детской работы может сказать об эмоциональном состоянии и дать некоторую информацию, которая, возможно, пригодится для дальнейшей работы. В творчестве ребенок не скрывает свои чувства, ведь для него это способ выразить их.

Использование гибкой формы коррекционной работы необходимо при работе с детьми с задержкой психического развития. Основные виды арт-терапии – изотерапия, игротерапия, сказкотерапия, музыкотерапия.

Изотерапия – это терапия посредством изобразительного творчества, активно применяемая для развития эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР. Изотерапия выступает как диагностический и коррекционный инструмент. Изображение выступает в качестве средства для изучения эмоций ребенка, его чувств.

Ребенок, занимающийся по данной методике, нацелен на возможность через цвет, формы и образы передать свое эмоциональное состояние (например, специальная «сигнальная цветовая система», где в процессе деятельности ребенок при помощи цвета подает сигналы о своем внутреннем состоянии).

В процессе творчества ребенок может наиболее полно проявить свои чувства, эмоции, переживания. Процесс помогает снять внутреннее напряжение.

Изобразительные приемы и их коррекционное действие:

- изображение предметных и сюжетных картинок (ребенок концентрируется и рисует заданный предмет, а также символические рисунки «счастье», «грусть»);
- рисование ладонями (ребенок расслабляется, не ограничивает движения, так как может нарушить установленные правила);
- работа по мокрому листу (у ребенка снимается внутреннее напряжение, улучшается эмоциональный фон);
- рисование различными материалами (ребенок при помощи круп, листьев песка и т.д. создает рисунки, которые устраняют негативное состояние и придают чувство уверенности);
- техника каракулей (нанесение линий на бумагу в хаотичном порядке способствует снятию гиперактивности).

В процессе творчества ребенок может наиболее полно проявить свои чувства, эмоции, переживания. Процесс помогает снять внутреннее напряжение.

Игротерапия – именно такое название получила игра в психотерапевтической практике. Игровая терапия – это метод психотерапевтического влияния на ребенка и взрослого посредством игры, по определению М.И. Чистяковой.

При применении данной терапии у ребенка есть возможность через игру выразить свои переживания, состояния, творчески проявить себя.

В игре у ребенка есть возможность свободно выражать себя и свои чувства, тем самым освобождаясь от негативных эмоций, снять внутреннее напряжение. Эмоциональное и когнитивное развитие детей в игре происходит наиболее динамично, развивается мотивационно-потребностная сфера, коммуникативные навыки.

Музыкотерапия – это терапия, ориентированная на восприятие музыки в какой-либо форме (прослушивание произведений, музицирование, вокал, хоровое пение). Доказано, что отдельные элементы музыки (ритм, тональность, частотность) имеют прямое влияние на системы организма. Музыкотерапия активно используется при коррекции эмоциональных состояний.

Диагностические признаки ЗПР у детей в эмоционально-волевой сфере успешно корректируются музыкотерапией, а также элементами музыкального моделирования и кинезитерапией.

Затруднения в вербализации своих переживаний, настроения и состояния дети с задержкой психического развития могут преодолеть с помощью прослушивания музыки.

Данная терапия развивает воображение, эмоциональную сферу, способность чувствовать, переживать, эмоционально откликаться.

Сказкотерапия подразумевает формирование взаимодействия между вымышленными событиями и поступками в действительности, то есть в реальной жизни. Цель методики – создание наиболее благоприятных условий для социализации ребенка с ЗПР. Данная терапия может быть диагностическим, коррекционным и реабилитационным инструментом.

Задачи, которые решаются сказкотерапией для развития эмоционально-волевой сферы ребенка с ЗПР:

- развить в ребенке коммуникативные навыки;
- научить управлять собственным поведением, поступками;
- научить ребенка передавать эмоциональное состояние;
- повысить самооценку ребенка;
- ориентироваться в нравственно-этических нормах поведения;
- умение понимать состояние других людей, ставить себя на место другого (децентрация).

Так как детям с ЗПР характерна незрелость в эмоционально-волевой сфере, повышенная тревожность, агрессивность, безынициативность, неумение контролировать поступки, то через прослушивание и проигрывание сказок, оценку деятельности персонажей, самостоятельное сочинение сказок, разбор конфликтов в сюжете решаются проблемы психологического характера. Данная терапия дает возможность ребенку высказаться, быть услышанным, научиться ориентироваться в скрытых механизмах происходящего.

Сказочные задачи предоставляют ребенку возможность всесторонне проанализировать проблему, попытаться решить ее, что одновременно дает ему возможность нахождения разрешений для разных жизненных ситуаций и внутренних проблем. Сказочные задачи можно придумать или порекомендовать готовые. Например, в сказке «Царевна-Несмеяна» определена задача: почему царевна не хотела смеяться и что нужно сделать, чтобы ее развеселить. Ребенок сообщает свою проблему и предлагает метод, как развеселить царевну. Во

время этого процесса ребенок обнаруживает выход и для себя. Подобные процессы обсуждений и поисков решений обогащают жизненный опыт ребенка и адаптируют к различным ситуациям. Педагог же имеет возможность распознавать и корректировать психологические проблемы.

Искусство активно влияет на ребенка с задержкой психического развития, стимулирует его саморегуляцию, игровую деятельность, помогает преодолению личностной незрелости, корректирует нарушения в эмоционально-волевой сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1968.
2. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2007. 196 с.
3. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
4. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии: Дис. ... д-ра пед. наук / Ульяновск: [б. и.], 2001. 383 с.

Особенности развития восприятия звуков на уроках музыки у обучающихся с синдромом Дауна

Гусарова Светлана Николаевна (E-mail: lanafera@mail.ru)

ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21, г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье представлены методы и способы, направленные на коррекцию нарушений целостности музыкального, звукового восприятия у обучающихся начальной школы с синдромом Дауна на музыкальных занятиях. Также демонстрируются приемы для развития речевых, социальных и коммуникативных навыков, эмоциональной отзывчивости, раскрытия внутреннего потенциала ребенка с синдромом Дауна. На основе опробованного материала мы представляем практический, деятельностный подход к работе с учащимися с синдромом Дауна в образовательном учреждении на уроках музыки, основанный на принципах и воззрениях специальной педагогики и психологии.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, слуховое восприятие, «ситуация успеха», наглядное моделирование.

Features of the development of sound perception in music lessons for students with Down syndrome

Gusarova Svetlana Nikolaevna (E-mail: lanafera@mail.ru)

GBOU of the Krasnodar Territory special (correctional) school No. 21, Krasnodar, Russia

Abstract. This article presents methods and methods aimed at correcting violations of the integrity of musical, sound perception in primary school students with Down syndrome in music classes. Techniques for the development of speech, social and communication skills, emotional responsiveness, and the disclosure of the inner potential of a child with Down syndrome are also demonstrated. Based on the practically tested material, we present a practical, activity-based approach to working with students with Down syndrome in an educational institution at music lessons, based on the principles and views of special pedagogy and psychology.

Keywords: children with Down syndrome, auditory perception, "success situation", visual modeling.

Актуальность. Среди множества проблем, находящихся на стыке специальной психологии, педагогики, медицинских наук, проблема звукового восприятия у детей с синдромом Дауна занимает значимое место. Уже на первом году жизни ставят диагноз «нарушение интеллекта», часто с сопутствующими заболеваниями. Как следствие, снижен темп восприятия, имеются проблемы с речью и т.п. Возникает необходимость зрительной, тактильной, слуховой и двигательной стимуляции. Практическая значимость полученных результатов отражена в процессе работы. Методика подстраивается под нужды и потребности развития детей с синдромом Дауна.

Цель исследования – коррекция и развитие восприятия звуков у детей с синдромом Дауна для интеграции полученных знаний и умений и для оперирования ими в процессе обучения.

Задачами педагога являются: развитие функций ВПФ (памяти, внимания, мышления, в том числе творческого), развитие музыкального, слухового, звукового восприятия с помощью активации всех анализаторов; формирование интереса к музыкальным занятиям и повышение уровня мотивации в целом. Бесспорно, что продемонстрированные ниже

способы способствуют преодолению сенсорного дефицита и расширению чувственного опыта детей с синдромом Дауна.

Материалы и методы. Применены теоретические методы – анализ педагогической литературы, посвященный научному описанию коррекционной помощи детям с синдромом Дауна; метод наглядного моделирования; изучение и обобщение педагогического опыта коррекции и развития познавательной деятельности у детей с синдромом Дауна.

Результаты. Результатом педагогического воздействия становятся такие приобретенные навыки и умения, как:

- проявление интереса к музыкальным занятиям, рост уровня мотивации;
- целенаправленная концентрация внимания на слуховом материале;
- различение характера звучания, изменение движений в зависимости от него;
- проявление двигательной активности, психологическое раскрепощение;
- более активное взаимодействие с различными предметами и игрушками;
- различение частей собственного тела, знание своего имени, узнавание окружающих;
- определение понятий громче – тише, медленно – быстро, грустно – весело;
- выполнение функциональных, сюжетных действий с игрушками.

Осуществлен теоретический анализ особенностей формирования слухового восприятия детей с синдромом Дауна и влияния на него музыки. На педагогическом опыте выявлена положительная динамика развития, как у младших школьников, так и у старших. Данные методы апробированы в специальной (коррекционной) школе на учащихся с синдромом Дауна начальных и старших классов.

Анализируя исследования П.Л. Жияновой, М.Ф. Гимадеевой, можно выделить следующие особенности усвоения и восприятия звуков детьми с синдромом Дауна [1]:

1. Темп восприятия низкий, ребенок дольше узнает звучание того или иного инструмента.
2. Работа анализаторов с нарушениями, как следствие – искажение восприятия тех или иных образов.
3. Объем информации, которую может воспринять учащийся, со значительными затруднениями и ограничениями.
4. Эмоциональная сдержанность, заторможенность из-за скудного жизненного опыта.
5. Ослабленный слух оказывает влияние на процесс пения, голосообразования.
6. Часто учащиеся искажают, заменяют, пропускают разное количество слогов или слов текста песни. Фонематическое представление ребенка о звуке формируется на основе собственного неправильного искаженного слухового восприятия.
7. У детей с синдромом Дауна нарушено сенсорное развитие, значительна дисфункция тактильного и вестибулярного анализаторов.
8. Понижена чувствительность внутри рта, проблемы с движением и расположением языка во рту, который с трудом реагирует на воспроизведение различных звуков.
9. Ребята не могут определить части собственного тела, не ориентируются в окружающем их пространстве.

На уроках можно наблюдать дезорганизацию в поведении и поступках: ротовое обследование предмета, образование навязчивых движений, неспецифические манипуляции с предметами, стереотипные постукивания по поверхности предметом и т.п. С учетом затруднений развития планируются музыкальные коррекционные занятия, опираясь в каждом случае на особенности и возможности детей с синдромом Дауна как на групповых, так и на индивидуальных занятиях.

Музыка – неисчерпаемый, всеобъемлющий вид искусства, который не может принадлежать только талантливым и дееспособным. Влияние на эмоциональный настрой, на

восприятие окружающего мира, на психологическое состояние даже взрослых эмоционально устойчивых людей доказано многими исследователями: психологами, музыковедами и др. Поэтому для детей с синдромом Дауна, испытывающих трудности в процессе развития, этот вид искусства является наиболее существенным способом обучения.

Основные виды деятельности на уроках музыки способствуют разностороннему развитию детей с синдромом Дауна. Это прежде всего слушание, пение, музыкальные игры, игра на детских музыкальных инструментах и ритмические движения (танец). Чаще всего эти виды работ во время практических занятий взаимодействуют между собой, происходит сопряжение одного вида деятельности с другим. Например, слушание музыки и ритмические движения, элементы ритмопластики; пение и игра на шумовых инструментах и т.п.

Авторы Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева в своей работе очень точно обозначили воздействие музыкальной деятельности на восприятие и развитие детей с умственной отсталостью, в том числе и синдромом Дауна [7].

Слушание музыки направлено на развитие у ребенка интереса к окружающему его миру звуков, способствует развитию слухового внимания, воспитанию потребности слушать музыку, активизирует эмоции, приучает сосредоточиваться в ответ на ее звучание, учит узнавать и запоминать знакомые мелодии.

Пение напрямую связано с развитием речи и слухоречевого внимания ребенка; воспитывает умение действовать сообща в коллективе сверстников; учит пользоваться естественным голосом без форсирования; стимулирует голосовую активность детей с синдромом Дауна.

Музыкально-ритмические движения и танцы способствуют эмоциональному и психофизическому развитию ребенка.

Игра на музыкальных инструментах развивает умение сотрудничать друг с другом, формирует чувство партнерства и произвольную организацию собственной деятельности. Происходит развитие координации слуха и голоса наряду с чувством музыкального ритма.

Музыкальные игры и инсценировки сюжетных песен направлены на всестороннее развитие и взаимодействие анализаторов, в процессе которых развивается слуховое внимание и восприятие.

Ориентируясь на упомянутые выше виды деятельности во время процесса обучения, необходимо задуматься о том, как построить урок так, чтобы каждый ребенок продвинулся в развитии. Наши музыкальные занятия основаны на трех современных педагогических основах, так называемых символических «трех китах»: *деятельностный подход, ситуация успеха и метод наглядного моделирования*. Эти три составляющих отвечают актуальным и перспективным задачам специальной педагогики и преподавательской практики.

Деятельностный подход положен в основу ФГОС и предполагает: развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий, создание и организацию психологически комфортных условий, инициирующих действие ребенка, функционального диалога на уроке.

Метод наглядного моделирования является одним из вариантов применения деятельностного подхода. Необходим для формирования потребностей в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями.

«*Ситуация успеха* в учебной деятельности – это комплекс оптимальных приемов, который способствует включению каждого ученика в активную учебную деятельность на уровне его потенциальных возможностей и развивает эти возможности, воздействуя на эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы личности школьника». Во время учебной деятельности невозможно не заметить, что эмоционально успех переживают абсолютно все учащиеся (независимо от интеллектуальных возможностей, диагноза и уровня мотивации), в том числе и дети с синдромом Дауна. Успех – это мощный импульс, который закладывает

основы положительного, заинтересованного отношения к обучению, тем самым, конечно, способствует развитию личности.

В качестве примера применения наших методов может послужить игровая песня «Дударь», сопровождающаяся жестами, хороводными движениями, которые способствуют речевому развитию, прочному запоминанию, развитию координации движений и осмыслению частей своего тела.

*Дударь, дударь, дударнице,
Старый, старый, старичище,
Его под колоду,
Его под сырую
Его под гнилую...
Дударь, дударь, что болит?*

Правила игры: Дети становятся в хоровод, в центре ведущий – Дударь. Во время хороводного движения по кругу дети исполняют игровую попевку. В конце Дударь показывает «больное место», все повторяют за ним. Попевка повторяется несколько раз. Если ведущий отвечает: «Все болит!», все участники разбегаются. Дударь ловит одного из игроков, который и становится новым водящим.

Технология работы с произведением

Вначале учитель исполняет песню сам, проводит беседу с детьми (может показать картинки, обыграть персонажа – в данном случае Дударя), использует дидактические пособия, чтобы дети как можно лучше представляли, о чем песня. Педагог исполняет песню эмоционально, привлекая внимание детей, адресует взгляд, жест каждому ребенку, прикасается к нему при необходимости.

Освоение ритмической организации мелодии является очень важным этапом для реабилитации ребенка с синдромом Дауна. Педагог помогает малышу освоить шумовые детские ударные инструменты, знакомит с фортепиано, металлофоном, ксилофоном или другими музыкальными инструментами. Ритмический рисунок песни можно «простучать», проиграть на выше упомянутых инструментах с произношением по слогам.



Работа с ритмическим рисунком любой песни помогает научиться дифференцировать звуки на важные и второстепенные (надо слушать, что говорит учитель, а не одноклассники). Это имеет большое значение для улучшения работы сенсорной системы в целом.

После проговаривания по слогам, переходим к пропеванию отдельных музыкальных фраз и интонаций. Ребенок с удовольствием подражает учителю. Это облегчает составление фраз и предложений, располагает к развитию речи, способствует возникновению и воспроизведению языковых моделей.

На данном этапе разучиваем движения: хороводный шаг, движение по кругу, показ частей тела. Дети с синдромом Дауна часто скованы и стеснительны в общении со сверстниками, поэтому их разговорная речь нуждается в специальной стимуляции. Вовлечение в игру, совместное действие способствует повышению коммуникативных навыков и уровня социализации. Помимо этого, пение и движение почти всегда вызывают ответную реакцию у ребенка: эстетические чувства, воодушевление и эмоциональный отклик.

На заключительном этапе, в атмосфере радостного оживления учитель демонстрирует доброжелательность и восхищение действиями детей. Ребенок переживает *ситуацию успеха*. Совместные переживания новых ощущений, тонизирующее радостное настроение постепенно сокращает дистанцию общения с одноклассниками и учителем.

В работе над слуховым восприятием детей с синдромом Дауна важно учесть, что частая смена видов деятельности вызывает у них дополнительный интерес, концентрирует внимание, увеличивает период активности. На примере темы птички (флейта) С. Прокофьева из симфонической сказки «Петя и волк» мы рассмотрим процесс слушания поэтапно.

Первый этап – подготовительный. Учителем создается эмоциональный настрой, необходимо подготовить учащихся к активному восприятию музыки. Напомнить ребятам, как правильно слушать музыку (не разговаривать, не вертеться не мешать соседу, сосредоточиться, слушать внимательно, получать удовольствие от слушания музыки). Обратить внимание на наглядные пособия (изображения птички, флейты, портрета композитора...), которые могут быть продемонстрированы, например, в презентации, или отдельные слова и понятия, прописанные на доске. Новые и малознакомые слова и понятия мы рекомендуем прохлопывать по слогам несколько раз, стараясь их проговаривать (флей-та, ком-по-зи-тор, Про-кофь-ев и т.п.)

Второй этап – первичное слушание музыкального произведения. Во время этого этапа происходит эффект эмоционального воздействия, ребята не осознают еще всех тонкостей звучания. Поэтому учитель старается направить мыслительную деятельность детей на простейший, доступный анализ услышанного. В данной ситуации возникает необходимость прибегнуть к *методу наглядного моделирования*, т.е. использования зрительных адаптационных пособий (карточек) для представления абстрактных понятий (высоко – низко, быстро – медленно, один инструмент – много инструментов, весело – грустно и т.п.), отразив их схематически. После первого прослушивания, как правило, учащиеся не могут дать правильный ответ. Поэтому, поставив одну или несколько задач, продемонстрировав пособие, мы переходим к следующему этапу.

Третий этап – вторичное прослушивание и анализ образного содержания и музыкального языка. Учитель вновь обращается к учащимся с вопросами, которые ставились перед вторым слушанием. Ученики вербально или с помощью указки отвечают на вопросы. В процессе обсуждения выделяются характерные особенности звучания, основные понятия на картинках (композитор, название инструментов...), действующие лица визуализированы (птичка). Таким образом дети с синдромом Дауна знакомятся с простейшими особенностями музыкального языка и его выразительными средствами.

Четвертый (заключительный) этап – повторное, более вдумчивое прослушивание произведения с осмыслением восприятия звучания. Здесь важное значение имеет интеграция полученных знаний в жизненный опыт учащихся. Уместно будет применение танцевальных движений, ритмопластики. Можно попросить ребят изобразить птичку, помахать крыльями (руками), показать, как птички клюют крошки, имитировать звуки (чик-чирик).

Педагогу, который занимается с детьми с синдромом Дауна, необходимо придерживаться системы обязательной зрительной, тактильной, слуховой и двигательной стимуляции.

Примером тактильной стимуляции может послужить игра на музыкальных инструментах. Прекрасно развивают восприятие музыки, вносят в общение элементы новизны и праздника детские шумовые инструменты: свистки, колокольчики, мятый целлофан, кастаньеты, маракасы, бубен. Такой подход позволяет включать слуховое восприятие: способствует развитию чувства ритма, различению сильных и слабых долей и т.д. Зрительное восприятие учащихся также активизируется: актуализирован двигательный и телесный опыт, что делает восприятие музыки более доступным для детей с синдромом Дауна.

На наших занятиях мы часто практикуем игру в четыре руки на фортепиано. Учитель исполняет мелодию с аккомпанементом известных произведений («Во поле береза стояла...», «Танец маленьких лебедей» П. Чайковского, «Калинка», «Во саду ли в огороде...»). Ребенок дублирует V ступень лада во второй и третьей октаве (иногда в большой и контроктаве). При этом хочется отметить, что в начале учащиеся исполняют свою партию разобщенно, отдельно от звучания мелодии, затем при повторных проигрываниях начинают прислушиваться к ритму и дублировать его. Как результат – стимуляция слуховых анализаторов, развитие мелкой моторики, приобретение навыков ручного труда. Игра на фортепиано всегда воспринимается детьми с синдромом Дауна положительно, они никогда не отказываются от этого вида деятельности, выражают заинтересованность. Очень часто на их лицах выражается восторг, что является принесением благоприятной *ситуации успеха* на занятии.

Также положительные эмоции у ребят вызывают танцы. Хотелось бы обратить внимание на то, что танцевальные движения – самый предпочитаемый и доступный вид деятельности для них на уроке. Известное высказывание «Движение – это жизнь!» характеризует и отображает их эмоциональную реакцию во время занятий. При этом нельзя оставить без внимания присущие детям с синдромом Дауна специфические физические недостатки: нарушение равновесия, координации, ориентирования в пространстве; они неуклюжи, неловки и т.п. Поэтому движения должны быть простыми и доступными для детей, а также берегающими их здоровье. Во время танцевальной деятельности у детей с синдромом Дауна происходит освоение и улучшение двигательных способностей (ходьбы, координации движений, владения своим телом).

Особое значение имеют занятия ритмопластикой (двигательной импровизацией), где ребенок самовыражается, учится воспринимать звуки через язык тела. Сначала ребята подражают движениям учителя, затем постепенно начинают импровизировать: повороты головы, туловища, начинает меняться мимика.

Рекомендуем использовать популярные развивающие видеоролики, где музыкальный материал объединен с видеорядом. Музыкальное восприятие проводится в тесной связи с формированием представлений об окружающем мире. Видео заинтересовывает, привлекает внимание детей и доставляет удовольствие. В результате с возрастом большинство детей овладевают базовыми двигательными навыками. Слуховое восприятие развивается, их движения становятся более грациозными и пластичными. Ловкости и более сложным моторным действиям они обучаются с трудом.

Музыкальные занятия готовят к восприятию речевых звуков, раскрепощают детей психологически, способствуют развитию и координации всех психических функций с помощью вычленения звуков из речи, соотношения действия и речи. Главное в процессе занятий – создание атмосферы доверия, радости, пробуждение интереса к музыкальной деятельности.

При системном, регулярном проведении музыкальных занятий восприятие музыки детьми с синдромом Дауна способствует стимуляции развития познавательной активности, наглядно-действенного мышления, внимания, коммуникативных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жиянова П.Л., Гимадеева М.Ф. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна: организация, содержание и методика работы адаптационных групп: Метод. пособие. М., 2008. 187 с.

2. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71-78.
3. Мюнхенская функциональная диагностика развития: второй и третий год жизни / Хельбрюгге Т. [и др.] / под ред. Т. Хельбрюгге. Минск: Открытые двери, 1997. 123 с.
4. Нет «необучаемых детей»: книга о раннем вмешательстве / под ред. Е.В. Кожевниковой и Е.В. Клочковой. СПб.: КАРО, 2007. 352 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: Метод. пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. [и др.] / под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 2004. 164 с.
6. Резникова Е.В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции: Монография. Челябинск: Цицеро, 2014. 217 с.
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2005. 272 с.
8. Андреева О.И. За роялем ребенок с синдромом Дауна // Образование и воспитание. 2015. № 1 (1). С. 69-73.

Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Гусева Дарья Игоревна (E-mail: zhmailovada@icloud.com)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна (E-mail: g_solomatina@mail.ru)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы изучения особенностей коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи, определенные в ходе анализа психолого-педагогической и дефектологической литературы и на основе сопоставления научных фактов по выделенной проблеме. Понятию «коммуникативные умения» даются несколько определений, трактованные разными авторами, и раскрывается оно как психологическая категория в целом. Также разбираются понятия «навык», «умения», «коммуникативные умения», «коммуникативные навыки», «коммуникативная компетентность», «общение» и «коммуникация» и отмечаются различия между некоторыми из них. Выделяются трудности формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. А также рассматриваются критерии коммуникативных умений у детей данной категории.

Ключевые слова: коммуникативные умения, навыки, умения, общение, коммуникация, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Features of communication skills in preschool children with general speech underdevelopment

Guseva Darya Igorevna (E-mail: zhmailovada@icloud.com)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna (E-mail: g_solomatina@mail.ru)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the theoretical aspects of the problem of studying the characteristics of the communicative skills of preschool children with normal speech development and with general underdevelopment of speech, determined during the analysis of psychological, pedagogical and defectological literature and based on a comparison of scientific facts on the selected problem. The concept of "communicative skills" is given several definitions, interpreted by different authors, and it is revealed as a psychological category as a whole. The concepts of "skill", "skills", "communicative skills", "communicative skills", "communicative competence", "communication" and "communication" are also analyzed and differences between some of them are noted. Difficulties in the formation of communicative skills in preschool children with general underdevelopment of speech are highlighted. It also considers the criteria for communicative skills in children of this category.

Keywords: communicative skills, skills, skills, communication, communication, preschool age, general underdevelopment of speech.

В настоящее время множится количество детей с разнообразными патологиями. Процент детей с дефектами речи растет с каждым годом. В 1970–1980 годах только у 25% детей фиксировали нарушения. По данным специально разработанной диагностики «Спектрограм-

ма» от компании «Герофарм», сейчас эта цифра значительно выше – 58%, и она продолжает расти. Согласно данным международной статистики, нарушения речи отмечаются у 17,5% детей в возрасте до 7 лет.

Одним из речевых нарушений, в соответствии с психолого-педагогической классификацией Р.Е. Левиной, является общее недоразвитие речи. По мнению исследователей (Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева и др.), изучавших проблему общего недоразвития речи, оно трактуется как нарушенное формирование всех компонентов системы речи в их единстве у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [7]. Авторы отмечают, что серьезной проблемой у детей с нарушениями речи становится формирование коммуникативных умений [8]. Поэтому рассмотрим данное понятие.

В психолого-педагогических исследованиях нет единого определения понятию «коммуникативные умения». Разные авторы дают ему свою трактовку, близкую к их пониманию. Максимально распространенным и наиболее понятным определением коммуникативных умений является группа умений, характеризующих качества личности человека, необходимые для организации и реализации общения (Я.Л. Коломенский, М.Г. Маркина, А.В. Мудрик, Н.А. Лемаксина и др.).

Как в психологической, так и в педагогической литературе термин «коммуникативные умения» употребляется наряду с терминами «коммуникативная компетентность» и «коммуникативные навыки». Однако эти понятия различаются между собой. Так, под коммуникативной компетентностью понимается владение определенными коммуникативными умениями и навыками. Также в это понятие входит владение новыми социальными структурами, знание основных культурных норм и этикета в общении. Человек должен ориентироваться во всех коммуникативных средствах, которые присущи национальным традициям, а также профессиональным коммуникативным навыкам. В отличие от коммуникативной компетентности, коммуникативные навыки подразумевают степень владения знаниями и умениями, правильное использование в речи разнообразных приемов техники речи, соблюдение орфоэпических норм, присущих родному языку. К коммуникативным умениям относят умения, связанные с пониманием психологических особенностей человека, в соответствии с которыми выстраивается собственное поведение.

Чтобы лучше разобраться в структуре и содержании коммуникативных умений, нужно уметь различать понятия «умения» и «навыки». Ведь они близки по своему значению, и некоторые даже считают, что они синонимичны.

Умение – это действие, которое образуется на основе имеющихся знаний, сознательно. В результате нескольких повторений умения преобразовываются в навыки.

Навык – это действие, которое совершается легко, уверенно, быстро, не задумываясь и по привычке.

Как подчеркивает М.А. Данилов, умения, в отличие от навыков, могут образовываться без выполнения какого-либо действия и специальных упражнений. В этих случаях умения опираются на те знания и навыки, которые были приобретены ранее. Отмечается, что по мере овладения навыками, совершенствуются умения [2].

В процессе развития ребенок должен овладеть разнообразными коммуникативными умениями, которые в дальнейшем будут определять его дальнейшую коммуникативную компетентность.

В своих исследованиях О.В. Дыбина выделяет следующие критерии коммуникативных умений [3; 4]:

- умение определять и понимать эмоциональное состояние не только сверстников, но и взрослых;
- умение учитывать вербальное и невербальное поведение партнера по общению и понимать его настроение;
- умение уважительно относиться к мнению собеседника, выслушивать его;
- умение эмоционально уравновешенно отстаивать собственное мнение;

- умение соотносить свои желания и потребности при взаимодействии со сверстниками, принимать посильное участие в общественных делах, оказывая помощь нуждающимся;
- умение спокойно разрешать конфликтные ситуации, не проявлять конфликтное поведение, уважительно относиться к сверстникам и взрослым;
- умение осуществлять диалогическое общение со взрослыми и сверстниками, получать необходимую для себя информацию при взаимодействии.

Коммуникация – это обмен информацией в процессе какой-либо деятельности, включающий передачу и прием знаний, мнений, идей и т.д. С помощью коммуникации происходит воздействие участников совместной деятельности друг на друга.

Ведущую роль в развитии сферы коммуникации играют коммуникативные умения. Они позволяют не только грамотно и доходчиво донести свою мысль до собеседника, но и понять его психологическое состояние и на основе этого правильно выстроить свое поведение.

Коммуникативные умения – это один из важных критериев развития, индивидуализации и социализации ребенка-дошкольника. Дошкольный возраст является чрезвычайно благоприятным для овладения ими.

На данный момент, речевое развитие многих дошкольников отстает от нормы. Причина этого – разрыв коммуникативных отношений между детьми и взрослыми. Этого допускать категорически нельзя, ведь главным условием для становления психических способностей, воображения, мышления, речи является общение ребенка со взрослым. Такое общение также способствует передаче опыта [5].

Ведущими формами и методами в развитии коммуникативных умений детей дошкольного возраста выступают беседы, наблюдения, игры, чтение литературы и т.д. [1].

Система форм, средств и методов развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста предполагает решение следующих задач:

- активизировать социальное взаимодействие детей со сверстниками и взрослыми;
- в процессе совместной деятельности эмоционально сближать детей друг с другом;
- формировать целостное представление о ценности своей жизни и о жизни всего живого вокруг.

Сформированные коммуникативные умения – это один из показателей готовности ребенка к взаимодействию с людьми. Они влияют на формирование доброжелательных отношений детей с окружающими, помогают преодолеть смущение, робость и т.д.

Исследования Г.Н. Соломатиной позволяют выделить следующие трудности формирования коммуникативных умений, наиболее характерных для детей с общим недоразвитием речи: несформированность потребности в общении, трудности в построении связного высказывания, изменение основного мотива общения второстепенным, неконтактность или импульсивность, отсутствие понимания речи. Существенным фактором, затрудняющим процесс общения, является отношение ребенка к своему дефекту [7].

У детей с ОНР отмечается низкий уровень развития коммуникативных умений, осложняющий речевое поведение ребенка, что сказывается на общении со сверстниками и взрослыми. Из-за несформированной потребности в общении отношения между детьми складываются иногда неблагоприятно. Дети не могут выслушать собеседника, они не относятся с уважением к нему. Также можно отметить недостаточность поведенческой и речевой культуры во время общения.

Отмечается, что детьми с общим недоразвитием речи при восприятии и анализе каких-либо ситуаций невербальные средства коммуникации не учитываются. Они им не придают особого значения [6].

Формирование коммуникативных умений является сложным и длительным процессом, который объединяет в себе работу воспитателя, логопеда, а также детей и их родителей. Без этой взаимосвязи не получится добиться успешного результата.

Подводя итоги сказанному, можно сделать следующий вывод: в дошкольном возрасте необходимо целенаправленно развивать такие коммуникативные умения, как способность понять собеседника, выслушать его, распознать его эмоциональное настроение, доброжелательно относиться к нему, даже во время конфликта, а также договариваться с ним. Ведь все эти коммуникативные умения будут сопровождать человека всю жизнь, и если вовремя не спохватиться, то их недостаточность может повлиять на будущий путь развития и обучения ребенка дошкольного возраста как с нормальным речевым развитием, так и с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2003. 512 с.
2. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. 517 с.
3. Дыбина О.В. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие. Тольятти: ТГУ, 2009. 114 с.
4. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников: Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 64 с.
5. Кравцова Е.П., Пуртова Т. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. 1995. № 10. С. 89-93; № 11. С. 73-78.
6. Леханова О.Л. Особенности понимания и использования невербальных средств общения с детьми с ОНР // Практическая психология и логопедия. Дайжест. 2007. № 5. С. 23.
7. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1997. 384 с.
8. Соломатина Г.Н. Специфика коммуникативного взаимодействия со сверстниками детей с тяжелыми нарушениями речи / В сб.: Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (Посвящается 125-летию Л.С. Выготского). Сб. науч. трудов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. Краснодар, 2021. С. 220-224.

Особенности графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Демченко Юлия Юрьевна (E-mail: *yulya.demchenko.2000@list.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кутеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Представлен краткий анализ исследований в психолого-педагогической литературе. Проанализированы результаты диагностического обследования дошкольников. Графомоторные навыки изучались с помощью методик М.М. Безруких, Н.Н. Гуткиной, А.Р. Лурия и Н.И. Озерецкого. Выявлены достаточно низкие результаты сформированности графических навыков детей. В статье кратко описаны основные условия развития графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, графомоторный навык, мелкая моторика, письмо, коррекция.

Features of graphomotor skills in older preschoolers with general speech underdevelopment

Demchenko Yulia Yurievna (E-mail: *yulya.demchenko.2000@list.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of graphomotor skills in older preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level. A brief analysis of research in the psychological and pedagogical literature is presented. The results of the diagnostic examination of preschoolers are analyzed. Graphomotor skills were studied using the methods of M.M. Bezrukih, N.N. Gutkina, A.R. Luria and N.I. Ozeretsky. Rather low results of the formation of children's graphic skills were revealed. The article briefly describes the main conditions for the development of graphomotor skills in older preschoolers with general speech underdevelopment of level III

Keywords: general underdevelopment of speech, graphomotor skill, fine motor skills, writing, correction.

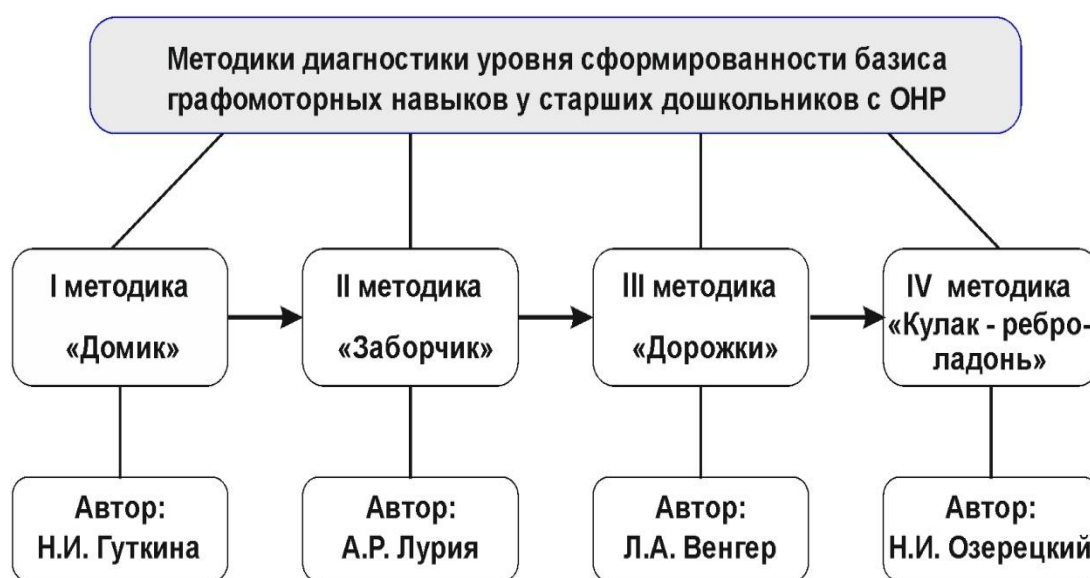
Развитие графомоторных навыков является важной составляющей подготовки детей к овладению письмом в школьном обучении. Как показывают многочисленные исследования, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи процесс овладения графомоторными навыками значительно затруднен в силу замедленного развития мелкой моторики, зрительного восприятия, произвольного внимания, изобразительных умений. Коррекционно-

педагогические технологии по формированию графического навыка у дошкольников с ОНР представлены в работах Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, М.М. Безруких [1] и др. Эти авторы обозначили основные задачи развития графомоторного навыка у детей, а также средства и методы успешного освоения сложных скоординированных навыков в дошкольном детстве. На современном этапе исследования продолжают, апробируются новые методы коррекционной работы [2; 3; 4 и др.].

Наше исследование было посвящено изучению графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР III уровня. Обследование проводилось на базе МБДОУ МО «Детский сад комбинированного вида № 190» г. Краснодар. В нем приняли участие 10 старших дошкольников в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

В таблице 1 представлены методики обследования детей, использованные в нашей работе.

Таблица 1 - Методы исследования графомоторных навыков у дошкольников с ОНР III уровня



В диагностике по методике Н.И. Гуткиной определялась способность дошкольников перерисовывать трудный шаблон (табл. 2). Были выявлены особенности сенсомоторной координации, мелкой моторики, пространственного восприятия и внимания. Исследование по методике «Домик» показало, что способность у дошкольников с общим недоразвитием речи перерисовывать трудный шаблон слабо развита или совсем отсутствует. У 50% испытуемых не хватало какого-либо элемента рисунка. В частности, сложность у детей вызвали детали из прописных букв.

В графической пробе «Заборчик» определялись степень переключаемости с одного узора на другой, особенности письма и точность повтора выстроенной структуры. У половины испытуемых был зафиксирован средний уровень сформированности данных свойств, у половины – низкий уровень. У 40% детей были замечены сильные нажатия на карандаш при письме, а у 20% – слабые. Также нами было отмечено, что линию с узором многие дети вводили вверх или же, наоборот, вниз, что говорит о несформированности пространственного восприятия.

Исследование по методике Л.А. Венгера позволило оценить точность скоординированных движений и уровень подготовленности руки к освоению письма. Так, анализ обследования показал у 20% детей низкий уровень готовности руки к письму, у 80% – средний. В ходе

исследования нами были отмечены частые повторения в одном и том же месте рисунка и многократные выходы за пределы «дорожки», что говорит о слабости мышц пишущей руки.

Анализ обследования по пробе Н.И. Озерцкого показал, что у дошкольников с общим недоразвитием речи плохо развита мелкая моторика. Это подтверждает их слабое переключение с одной позиции кисти на другую. Также нами было отмечено, что дети часто промахивались и порой не могли собрать пальцы сразу.

В таблице 2 представлены результаты изучения базиса графомоторного навыка у старших дошкольников с ОНР.

Таким образом, в исследовании выявлено, что развитие графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи требует проведения специальной коррекционно-развивающей работы.

Таблица 2 - Уровень сформированности графомоторных навыков у дошкольников с ОНР (%)

Уровень развития	I Методика «Домик»	II Методика «Заборчик»	III Методика «Дорожки»	IV Методика «Кулак - ребро-ладонь»
Высокий	20%	0%	0%	40%
Средний	50%	50%	40%	60%
Низкий	30%	50%	60%	0%

Нами была разработана программа формирующего эксперимента, включающего следующие направления коррекционно-педагогической деятельности:

- обогащение развивающей предметной среды, содействующей развитию предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников;
- индивидуальный подход;
- осуществление целенаправленной работы по формированию мелкой мускулатуры пальцев (пальчиковая гимнастика, пальчиковые игры, лепка из соленого теста, шнуровка и др.);
- включение в работу педагогов заданий и игр, направленных на развитие познавательных психических процессов (восприятия, внимания, воображения), ориентировки в пространстве, чувства ритма, умения согласовывать темп и ритм движений, слово и жест;
- создание условий для развития графомоторных навыков в игровой и продуктивных видах деятельности дошкольников (рисование, лепка, аппликация, конструирование);
- комплексный подход в коррекционной работе, предполагающий активное взаимодействие педагогов дошкольного учреждения (учителя-логопеда, воспитателей, педагога дополнительного образования, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и др.) в организации коррекционно-педагогической работы.

При этом коррекционно-развивающая деятельность должна включать в себя не только работу педагогического состава, но и помощь родителей. Ведь только при комплексном взаимодействии специалистов и сотрудничестве с родителями дошкольники с общим недоразвитием речи в полной мере смогут освоить графические навыки.

Реализация системы коррекционной работы по формированию графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является следующим этапом нашей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М. Обучение первоначальному письму: Метод. пособие к прописям. М.: Просвещение, 2002
2. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5–7 лет: Пособие для логопеда: в 2-х ч. Ч. 2: Формирование элементарного графического навыка. М.: Владос, 2003. 111 с.
3. Юрчик Р.Ю. Условия формирования графомоторного навыка у детей с общим недоразвитием речи // Аллея науки. 2019. Т. 5. № 1 (28). С. 846-850.
4. Цивильская Е.А., Занько В.С., Габдуллина А.А. Развитие графомоторных навыков как условие профилактики дисграфии у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 1 (6). С. 157-160.

Использование музыкотерапии для коррекции эмоциональной сферы детей с нарушением интеллектуального развития

Денисенко Дарья Юрьевна (E-mail: *darya.denisenko.99@inbox.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна (E-mail: *schedrova@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье даются обзор ключевых теоретических подходов к изучению эмоциональной сферы и краткая характеристика динамики эмоциональной сферы на этапах раннего и дошкольного детства. Автор рассматривает возможность применения элементов музыкотерапии в практике работы учителя-дефектолога в условиях как специального, так и инклюзивного образования. Описаны основные условия, приемы и способы реализации музыкотерапии.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, музыкотерапия, коррекционная работа, занятие дефектолога, вокалотерапия, инструментальная терапия.

The use of music therapy to correct the emotional sphere of children with intellectual disabilities

Denisenko Daria Yurievna (E-mail: *darya.denisenko.99@inbox.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna (E-mail: *schedrova@ya.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article provides an overview of key theoretical approaches to the study of the emotional sphere, a brief description of the dynamics of the emotional sphere at the stages of early and preschool childhood. The author considers the possibility of using elements of music therapy in the practice of a teacher-defectologist both in conditions of special and inclusive education. The basic conditions, techniques and methods of music therapy implementation are described.

Keywords: emotional sphere, music therapy, correctional work, speech pathologist's occupation, vocalotherapy, instrumental therapy.

Введение. В условиях неопределенности, непредсказуемости и нестабильности проблема сохранения эмоционального здоровья стала устойчиво актуальной для многих взрослых людей: родителей, педагогов, социальных партнеров и др. участников и свидетелей становления личности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, в частности детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталости). Проблемы сохранения, развития и коррекции эмоциональной сферы этой категории обучаемых приобретают еще большую актуальность. Помимо традиционно стоящих перед образованием задач их когнитивного и социального развития, особую актуальность приобретает эмоционально-личностное становление обучающихся, которые, согласно действующей нормативной базы (273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), обучаются как в условиях специального образования, так и в условиях инклюзии, что обостряет проблемы эмоционально-волевой регуляции этой группы детей.

Целью нашего исследования является изучение музыкотерапии как одного из методов коррекции эмоциональной сферы обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Планируется в ходе исследования оценить эффективность этого метода.

Основными методами нашего исследования является анализ научной литературы, посвященной проблеме развития эмоционально сферы у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях специального и инклюзивного образования. Также с целью изучения особенностей эмоционального развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями планируется проведение констатирующего этапа исследования, разработка и реализация коррекционной программы, основные методические приемы которой описаны в настоящей статье.

Анализ отечественных концепций изучения эмоций позволил заключить, что они построены в русле культурно-исторической концепции психического развития (Л.С. Выготский), а также на психологии деятельности (Л.С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев). Л.С. Выготский отмечал неразрывную связь интеллекта и аффекта. А.Н. Леонтьев изучал природу и особенности эмоций человека и считал, что эмоции рождаются в деятельности и регулируются ею. С.Л. Рубинштейн рассматривал сложную иерархию уровней развития эмоциональной сферы: уровень элементарной аффективно-эмоциональной чувствительности, характерной для всех живых организмов; эмоции, сопровождающие сенсорно-моторные действия, отражающие отношение исполнителя к деятельности; высший уровень – эмоции, сопровождающие высокоинтеллектуальную деятельность. А.В. Запорожец понимал эмоции как условие деятельности, проявляющееся в ее мотивах [6].

Не только психологи изучали эмоции, но и физиологи: П.К. Анохин считал, что эмоция – это физиологически нормальная реакция реагирующего на изменение окружающей человека среды, а В.Н. Мясищев писал, что эмоции – это интегральное выражение изменяющегося тонуса нервной системы человека [6]. Основоположник информационной теории эмоций П.В. Симонов определял эмоцию как отражательно-оценочную реакцию организма.

Мир эмоций активно изучался и зарубежными авторами. Так, Г. Мюнстерберг указывал на побудительную и усиливающую роль эмоций в психологии человека, в подходе Джеймс-Ланге рассматривается тесная связь эмоций с соматическим состоянием человека, С. Шехтер рассматривал влияние на эмоции актуальных интересов и побуждений индивида [2]. Несмотря на разницу в подходах, многие исследователи рассматривают эмоции в контексте деятельности.

В педагогике эмоции традиционно рассматривались вследствие возрастных изменений ребенка: в младенчестве на основе эмоциональной связи малыша и мамы устанавливается близкая связь, дающая импульс к развитию; в раннем возрасте формируются эмоции на фоне двигательной и речевой активности; в дошкольный период идет формирование иерархии мотивов деятельности, в результате дошкольнику становится доступным проявление эмоций при чтении и просмотре произведений, а также появляются эмоциональное предвосхищение, симпатии, сочувствие [7].

Дефектологи А.И. Копытин, М.Е. Бурно, Л.Д. Лебедева, Е.Г. Макарова и другие исследовали недостатки эмоциональной сферы у детей с интеллектуальными нарушениями, которые выражаются в ситуативности поведения, подвижности эмоциональных проявлений, отсутствии возможности реализовать возрастной потенциал в создании эмоциональной сферы. Ученые соотносят эту особенность со специфичностью структуры дефекта и незрелостью мозга ребенка рассматриваемой категории детей. Развитие эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллектуального развития идет значительно медленнее, чем у здоровых детей. По мнению К.С. Лебединской, отклонения в развитии эмоциональной сферы у рассматриваемой категории детей наблюдаются намного чаще, чем у здоровых детей. Наблюдается нетерпимость к тревожным событиям. Небольшой повод может спровоцировать эмоциональное возбуждение и неадекватную реакцию, негативную эмоцию. Такой ребенок не умеет понимать эмоциональные настроения других людей, его собственные эмоции слабы, он не может правильно выражать эмоциональные состояния, которые испытывает, не способен са-

мостоятельно контролировать свои эмоциональные проявления и свое поведение и очень часто даже не пытаются этому научиться.

Древнейшим из способов коррекции эмоциональных состояний, которым люди пользуются на протяжении уже многих веков для того, чтобы снять психологическое напряжение, сосредоточиться или успокоиться, является музыкальная терапия. Ее можно применять ко всем людям независимо от возраста, здоровья или музыкальных способностей, в том числе и к детям с ограниченными возможностями [1].

Современная концепция роли музыки в воспитании детей с отклонениями в развитии базируется на исследованиях таких авторов, как А.А. Айдарбекова, Г.А. Волкова, В.З. Кантор, Е.А. Медведева, С.М. Миловская, А.З. Свердлов, Е.З. Яхнина, которые в своих работах утверждали, что музыка является одним из самых сильных средств в обогащении эмоционального опыта ребенка. В настоящее время многие ученые отмечают, что самый большой эффект от музыки достигается в области профилактики и лечения нервно-психических болезней человека. Психотерапевт С. Мамулов, говоря о многогранном значении музыки, утверждал, что на часть людей музыка имеет большее влияние, чем речь. Музыка воздействует на ребенка физиологически – успокаивающе или возбуждающе (в зависимости от ее содержания), что было доказано крупнейшим физиологом В.М. Бехтеревым.

Сегодня музыкотерапия считается одним из видов арт-терапии (терапии искусством), направленным на профилактику и психокоррекцию личностных отклонений в развитии ребенка с проблемами, на регуляцию нарушений психосоматических процессов.

Анализ накопленного практического опыта коррекционно-педагогической работы с использованием разнообразных средств искусства позволяет убедиться в ее значительном терапевтическом и коррекционном эффектах в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. Особую роль среди арт-терапевтических методик, применяемых в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, играет музыкотерапия. Музыкотерапия представляет собой один из видов арт-терапии, нацеленный на профилактику, психологическую коррекцию личностных отклонений в развитии ребенка.

Рассматривая организационно-педагогические условия эффективности занятий дефектолога, отметим, что коррекционная работа по развитию эмоциональной сферы ребенка с использованием музыки должна проводиться систематически и комплексно. Первые занятия ознакомительного характера позволят понять и учесть в дальнейшем предпочтения ребенка. Не стоит форсировать и компоновать на одном уроке произведения, имеющие разную эмоциональную направленность. Необходимо стремиться, чтобы каждому ребенку была создана возможность непосредственно выражать эмоции, проявлять свои способности, активизировать свои двигательные и познавательные умения. В современных аспектах для развития эмоциональной сферы ребенка применяются игровые, музыкальные, театрализованные варианты занятий.

Учителя-дефектологи используют следующие основные методы и приемы работы: наглядно-слуховой (исполнение педагогом песен, игра на музыкальном инструменте, использование грамзаписи); зрительно-двигательный (показ ярких картинок, раскрывающих содержание песен; показ взрослым действий, отражающий характер музыки; показ танцевальных движений); совместные действия ребенка со взрослым; подражания действиям взрослого; жестовые инструкции [8].

Коррекционное влияние музыкотерапии может осуществляться в нескольких направлениях: коррекция различных психосоматических нарушений (функций сердечно-сосудистой системы, психомоторики, вегетативной системы и т.д.); коррекция нарушений в психоэмоциональной сфере (агрессия, депрессивные состояния и пр.); помощь в преодолении затруднений при социальной адаптации и социализации (коммуникативно-рефлексивных процессах); активизация творческих процессов, повышение художественно-эстетических потребностей ребенка как пути самореализации.

Рецептивная форма музыкотерапии нацелена на регуляцию вегетативных процессов, создание позитивного психоэмоционального состояния, релаксацию. Она осуществляется только в индивидуальной форме. Занятия рецептивной музыкотерапией с умственно отсталыми детьми могут включать такие блоки:

«Музыкальные картинки» – восприятие музыки ребенком происходит совместно со специальным психологом, который в ходе слушания помогает учащемуся мысленно перенестись из реальной жизни в мир ярких музыкальных образов, сконцентрироваться на «музыкальной картинке» и на протяжении 10–15 минут оказаться в мире разнообразных музыкальных звуков, мелодий, контакт с которыми оказывает положительное влияние на ребенка;

«Музыкальное моделирование» – эта такая форма музыкотерапии, которая направлена на моделирование позитивного психоэмоционального состояния ребенка (повышения эмоционального тонуса или снятия излишнего возбуждения, высокой тревожности). Позитивный коррекционный эффект при этой форме музыкотерапии может быть получен в случае, если составлена мини-программа из фрагментов классических музыкальных произведений. С целью организации подобных занятий могут применяться классические инструментальные музыкальные произведения;

«Живая музыка» – это такая форма музыкотерапии, которая подразумевает свободное владение специальным психологом музыкальным инструментом [4].

Кроме того, на уроках дефектолог может использовать такие активные виды музыкотерапии, как вокалотерапия и инструментальная терапия. Специфической чертой такого варианта музыкотерапии является активное исполнительское участие ребенка в музыкотерапевтическом процессе: в пении либо игре на несложном музыкальном инструменте [3]. В коррекционной работе с детьми с умственной отсталостью может применяться интегративная музыкотерапия [5]. Такая работа должна быть основана на комбинировании музыкального и наглядно-зрительного восприятия. Занятия проводятся таким образом, что на них восприятие музыки сопровождается демонстрацией ярких, красочных картин природы (на картине, слайде, видеозаписи).

Элементы музыкотерапии сегодня могут рассматриваться не только в контексте коррекционно-педагогической работы с детьми с интеллектуальными нарушениями разной степени выраженности, но и с обучающимися с расстройством аутистического спектра, а также с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, что требует дополнительных исследований и описания эффективных практик.

Развитие эмоциональной сферы обучающихся с интеллектуальными нарушениями предполагает последовательность положительных изменений, ведущих к более высоким уровням дифференциации и организации эмоций. Практический опыт коррекционно-педагогической работы с использованием элементов музыкотерапии демонстрирует ее большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с нарушением интеллектуального развития.

Музыкотерапия эффективно используется как один из видов арт-терапии, нацелена на профилактику, коррекцию личностных отклонений в развитии ребенка, где музыка используется как символическая форма, вспомогательное средство, основное воздействие которого направлено на регуляцию нарушений психосоматических и психоэмоциональных процессов, коррекцию рефлексивно-коммуникативной сферы ребенка с отклонениями в развитии.

Настоящая статья не смогла включить весь спектр приемов и способов проведения коррекционных занятий учителем-дефектологом. В следующей публикации планируется описать диагностический инструментарий, а также представить результаты констатирующего этапа нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Специальный педагог дошкольного учреждения: Нормативные документы. Программы адаптации, коррекции и развития / А.А. Наумов, Т.Э. Токаева, И.В. Возняк [и др.]. Волгоград: Учитель, 2013. 335 с. ISBN 978-5-7057-3125-1. EDN YTZHKJ.
2. Забугина В.Г., Гатальская Ю.А. Место теории эмоций в отечественной психологии и современном экзистенциальном анализе [Электронный ресурс] // Скиф. 2018. № 6 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-teorii-emotsiy-v-otechestvennoy-psihologii-i-sovremennom-ekzistentsionalnom-analize> (дата обращения: 24.03.2022).
3. Зиннатов А.А. Влияние музыки на человеческий организм // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 4. С. 59-61.
4. Карелина И.Б. Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2004. № 1-2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-narusheniya-v-doshkolnom-vozraste-i-ih-korreksiya-1> (дата обращения: 30.06.2019).
5. Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию. СПб., 2012. 175 с.
6. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. М.: Наука, 1981. 166 с.
7. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 336 с.
8. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М.: Антидор, 2010. 253 с.

Особенности формирования пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Деревянченко Анастасия Александровна (E-mail: *catdog80471@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования пространственных функций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. С нейропсихологических позиций анализируются уровневая организация и закономерности становления пространственных функций, а также особенности коррекционной работы по их формированию у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: развитие речи, психический дизонтогенез, вербально-пространственные функции, пространственный соматогнозис, оптико-пространственные функции.

Features of the formation of spatial functions in older preschool children with general speech underdevelopment

Derevyanchenko Anastasia Alexandrovna (E-mail: *catdog80471@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of the formation of spatial functions in older preschool children with general speech underdevelopment. From the neuropsychological point of view, the level organization and regularities of the formation of spatial functions are analyzed, as well as the features of correctional work on their formation in children with general speech underdevelopment.

Keywords: speech development, mental dysontogenesis, verbal-spatial functions, spatial somatognosis, optical-spatial functions.

Среди других высших психических функций пространственная ориентировка понимается как одно из условий успешной адаптации человека, живущего и действующего в упорядоченном мире предметов, расположенных относительно друг друга, а также временной последовательности явлений, которые следуют одно за другим и т.д. Ориентировка в пространственных и временных отношениях реализуется комплексом пространственных функций, имеющих сложную организацию и поэтапно формирующихся в онтогенезе в ходе освоения различных бытовых, игровых и учебных навыков [1; 8].

Исследования в возрастной психологии показали, что самые элементарные формы ориентировки в пространстве возникают уже в младенческом возрасте [1]. Их развитие непосредственно связано с формированием у ребенка сложных оптико-вестибулярно-

кинестетических связей. Развитие функций пространственной ориентировки у детей проходит в несколько этапов. На первом этапе у ребенка происходит формирование соматотопических представлений (представлений о собственном теле и о расположении по отношению к нему внешних объектов). Развитие пространственных представлений в этот период у ребенка связано с его двигательной активностью. Второй этап формирования функций пространственной ориентировки связан с развитием речи, когда становится возможным вербальное обозначение пространственных отношений. С помощью речи и мышления ребенок абстрагирует и обобщает пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами. Третий этап характеризуется становлением функций ориентировки в квази-пространстве, с которым связано восприятие времени и сложных логико-грамматических конструкций. На четвертом этапе происходит становление когнитивного стиля личности, с которым связаны индивидуальные особенности ориентировки в системе пространственных отношений и временной организации деятельности [8].

В многочисленных исследованиях показано, что от уровня сформированности пространственных функций во многом зависит успешность обучения [2; 6; 8]. Их недостаточность отражается в устойчивых трудностях овладения самими элементарными умениями, например таким, как ориентировка в листе учебной тетради при выполнении графических действий по инструкции учителя. Нарушение формирования пространственных функций может быть вариантом парциального отставания в развитии и приводить, например, к дискалькулии или дисграфии. При умственной отсталости или пограничной интеллектуальной недостаточности низкий уровень сформированности пространственных функций может быть одним из проявлений недоразвития или задержанного развития психики.

В отечественной логопсихологии и детской нейропсихологии представлены данные о разной степени недостаточности пространственных функций у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Показано, что при ОНР может отмечаться несформированность пространственного соматогнозиса, пространственных координат, оптико-пространственного гнозиса, восприятия логико-грамматических конструкций и др. [5; 10]. По мнению З.А. Репиной, механизм системного недоразвития речи может быть связан с нарушением высших синтезов пространственного гнозиса [7]. Знание особенностей нарушений пространственных функций при ОНР может определить направления и методы коррекционной работы с такими детьми.

С учетом вышеизложенного была выдвинута гипотеза, основывающаяся на предположении, что дети с ОНР (III уровень речевого развития) могут обнаруживать разную степень несформированности пространственных функций.

Исследование проводилось на базе МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 24». Выборку исследования составили 10 детей старшего дошкольного возраста (6 лет).

Для проведения экспериментально-психологического исследования детей дошкольного возраста использовался адаптированный Ж.М. Глозман к детскому возрасту вариант батареи нейропсихологических тестов А.Р. Лурия, предназначенных для исследования пространственных функций [3; 4]. Данная методика позволяет выявить индивидуальные различия в развитии этих функций у детей, провести качественный и количественный анализ сформированности составляющих их компонентов. Содержание диагностических проб позволяло оценить сформированность различных уровней пространственной ориентировки. Диагностический комплекс включал:

- 1) беседу с ребенком, вопросы которой были направлены на определение пространственной ориентировки на уровне соматогнозиса;
- 2) тест для исследования ориентации в пространстве («Графический диктант» Д.Б. Эльконина);

3) узнавание пространственно-ориентированных простых фигур (модифицированный тест Бентона);

4) копирование по образцу рисунка дома с двумя заборами и деревом;

5) задание на понимание логико-грамматических отношений (понимание активных и пассивных логико-грамматических конструкций с прямым и обратным порядком слов).

В ходе проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты:

1. Дети с ОНР (III уровень речевого развития) различаются по уровню сформированности пространственных функций.

2. У 6 детей с ОНР отмечались преимущественные нарушения вербально-пространственных функций, недостаточность которых обнаруживалась при выполнении проб на пространственный соматогнозис, «Графический диктант», понимание логико-грамматических конструкций, в то время как у других 4 детей преобладали нарушения зрительно-пространственных функций, что проявилось в трудностях выполнения теста Бентона и в копировании по образцу рисунка дома.

3. Наряду с количественными различиями в сформированности разных пространственных функций у детей с ОНР были выявлены и качественные различия в выполнении функциональных проб:

- в ходе исследования самогностиса у 6 детей с ОНР чаще наблюдались трудности самостоятельной пространственной ориентировки, импульсивность в вербально-пространственном обозначении частей тела и поиск номинаций (вербального обозначения) пространственных отношений;
- при выполнении теста «Графический диктант» у 5 детей с ОНР отмечались трудности самостоятельного определения координат и направлений линий, затруднения в восприятии вербального обозначения пространственных отношений;
- в тесте Бентона у 4 детей с ОНР чаще встречались ошибки восприятия пространственных признаков зрительных стимулов, что обнаруживалось в ошибочном определении соответствия изображений;
- при выполнении задания «Рисунок дома» у 4 детей с ОНР чаще отмечались «небрежность» при выполнении рисунков, пропуск и упрощение деталей, зеркальность и пространственные искажения в рисунке;
- в ходе выполнения задания на понимание логико-грамматических конструкций у 7 детей с ОНР обнаруживались трудности понимания логико-грамматических отношений, импульсивность в ответах на соотнесение логико-грамматических конструкций с картинками.

Проведенное исследование позволяет предположить наличие типологических различий в формировании функций пространственной ориентировки у детей с ОНР. Как уже было отмечено, пространственные уровни имеют уровневую организацию и формируются в онтогенезе поэтапно, с постепенным надстраиванием одного уровня над другим. При этом каждый последующий уровень содержит в себе предыдущие, формируясь на их основе. Недостаточная сформированность базового (нижележащего) уровня отражается на состоянии вышележащих уровней и в показателях функционирования всей системы пространственной ориентировки в целом.

Из вышеизложенного следует, что формирование функций пространственной ориентировки у детей должно осуществляться с учетом уровневой организации пространственных представлений, принципов развивающего обучения и использованием методов, воздействующих на все структурные составляющие ориентации ребенка в пространстве.

Результаты проведенного исследования позволяют обозначить общие рекомендации по диагностике и формированию пространственных функций у детей с ОНР.

1. Диагностика пространственных функций у детей с ОНР должна включать:

- –анализ продуктов деятельности детей (например, анализ рисунков детей на предмет оптико-пространственных и других ошибок, возникновение которых может быть связано с недостаточностью пространственного фактора);
- углубленное экспериментально-психологическое исследование с использованием нейропсихологических методик, позволяющих выявить несформированность пространственных функций, относящихся к разным уровням пространственной ориентировки.

2. При разработке и реализации индивидуальной программы коррекционных занятий рекомендуется придерживаться следующих принципов:

а) коррекционные воздействия должны быть направлены на уровень, предшествующий несформированному;

б) чем глубже недостаточность пространственной функции определенного уровня, тем более нижний уровень должен прорабатываться в процессе коррекционной работы;

в) коррекционная работа может быть более дифференцированной в отношении вербально-пространственных и оптико-пространственных функций в зависимости от преобладающего дефицита;

г) проработка функций каждого уровня должна осуществляться до такой степени, когда ребенку нужен минимум усилий для успешного выполнения задания;

д) в соответствии с представлениями [8] о закономерностях развития пространственных функций их формирование должно начинаться с уровня пространственного соматогнозиса, постепенно переходя к внешнему пространству;

е) формирование пространственных функций должно актуализироваться и закрепляться в различных видах деятельности детей, прежде всего учебной.

Развитие пространственных представлений у детей с ОНР в процессе коррекционных занятий предполагает целенаправленное обучение детей наблюдать за предметами и явлениями, в процессе которого они должны учиться выделять пространственные признаки по отношению, их анализировать, определять между ними сходство и различие, обозначать их словами. Пространственные представления должны закрепляться в рисовании, конструировании, лепке, графических упражнениях и других видах деятельности.

Формирование пространственных функций должно осуществляться в общей системе коррекционной работы, направленной на преодоление нарушений психического развития детей с ОНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 64 с.
3. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
4. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 264 с.

5. Денисова О.А. Детская логопсихология: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2008. 175 с.
6. Полонская Н.Н. Нейропсихологические особенности детей с разной успешностью обучения // А.Р. Лурия и психология XXI века (доклады 2-й междунар. конф., посв. 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия). М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 206-214.
7. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов. Екатеринбург: Изд. Калинина Г.П., 2008. 140 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 232 с.
9. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1994. № 2. С. 9-13.
10. Фотекова Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 385 с.

Особенности логопедической работы по развитию мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи: отечественный подход

Загребельная Инна Викторовна (E-mail: 4zagrebelnaya4@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Яровая Анна Семеновна (E-mail: yar.anna2015@yandex.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Аннотация. В статье раскрывается тема взаимосвязи развития речи и мелкой моторики ребенка. Указанные концепции известных ученых Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А. Леонтьева, Е.И. Тихеевой позволили признать важность развития мелкой моторики, которая влияет на формирование всей когнитивной сферы с раннего возраста. Недоразвитость пальцев рук может свидетельствовать об отклонении в речевом развитии ребенка, в связи с этим в статье раскрывается важность проведения коррекционной работы с детьми со слабой речевой активностью.

Ключевые слова: развитие связной речи, мелкая моторика пальцев рук, пальчиковая активность, сформированность, становление, развитость, познавательные способности, когнитивная сфера, активность, кинестетические ощущения.

Features of speech therapy work on the development of fine motor skills of the hands of preschoolers with general speech underdevelopment: a domestic approach

Zagrebelnaya Inna Viktorovna (E-mail: 4zagrebelnaya4@mail.ru)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semyonovna (E-mail: yar.anna2015@yandex.ru)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article reveals the interrelation between the development of coherent speech and the formation of fine motor skills of a child. The mentioned concepts of the famous scientists L.S. Vygotsky, A.R. Luria, A. Leontiev, E.I. Tikheeva allowed to recognize the importance of the development of fine motor skills from an early age, which influences the formation of the whole cognitive sphere. Underdevelopment of the fingers can indicate a deviation in the speech development of the child, in this regard, the article reveals the importance of corrective and preventive work with children with weak speech activity. The theoretical developments of domestic specialists to date allow us to promote practical activities in the field of speech development defects.

Keywords: development of coherent speech, fine motor skills of fingers, finger activity, formation, formation, development, cognitive abilities, cognitive sphere, activity, kinesthetic sensations.

Основным механизмом социализации ребенка является развитие его связной речи. Для развития личности необходимо научиться устанавливать контакт с окружающими людьми и взаимодействовать в познавательном пространстве посредством языка и речи. Ребенок должен быть понятен в своих высказываниях, а также проявлять осознанность к речевой деятельности. О важности развития связной речи говорили такие великие ученые, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А. Леонтьев, М. Жинкин, Е.И. Тихеева и др.

Е.И. Тихеева рассматривает необходимость развития речи ребенка как открывающуюся перед ним способность самостоятельно мыслить и логически последовательно рассуж-

дать. Основоположником концепции о взаимосвязи мышления и речи является Л.С. Выготский, который большое внимание уделял устремлению мысли к развернутому речевому высказыванию. По мнению ученого, именно от силы устремления – процессов развития внутренней речи – зависит становление экспрессивной речи [1].

Связная речь ребенка находится в тесной зависимости от образовательной среды и развитии когнитивной сферы. Предметы и объекты образовательного пространства выступают стимулами для развития познавательных способностей. Одним из важных показателей развития связной речи ребенка является сформированность его мелкой моторики [2, с. 500]. Исследованиями связи развития руки и мозга занимались такие ученые, как физиологи И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов; исследователь детской речи М.М. Кольцова, педагоги М. Монтессори, В.А. Сухомлинский, Ю.А. Соколова и другие. М.М. Кольцова в своих теоретических разработках указывала на зависимость формирования речевых областей мозга от кинестетического развития пальцев рук. Следуя закономерностям развития речи, можно сделать вывод о том, что слабая развитость рук ребенка свидетельствует о низком уровне формирования его речевых способностей. При этом ребенок может отличаться высокой двигательной активностью и хорошей ориентировкой в пространстве.

Благодаря стимуляции кинестетических ощущений происходит подача нервных импульсов в речевые зоны головного мозга. Следовательно, активация зоны Брока способствует артикуляционному развитию, а зона Вернике стимулирует работу усвоения и понимания письменной и устной речи [3]. Например, взаимосвязь речи и мелкой моторики можно наблюдать во время увлеченности ребенка процессом рисования, лепки, объяснения или рассказа. Если ребенок не может что-то объяснить словами, то он пытается выразить свою мысль жестами или мимикой (взмахи руками, пожимание плечами, сведение бровей). Когда дошкольник увлечен рисованием, он невольно может высунуть язык, как бы помогая тем самым вывести нужную линию или нарисовать кружок.

Значение развития мелкой моторики невозможно переоценить с точки зрения формирования всех процессов головного мозга. История становления социализации является тому подтверждением. Именно благодаря ремесленническому труду, собирательству, совместной активности люди от гуления перешли к активной экспрессивной речи. Исследования И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, В.П. Бехтерева, А.Н. Соколова и других показали исключительную роль движений двигательного-кинестетического анализатора в развитии речи и мышления и доказали, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная. С самого рождения первым общением ребенка с матерью выступают прикосновения. Именно поэтому грудное вскармливание, как тесный контакт, является основой формирования здоровой и устойчивой психики ребенка [4, с. 340].

В основе любого действия лежит мышечное чувство, как писал И.М. Сеченов. Мы можем смотреть не слушая, нюхать не глядя, но совершить действие без движения невозможно. «Мне даже кажется, что я никогда не думаю словом, а всегда мышечными ощущениями» [5, с. 320].

По мнению И.П. Павлова, «речь – это прежде всего мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга». Уровень развития мелкой моторики ярко отражает развитие когнитивной сферы ребенка. Пальчиковая развитость и ловкость рук свидетельствует о развитом логическом мышлении, памяти, внимании и речи. Именно поэтому при подготовке ребенка к школе этому уделяют достаточное внимание [6, с. 54].

В раннем и младшем дошкольном возрасте развитие связной речи начинается с элементарных игр и упражнений. Знакомое всем упражнение «Ладушки», где дети прохлопывают ладошками и проговаривают за взрослыми, способствует развитию внимания, памяти, мышления и связной логической речи. Упражнение «Сорока», которое сопровождается стихотворным текстом, также способствует пальчиковой активности, тактильной активации и речевому развитию. Родители и педагоги имеют возможность проводить профилактическую и коррекционную работу с детьми, направленную на развитие речи при помощи специальных массажеров. В практической работе с детьми логопеды используют массажеры «Су-

Джок», которые стимулируют тактильные рецепторы, воспринимающие раздражитель и преобразующие его в нервный импульс, поступающий в головной мозг. Как известно, на ладонях и стопах у человека находится более 70 тыс. активных рецепторов, которые влияют на развитие всего организма в целом. Логопед, как правило, перед занятием и речевыми упражнениями пробуждает детскую активность посредством игр с массажером и разминки. Ни одна коррекция речевого развития ребенка не проходит без занятий по логоритмике, которые способствуют формированию связной речи, развитию фонематического слуха, речевой памяти и речевой деятельности. Специалисты советуют большое внимание уделять конструированию, которое развивает мелкую моторику, – кубикам, мозаике, конструктору.

Огромный вклад в развитие логопедии внесла М. Мантессори, которая выделила ранний возраст ребенка как наиболее важный и сенситивный период становления речи [7, с. 488]. В возрасте двух лет для ребенка становится важным тактильный контакт с мелкими предметами. Игры с крупами способствуют развитию мелкой моторики, восприятия, внимания, речи, воображения. В своей работе логопеды используют подручные средства для развития ориентировки в пространстве, формирования фонематического слуха и развития фонематических способностей ребенка. Например, этими предметами могут выступать газета, фантики, камушки, шишки, орехи, вата и т.д.

Развивать мелкую моторику ребенка необходимо с самого рождения, так как пальчиковая активность влияет на формирование всей когнитивной сферы. Недоразвитость пальцев рук может свидетельствовать об отклонении в речевом развитии ребенка. Коррекционная работа с ребенком в данном случае может проводиться как родителями, так и специалистами в образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 272 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Просвещение, 1988. 500 с.
3. Лурия А.Р. Мозг и психологические процессы. М., 1963.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 340 с.
5. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М.: Астрель, 1990. 320 с.
6. Павлова Л. Значение развития действий рук // Дошкольное воспитание. 1984. № 1. С. 54-60.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.

Особенности развития речи у дошкольников с нарушениями интеллекта

Замурий Диана Васильевна (E-mail: *d.chumachenko@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности речевого развития у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Рассматриваются методики для проведения исследований ребенка с умственной отсталостью перед школой. Диагностика речевых компонентов свидетельствует, что наибольшую сложность у детей вызывает усвоение грамматической стороны речи, за ней идет звукопроизношение, потом фонетическая сторона речи, лексика и связная речь.

Предложены рекомендации по организации развития речи у дошкольников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, речевое развитие, коррекция речи, психическое развитие, интеллектуальные нарушения.

Features of speech development in preschool children with intellectual disabilities

Zamurii Diana Vasilevna (E-mail: *d.chumachenko@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the features of speech development in preschool children with intellectual disabilities. Methods for conducting research of preschool children with mental retardation are considered. Diagnostics of speech components indicates that the greatest difficulty in children is the assimilation of the grammatical side of speech, followed by sound reproduction, then the phonetic side of speech, vocabulary and coherent speech. Recommendations on the organization of speech development in preschoolers with intellectual disabilities are proposed.

Keywords: children with mental retardation, speech development, speech correction, mental development, intellectual disabilities.

Умственная отсталость представляется врожденной или приобретенной у детей раннего возраста задержкой, либо недоразвитием психики, проявляющейся в недостатке развития мыслительного процесса, которое вызвано отклонениями от нормы работы головного мозга и ведет к общественной непригодности [2].

Интеллектуальная недостаточность оказывает пагубное влияние на развитие речи у детей, чаще дошкольного возраста. Их уровень интеллекта ниже, чем допускает их мыслительный процесс [1]. У дошкольников наблюдается тяжелое расстройство развития речи, в структуру которого входят различные нарушения. Р.И. Лалаева, характеризуя нарушения речи у детей, обратила внимание на то, что они имеют системный характер. У детей дошкольников недоразвитие речи представляет собой целостную функциональную систему, а элементы речи, такие как лексика, грамматический строй речи и ее фонетико-фонематическая сторона, нарушаются. Что касается звукопроизношения, у детей дошкольного возраста данной категории оно характеризуется большим количеством дефектов в звуках [4]. С такими детьми обязательно нужно заниматься.

Логопедическая работа считается важным и актуальным в наше время этапом для ребенка-дошкольника с нарушением интеллекта. Обычно она начинается с развития конкретных знаний о звуковом составе слова, выделении звука из слова и об определении в словах позиции звуков. Перед школой для обучения ребенка с нарушениями интеллекта используются методики Е.А. Урунтаевой: «Изучение словаря детей», «Изучение словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи» (рассказ по сюжетной картинке), «Определение понятий» [6].

Рассмотренные выше методики для улучшения речи детей мало затрагивают такое направление, как рассмотрение невербальных умений общения. Именно оно изложено в книге И.Н. Ананьевой «Средства альтернативной коммуникации в системе работы логопеда с неговорящими дошкольниками». Представленная методика проверки речи включает в себя изучение навыков различного варианта общения с помощью невербальных средств: языка жестов, графического языка – пиктограмм, глобального чтения. Поэтому она считается одной из лучших для изучения речи детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями с помощью альтернативных возможностей общения.

Коррекционная работа эффективна с методиками, которые были представлены выше. Они помогают корректировать и развивать речевые способности детей.

После проведения исследования стало очевидным, что дошкольники с умственной отсталостью имеют серьезные проблемы в развитии речи и чаще всего имеют проблемы со свистящими звуками, реже с шипящими [5]. Это наблюдается потому, что шипящие звуки больше противопоставлены по акустике, чем свистящие. Так же большие трудности они имеют с произношением сонорных звуков (л, р).

У данной категории детей словарный запас недостаточно развит и организован неправильно. В речи наблюдается применение простых, примитивных слов, используемых ими лично.

Что касается связной речи, то у данной категории детей дошкольного возраста замечен замедленный темп произношения с качественными особенностями. Очень трудно идет процесс перехода к самостоятельному высказыванию. Он даже может затягиваться до перехода ребенком в старшие классы [3].

Связная речь у воспитанников детских садов дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости нарушена из-за недостаточной познавательной деятельности, а также слабой, небогатой речевой активности и неполноценно сформированного диалога. Они способны принимать участие в общении с окружающими, но с трудом вступят в коммуникативные взаимодействия, потому что коммуникативные умения у них не сформированы [4].

Проанализированные имеющиеся проблемы в среднем у дошкольников с нарушениями интеллекта представлены в процентном соотношении на диаграмме (рис.). Из нее видно, что больше трудностей у детей вызывает грамматика, за ней идет звукопроизношение, потом фонетическая сторона речи, лексика и связная речь.

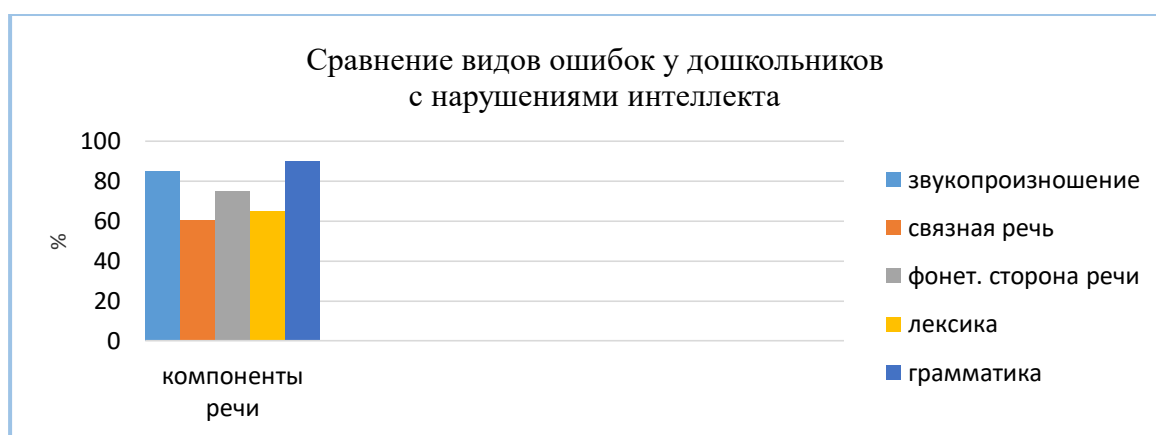


Рисунок. Сравнение видов ошибок у дошкольников с нарушениями интеллекта

Достижение положительных результатов на занятии по коррекции речи у дошкольников с нарушениями интеллекта является актуальной задачей на сегодняшний день, и чтобы ее решить, нужно обязательно научить детей слушать внимательно обращенную к ним речь, стараться сосредоточить их внимание на заданиях, которые должны быть произнесены вслух четко и с правильной громкостью и интонацией. Занятия по развитию речи должны проходить с опорой на дидактические принципы; что касается речевого материала, то он представляется в последовательности от самого легкого к более сложному. Обязательно учитывается сложность нарушения у детей и их возрастная категория. Для работы с фонетической стороной речи применяют предметные картинки, содержащие звук в слове (например, начале, конце, середине) и речевой материал (словосочетания, предложения и тексты, которые содержат различные звуки). Для изучения лексики и грамматического строя речи необходимо использовать предметные картинки с изображенными на них действиями и разным количеством предметов. Основой для развития связной речи являются сюжетные картинки или серии таких картинок для групп разных возрастов.

Что касается построения занятия по коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, то оно строится на условии того, что вид деятельности детей должен сменяться как можно чаще. Занятие следует проводить в игровой форме. Весь представленный материал следует повторять – для лучшего усвоения и запоминания.

Конечной целью обучения речи в дошкольных учреждениях считается создание правильной устной речи детей на основе освоения родного языка, строения речевой готовности к обучению в школе.

Подытоживая, подчеркнем, что важная задача в работе по коррекции речи у детей с интеллектуальной недостаточностью – формирование предметно отнесенного словаря. Обязательно необходимо стараться добиваться, чтобы за каждым словом стоял образ реального предмета, признака, действия. Для детей с нарушениями интеллекта, готовящихся к школе, важным будет правильно составлять содержание образования, учитывать более значимые знания в овладении навыками общения, во включении их в общественную жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова И.В., Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002.
2. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
3. Ильина С.Ю. Формирование текстовой деятельности учащихся с интеллектуальным недоразвитием. СПб.: Каро, 2006.
4. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. М., 1988.
5. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов н/Д: Феникс, 2001. 448 с.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. М.: Академия, 2001. 336 с.

**Формирование навыков словообразования
у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Зиморой Екатерина Дмитриевна (E-mail: *katya.zimoroy2001@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования процессов словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В статье рассматриваются современные представления о возрастных закономерностях развития способности к словообразованию, его особенности, а также методы формирования у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: развитие речи, морфологический состав слов, словопроизводство, коррекционно-развивающая работа, формирование производных слов.

**Features of the formation of word formation skills
in preschool children with general speech underdevelopment**

Zimoroy Ekaterina Dmitrievna (E-mail: *katya.zimoroy2001@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of word formation processes in preschool children with general speech underdevelopment. The article discusses modern ideas about age-related patterns of the development of the ability to form words, its features, as well as methods of formation in children with general speech underdevelopment.

Keywords: speech development, morphological composition of words, word production, correctional and developmental work, formation of derivative words.

Проблема формирования у детей способности к словообразованию уже длительное время изучается в лингвистике, возрастной психологии, психолингвистике, педагогике, а также в логопедии.

В лингвистике под словообразованием понимается процесс и результат образования слов, которые называются производными или сложными [1]. Такие слова образуются, как правило, на основе однокорневых слов в соответствии с имеющимися в определенном языке образцами и моделями. Образование слов в русском языке происходит посредством аффиксального, лексико-семантического, морфолого-синтаксического и лексико-синтаксического способов. Выделяют [8] несколько типов словообразовательных процессов: аналогический (основывающийся на лексическом образце), корреляционный (в соответствии с регулярными корреляциями образования слов), дефиниционный (ориентирующийся на способ перехода от представления о предмете к его номинации). Производное слово рассматривают как номинативную единицу, характеризующуюся двойной семантикой и отражающую изменения в языке и реальной действительности.

Потребность в словообразовании связана с необходимостью означивания отношений между предметами, их физическими и материальными свойствами. Возникающее в процессе

словообразования производное слово отражает процессы изменений в предметной и языковой реальности. В психолингвистических исследованиях показано, что формирование способности к словообразованию у детей непосредственно связано с их познавательным и коммуникативным развитием [3; 4; 7]. Овладение ребенком способностью к словообразованию представляет собой протяженный во времени процесс, состоящий из нескольких этапов:

- 1) выделение звуковой формы морфемы;
- 2) определение постоянной для разных слов звуковой формы;
- 3) ассоциация звуковой формы с конкретным элементом реальности;
- 4) возникновение устойчивой связи между звукокомплексом и элементом реальности;
- 5) использование этого звукокомплекса в других словах для номинации данного элемента реальности [4].

В литературе отмечается, что у детей раньше развивается умение понимать производные слова, нежели их создавать. Вместе с тем соотношение уровня развития способностей к пониманию и созданию производных слов зависит от возраста ребенка. Например, в младшем дошкольном возрасте действия семантического анализа и синтеза представлены в развернутой внешней речи, а в старшем дошкольном возрасте уже имеют интериоризованный характер, переходя в развернутое речевое выражение только при номинации малознакомых ребенку элементов реальности. В исследованиях показано, что развитие процессов словообразования у детей коррелирует с развитием их мышления. Так, на ранних этапах развития словообразование основывается на чувственных представлениях о предмете, а на более поздних этапах – на понимании его места и роли в выполняемой деятельности.

Выделяются [7] следующие возрастные этапы развития процессов словообразования у детей дошкольного возраста:

I этап (от 2 лет 6 месяцев до 4 лет), характеризующийся формированием слов, которые относятся к мотивированной лексике;

II этап (от 3 лет 6 месяцев до 5 лет 6 месяцев), проявляющийся в активном развитии процессов словообразования, в том числе в значительном увеличении детских неологизмов;

III этап (от 5 лет 6 месяцев), характеризующийся овладением ребенком нормами словообразования.

Исследования показывают [4; 7], что в дошкольном возрасте происходит активное развитие процессов словообразования, в том числе в условиях игровой деятельности, ведущей для этого возраста. Более осознанное формирование представлений о способах образования слов происходит в процессе школьного обучения. Вместе с тем отмечается, что и в дошкольном возрасте можно формировать осознанные представления о словообразовании посредством наглядной демонстрации словообразовательных отношений [8].

Существенно нарушается развитие способности к словообразованию у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). По данным исследований [5; 8; 9], у детей с I и II уровнями речевого развития отсутствуют навыки словообразования. Дети с III уровнем речевого развития испытывают трудности как в понимании, так и образовании новых слов. При этом недостаточность словообразовательных процессов отмечается у детей с ОНР как дошкольного, так школьного возраста. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) испытывают затруднения в образовании слов даже по тем словообразовательным моделям, которые используются на более ранних этапах развития. В работах Т.Б. Филичевой показано [9; 10], что у детей с ОНР обнаруживаются значительные трудности в образовании сложных слов, прилагательных с суффиксами, существительных со значением единичности и др. Нарушения словообразования проявляются в ограничениях использования частей речи, например, редком употреблении прилагательных и наречий; недостаточности активного словарного запаса; смешении и неправильных заменах слов; трудностях сравнительного семантического, а также звукового анализа однокоренных слов; неправильном выборе производящей основы для нового слова; неверном понимании значений аффиксов, использующихся в словообразовании; неумении правильно подобрать словообразовательный аффикс, соответствующий заданной модели слова; искажениях звуковой и слоговой структуры образуемых слов и т.д.

В школьном возрасте у детей с ОНР отмечаются трудности выделения морфем в слове, замены их для образования новых слов. Несформированность словообразовательных навыков к началу школьного обучения приводит к устойчивым трудностям в усвоении знаний родного языка.

В исследованиях отмечается [8; 9], что несформированность навыков словообразования у детей с ОНР часто сочетается с нарушениями построения и реализации речевой программы. Трудности выделения морфем и осуществление с ними операций для образования слов приводят к задержке формирования не только лексико-грамматического строя речи, но и речевого развития в целом. Установлено, что неумение выделить в слове морфемы может обнаруживаться у детей с разным уровнем развития морфонологического анализа [8]. Дети с низким уровнем его сформированности не воспринимают морфему как элемент слова, обладающий формально-семантической самостоятельностью. При среднем уровне сформированности морфонологического анализа дети не способны различать слова, которые включают аффиксы, близкие по звуковому составу. Дети третьей группы характеризуются высоким уровнем сформированности операций морфонологического анализа.

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР при анализе слова преимущественно ориентируются на его корень, так как он несет основное значение. При этом другие составляющие слово элементы (например, суффиксы) могут игнорироваться. Невнимание к некорректным элементам слова приводит к невозможности противопоставления их форм, что затрудняет понимание правил словообразования. Низкий уровень способности выделения составляющих слово элементов связывают со специфическими когнитивными нарушениями при ОНР. В ходе экспериментальных исследований у таких детей были выявлены нарушения восприятия и переработки информации вербального характера. В частности, было отмечено, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР обнаруживается несформированность важнейшего механизма освоения грамматики речи, обеспечивающего создание связи явлений (предметов, процессов) с соответствующими им словоформами [5; 10].

Экспериментальные исследования выявили у большей части детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) низкий уровень способности к интерпретации значений производных слов [8]. Многие из таких детей не могли ориентироваться в смысловом спектре, содержащемся в производном слове. Уклонение от задания по интерпретации производных слов объяснялось отставанием в когнитивном и речевом развитии детей с ОНР. Вместе с тем в качестве основной причины трудностей интерпретации производных слов рассматривалось нарушение анализа их семантики с учетом структуры словообразующих элементов. Посредством анализа высказываний детей старшего дошкольного возраста с ОНР были выделены варианты стратегии наименования в условиях, предусматривающих словообразование: ассоциативно-ситуативная, использование словоизменения вместо словообразования, создание разных окказиональных форм (сокращение слов до их основы, исключение аффикса, объединение отсылочной и формантной частей производного слова и т.д.). Окказионализмы детей с ОНР отличались несоответствием их звуковой и слоговой структуры формальным условиям словообразования.

Представленные выше результаты исследований позволяют отметить, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР, по сравнению со своими сверстниками с нормальным речевым развитием, обнаруживают устойчивые трудности в освоении словообразовательных операций и нуждаются в последовательной коррекционной работе по формированию этих навыков.

В литературе представлены разные подходы к формированию способности к словообразованию у детей с ОНР. Так, Т.В. Тумановой была разработана модель формирования компетенции словообразования у детей с ОНР [8]. В основу этой модели были заложены следующие принципы:

- системный подход к формированию словообразовательной компетенции;
- использование специально подобранной лексики для формирования навыков словообразования, сравнения семантических и звуковых характеристик производных слов;

- направленность коррекционной работы на формирование навыков анализа речевых ситуаций, в которых возникает необходимость словообразования, а также понимание семантических различий однокоренных слов, представленных в разных контекстах;
- применение наглядно-графических опор при формировании словообразовательной компетенции и др.

В предложенной Т.В. Тумановой модели предусматривается система коррекционной работы по развитию когнитивных и речевых предпосылок у детей с ОНР для овладения компетенцией словообразования [8]. Решение этой задачи осуществляется в ходе работы по формированию мотивированной лексики, развитию способности к продуцированию производных слов и интерпретации их значений, а также закреплению навыков словообразования непосредственно в устной речи. В качестве основных методов коррекционной работы используются: предметно-практические (речевые и игровые упражнения, использование навыков словообразования в практике речевой коммуникации, анализ производных слов в связи с обозначаемыми ими ситуациями и др.), наглядные (графическое представление моделей образования слов, использование для формирования знаний и умений словообразования изображений предметов, сюжетных картин, схем и символов), игровые (игровая подача материала, использование дидактических игр, включение производных слов в речь участников сюжетно-ролевой игры и др.), словесные (анализ связи значений и структуры производных слов, рассмотрение способов и правил словообразования, построение предложений с использованием производных слов и др.) и творческие (создание окказиональных форм слов, обучение использованию производных слов при составлении рассказа).

С учетом ведущей для дошкольного возраста игровой деятельности в разных источниках указывается на важность игровой формы проведения коррекционных занятий по формированию навыков словообразования у детей с ОНР этой возрастной группы. Так, в работах Ю.В. Исуповой описывается работа по формированию навыков словообразования в ходе дидактических игр [2]. Их проведение предполагает разработку сюжета, включающего игровые ситуации, в которых посредством предметных картинок могут целенаправленно формироваться знания и навыки образования слов. По мнению С.В. Плотниковой, коррекционная работа по формированию словообразовательных умений должна осуществляться в разнообразных по содержанию дидактических играх, чтобы поддерживать интерес детей при неизменности лексического материала [6]. Дидактические игры позволяют привлечь внимание ребенка к структуре слов, а использование в играх наглядных опор и многократная отработка определенных лексических заданий по образованию слов создает условия для формирования словообразовательных навыков.

В последнее время в коррекционной работе с детьми все больше используются информационные технологии. Их применение в логопедических занятиях позволяет повысить мотивацию детей, увеличить возможности использования наглядных опор, значительно расширить спектр используемых коррекционных средств и т.д. Компьютерные игры-тренажеры стимулируют познавательную активность и самостоятельность детей с ОНР, способствуют развитию внимания и разных видов восприятия, как важнейших когнитивных предпосылок для развития способности к словообразованию. Существующие конструкторы мультимедийных упражнений позволяют подбирать необходимый лексический материал для формирования словообразовательных навыков.

Таким образом, в современных подходах к формированию навыков словообразования у детей с ОНР учитываются особенности их когнитивно-речевого развития и ведущая деятельность, предусматривается работа по увеличению словаря мотивированной лексики, развитие способности к созданию производных слов и их употреблению в речевой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутакова Л.О. Морфемика и словообразование: Учеб. пособие (для студентов, магистрантов, аспирантов филологических специальностей). Омск: Вариант-Омск, 2010. 173 с.
2. Исупова Ю.В. Формирование навыков словообразования у детей среднего дошкольного возраста средствами дидактических игр и упражнений // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Интерактив плюс., 2015. № 2 (5). С. 199-205.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 307с.
4. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М.: Наука, 1981. 111с.
5. Никашина Н.А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи // Научная сессия по вопросам дефектологии, 4-а: Тез. докл. М., 1962. С. 164-166.
6. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка: Учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2016. 224 с.
7. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 199 с.
8. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с ОНР: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 45 с.
9. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практик. пособие. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.
10. Филичева Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Логопед в детском саду. 2013. № 3. С. 65-71.

Роль плавания в речевом развитии ребенка с общим недоразвитием речи

Иванцова Анастасия Сергеевна (E-mail: *a-ivantsova@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия.

Аннотация. В развитии детей важной составляющей является их здоровье и физическое развитие, поэтому данная статья посвящена теоретическим сведениям о роли плавания и общей моторики в развитии детей с общим недоразвитием речи. В статье подробно описано, как плавание и физическая активность влияют на формирование опорно-двигательного аппарата, дыхательную систему и психологическое здоровье детей. Показаны особенности занятий в теплой воде, а также описаны способы и виды релаксации. Изложены основные преимущества плавания как инструмента коррекции речевых нарушений. Представлены плюсы развития общей и мелкой моторики, а также описаны способы и методы работы по развитию речи в воде. Также в данной статье рассматривается актуальность коррекционно-воспитательной работы.

Ключевые слова: двигательная активность, основные недоразвития речи, крупная моторика, мелкая моторика, здоровый образ жизни, развитие речи, плавание, физическая активность.

**The role of swimming in the speech development of a child
with general underdevelopment of speech.**

Ivantsova Anastasia Sergeevna (E-mail: *a-ivantsova@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia.

Vlasenko Valeria Sergeevna (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia.

Abstract. In the development of children, an important component is their health and physical development, therefore, this article is devoted to theoretical information about the role of swimming and general motor skills in the development of speech of children with general speech underdevelopment. The article describes in detail how swimming and physical activity affect the formation of the musculoskeletal system, respiratory system and psychological health of children. The features of classes in warm water are shown, as well as methods and types of relaxation are described. The main advantages of swimming as a tool for correcting speech disorders are described. The advantages of the development of general and fine motor skills are presented, as well as methods and methods of work on the development of speech in water are described. Also in this article the relevance of correctional and educational work is considered.

Keywords: motor activity, major speech underdevelopment, large motor skills, fine motor skills, healthy lifestyle, speech development, swimming, physical activity, respiratory system, musculoskeletal system.

Одним из отклонений, которое существенно сказывается на всех сторонах жизнедеятельности человека, является нарушение речи. В последнее время особенно увеличилось количество детей с общим недоразвитием речи. Научные исследования показывают, что различные задержки в речевом развитии связаны как с врожденными, так и с социально-

психологическими причинами, а именно: с отсутствием или ограниченностью общения в социуме, недостатком речевого общения внутри семьи или с причинами, которые возникают в результате сильных стрессовых воздействий (например, испуг). Также причиной задержки речевого развития могут быть индивидуальные особенности ребенка, такие как: застенчивость, скромность, ригидность мышления. В связи с этим появляется потребность изучения различных средств коррекции речи, использования разных педагогических средств, среди которых определенное место отводится физической культуре.

Так как количество детей с ОНР растет, то актуальность коррекционно-воспитательной работы приобретает большое значение. Коррекционные педагоги, находясь в постоянном поиске оптимальных способов развития речи, выделяют среди них занятия физической культурой.

Данный факт можно обусловить следующими причинами. Во-первых, по мнению таких авторов, как М.К. Бурлакова и И.Т. Власенко, двигательная активность играет огромную роль в развитии речи, а во-вторых, уже с детского возраста у людей, страдающих речевыми нарушениями, наблюдается отставание в показателях физического развития [2; 3].

Для детей с ОНР характерны следующие нарушения: координации движений и точности воспроизведения двигательных действий. По данной причине у коррекционных педагогов возникает важная задача создания специальных условий для развития общей и мелкой моторики для детей с общим недоразвитием речи, что, в свою очередь, предполагает использования различных средств физического воспитания. Выбранные средства должны быть ориентированы на особенности развития каждого ребенка и его характер заболевания.

Начиная с самого раннего возраста возрастает необходимость обеспечить воспитание у ребенка устойчивого интереса, потребности к регулярным занятиям физическими упражнениями, ценностной мотивации к здоровому образу жизни.

Для проведения лечебной физкультуры отлично подходит плавание. Хотя многие и знакомы с плаванием как с отличным инструментом для развития физической культуры, многие все же удивляются, узнавая о преимуществах воды для развития речи. В данном случае физические упражнения в воде выполняют важную реабилитационную функцию, а именно оздоровления, регулирования психического состояния, профилактики простудных инфекционных заболеваний и, самое главное, расширения двигательного опыта.

Начать заниматься плаванием можно уже с грудного возраста, а также и в возрасте 2–5 лет, да и практически в любом возрасте. При этом тренеру по плаванию обязательно необходимо учитывать возраст и индивидуальные особенности каждого ребенка [1].

Плавание способствует оздоровлению, физическому развитию и закаливанию. Благодаря замечательным свойствам воды на здоровье ребенка оказывается термическое (закаливающее), гигиеническое, механическое и физическое воздействие.

Одним из самых полезных видов физических упражнений являются: плавание, игры и развлечения на воде. Они способствуют оздоровлению детей, укрепляют их нервную систему. Поэтому чем раньше приучить ребенка к воде, научить его плавать, тем полнее скажется положительное воздействие плавания на развитие всего детского организма.

В процессе плавания развивается ритмичность движений, координация, которая необходима для любой двигательной работы и всех жизненных проявлений детского организма.

Плавание благотворно воздействует на весь организм в целом. Развивает мышечную систему детей. Органы кровообращения во время тренировки находятся в облегченных условиях работы благодаря положению пловца, которое близко к горизонтальному.

Правильный ритм работы мышц и дыхательных органов также оказывают благоприятное влияние на деятельность сердечно-сосудистой системы.

У ребенка, который систематически занимается плаванием, очень хорошо развиты дыхательная мускулатура и органы дыхания, а также наблюдается отличная согласованность дыхания с движением. При плавании дети дышат чистым, лишенным пыли и довольно увлажненным воздухом.

Так как опорно-двигательный аппарат детей находится в стадии формирования, плавание считается действенной методикой укрепления скелета, а также активно применяется как исправляющее дефекты средство. Большая динамическая работа ног в безопорном положении при плавании оказывает укрепляющее воздействие на формирование детской стопы, помогает предотвратить, например, такое популярное заболевание, как плоскостопие.

В результате систематической организованной образовательной деятельности плаванием повышается сила и подвижность нервных процессов в коре больших полушарий, увеличивается пластичность нервной системы ребенка, отчего он становится более уравновешенным, лучше контролирует свое поведение и быстрее привыкает к новым видам деятельности в различной обстановке, что особенно важно для детей с ОНР.

Влияние плавания на развитие речи исследовали такие ученые, как В.Ю. Давыдов [4], Н.Ж. Булгакова [1], Н.И. Дворкина [5], С.П. Евсеев [6], Д.Ф. Мосунов, А.В. Кубасов, Л.Я. Ковалева [7].

Основными преимуществами плавания как инструмента коррекции речевых нарушений являются:

1. Теплая вода в бассейне (33-34° С). Она способствует лучшей релаксации ребенка, а расслабление мышц, в свою очередь, упрощает речевые функции голосового аппарата.

2. Гидростатическое давление воды на уровне грудной клетки способствуют тренировке диафрагмы. Вода обеспечивает лучшее позиционирование для челюсти и языка, создавая нагрузку на грудную клетку, поддерживая голову и шею. Это способствует более понятной артикуляции и улучшению речевых навыков.

3. Устранение психологических препятствий. Естественная психологическая защита детей является серьезным препятствием для достижения успеха в речевом развитии. 50% детей оказывают сопротивление при прохождении логопедического лечения, поэтому многие упражнения становятся возможно выполнить в теплой воде, благодаря тому что дети расслабляются и успокаиваются.

4. Лучшая фокусировка и концентрация внимания. Благодаря теплой воде в бассейне уменьшается тактильная защищенность ребенка, что помогает ему переключить свое внимание на такие вещи, как речевое производство, словесная и вокальная имитация. Также окружающая среда очень усиливает и мотивирует развитие познавательных и языковых навыков.

5. Открытие новых возможностей для социализации и развлечений в воде. Акватория воспринимается детьми как пространство для игры, а не лечения. Совместно с комфортной по температуре водой это дает замечательную возможность развивать социальные навыки.

Для некоторого количества детей свойственна несовершенная общая и мелкая моторика. У них может отмечаться недостаточная координация движений. Такие дети с трудом справляются с застегиванием пуговиц или шнуровкой ботинок. У них могут возникнуть проблемы в манипулировании с предметом. Например, дети с несовершенной общей и мелкой моторикой плохо владеют карандашом, кисточкой, ножницами. Также такие дети плохо конструируют и рисуют. Двигательно неловкий ребенок чувствует себя неуверенно, что в некоторой степени влияет на состояние психического благополучия. А именно он становится застенчивым, нерешительным. Для того чтобы снять эту неловкость, необходимо развивать общую моторику.

Общая моторика начинает развиваться гораздо раньше мелкой и имеет не менее важное значение во всестороннем развитии ребенка.

Крупная или общая моторика – это двигательные способности, которые необходимы ребенку для полноценного физического и умственного развития. Способности складываются с раннего возраста с помощью несложных упражнений, домашнего труда, подвижных игр и интенсивных спортивных занятий.

В основе того, что называется общей моторикой, лежит движение крупных мышц. Эта моторика закладывает базу для физического развития человеческого организма. На этой ос-

нове чуть позже будет происходить развитие более точных движений, которые и являются мелкой моторикой.

Становление крупных мышц начинается в скором времени после рождения ребенка. В начале развиваются мышцы, отвечающие за движения глазами, потом – за повороты головой, и ребенок может удерживать, а затем и вращать головой. Потом развитие мышц постепенно опускается вниз: плечи и руки (ребенок уже может подниматься на локтях), туловище (малыш начинает осваивать повороты со спины на живот и наоборот), ноги (садится, ползает и идет, наклоняется, прыгает). Все это крупная моторика. Без нее ребенок не сможет выполнять какие-либо мелкие движения. В связи с этим необходимо оценить важность развития крупной моторики у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Плюсы развития крупной моторики:

1) Совершенствуется вестибулярный аппарат ребенка. Физически развитый ребенок чувствует себя увереннее при освоении новых движений. Это значит, что он будет более уверенным в себе и успешным в социуме.

2) Происходит подготовка к выполнению действий с мелкой моторикой. Трудно научиться держать ложку или вилку, карандаш или ручку, если мышцы руки слабы.

3) У ребенка складывается образ собственного тела.

4) Обеспечивается развитие зрительного и слухового внимания.

5) Содействует речевому развитию.

6) Формируется межполушарное взаимодействие. Оно будет востребовано в школьные годы, когда разные учебные предметы требуют работы разных полушарий головного мозга.

7) Укрепляются все крупные мышцы и суставы.

Структурными компонентами двигательной деятельности являются движения (в том числе и которые называются основными видами движений – ОВД) и физические упражнения, представленные в стандарте дошкольного и начального школьного образования такими видами, как утренняя гимнастика, активные и спортивные игры, интенсивные упражнения и детский туризм. Перечень активных упражнений достаточно широк и включает в себя различные элементы видов спорта, таких как конькобежный, лыжный, велосипедный и др. Важное место в этом ряду занимает плавание.

В воде снижается статическое напряжение тела, уменьшается нагрузка на позвоночник, плавание способствует формированию и укреплению скелета. Активные движения ног в безопорном положении, большая амплитуда и динамичность движений повышают работоспособность и мощность разных мышц, благодаря чему развивается общая моторика и опорно-двигательный аппарат.

На занятиях по плаванию необходимо использовать различные формы и методы работы по развитию речи, как, например:

1. Дыхательная гимнастика.

По итогам диагностики большая часть детей с общим недоразвитием речи имеют: поверхностный тип дыхания, отсутствие целенаправленной воздушной струи, слабый речевой вдох.

Такой тип дыхания наносит вред процессу звукообразования, выполнению артикуляционной гимнастики из-за недостаточной амплитуды движения и повышенному тону мышц шеи и лица. Также из-за данного типа дыхания возникает недостаточность понимания речевых инструкций, слухового внимания и памяти.

Дыхание является одной из самых важных функций жизнеобеспечения человека. Научить ребенка речевому дыханию необходимо для того, чтобы он начал правильно и красиво говорить. Дыхательная гимнастика в этом случае является уникальным оздоровительным методом. Она способствует насыщению кислородом коры головного мозга и улучшению работы всего организма.

В процессе плавания при выполнении вдоха и выдоха в воду ребенку приходится приложить больше усилий, чем во время дыхания на суше, поэтому нагрузка на дыхательные мышцы значительно возрастает. Именно по этой причине плавание является отличным средством для тренировки дыхательного аппарата, а также постановки глубокого ритмичного дыхания.

2. Психогимнастика.

Среди детей с нарушениями речевого развития нередко наблюдаются истощаемость, излишняя утомляемость, вспыльчивость, непоседливость, раздражительность, замкнутость. Для таких детей отлично подойдет психогимнастика, которую можно проводить в воде.

Психогимнастика – это специальные упражнения, игры, этюды, которые направлены на развитие и коррекцию различных сторон психики. В этом случае подбираются достаточно простые пантомимические и мимические задания и упражнения, которые направлены на развитие коммуникативных способностей, внимания, памяти, на выражение отдельных качеств и эмоций.

3. Игровой самомассаж и пальчиковая гимнастика.

Как отмечают ученые, у детей с ОНР наблюдается разная степень моторной недостаточности и недоразвитие тонких движений пальцев рук. Пальчиковая гимнастика имеет лечебный характер, и благодаря простым играм с водой можно значительно снизить тонус и уменьшить напряжение пальцев рук, а также повысить их работоспособность, увеличить объем активных движений, что создаст основу для новых возможностей в формировании необходимых умений и навыков. Для обогащения словарного запаса ребенка необходимо сопровождать эти игры песнями, потешками, игрушками и картинками.

4. Логоритмические упражнения, динамические паузы.

Физиологическая сущность динамических пауз – это переключение на новый вид деятельности, то есть активный отдых. Данные методы помогают развивать психоэмоциональную устойчивость, физическое здоровье детей, повышают функциональную деятельность мозга и тонизируют весь организм.

5. Релаксация.

Это глубокое мышечное расслабление, которое сопровождается снятием психического напряжения. Релаксация может быть, как произвольной, которая достигается в результате применения специальных психофизических техник (например, «ватсу» – направление альтернативной медицины, которая проводится в теплой воде по средствам разнообразных технических элементов массажа, приводящих человека в состояние глубокого расслабления), а также непроизвольной. Методы релаксации помогают детям снять внутреннее мышечное напряжение, успокоиться и таким образом привести нервную систему и психику в нормальное состояние покоя. Необходимо учить детей управлять своими эмоциями и чувствами для воспитания у них уверенности в себе.

6. Подвижные игры.

Основным видом деятельности ребенка является игра. Через игру ребенок познает мир и учится ориентироваться в пространстве, познает отношения между предметами и определяет собственное положение к ним. Благодаря играм дети получают большой спектр положительных эмоций.

Тренер по плаванию должен подходить к каждому ребенку с ОНР индивидуально, учитывая особенности личности.

В процессе занятий плаванием ребенок обогащается и эстетическим, эмоциональным, волевым, нравственным опытом. В процессе водных тренировок повышаются навыки общения, что формирует у ребенка уверенность в себе и в своих силах, а также является основой успешного овладения школьной программой.

Плавание – это не только способ всестороннего укрепления организма и восстановления функций пораженных органов и систем, а также и педагогический процесс, благодаря

которому происходит тесный контакт ребенка и инструктора, ребенок учится приспосабливаться к новым условиям, общаться с новым человеком, преодолевать себя и объективные трудности, добиваться результатов и ставить новые задачи.

Всем известно, что плавание относится к числу наиболее эффективных средств оздоровления детей. Водные тренировки рекомендуются детям разных возрастов для повышения физического развития, повышения двигательной активности, профилактики различных заболеваний опорно-двигательного аппарата, дальнейшего развития гибкости и подвижности в суставах, снижения простудных заболеваний и заболеваний органов дыхания, развития сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Рекомендуется систематически и регулярно заниматься плаванием, посещая бассейн не реже двух занятий в неделю (оптимально три раза, продолжительностью 30–45 минут каждое).

Подводя итог, следует отметить: плавание является уникальной технологией развития ребенка, в том числе благотворно влияющей на развитие речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгакова Н.Ж. Плавание. М.: ФиС, 1984. 160 с.
2. Бурлакова М.К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии. М.: Просвещение, 2016. 67 с.
3. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушением речи. М.: Педагогика, 2018. 183 с.
4. Давыдов В.Ю. Плавание в детском саду: Метод. пособие. Волгоград, 2017.
5. Дворкина Н.И. Сопряжение развития физических качеств и психических процессов у детей 3–6 лет: Автореф. ... канд. дис. Краснодар, 2020. 26 с.
6. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. М.: Астрель, 2020. 448 с.
7. Мосунов Д.Ф. Проблемы организации начального обучения плаванию детей-инвалидов // Теория и практика физ. культуры. 2018. № 1. С. 24-26.
8. Мосунов Д.Ф., Кубасов А.В., Ковалева Л.Я. Педагогическая гидрореабилитация / Новое в плавании: Спорт, реабилитация, здоровье. Сб. науч. и практ. работ. Вып. 1. СПб.: Плавин, 2019. С. 34-38.
9. Сермеев Б.В. Теоретические основы физического воспитания аномальных детей: Докт. дис. в форме науч. доклада. М., 2020. 43 с.
10. Солнцева В.А., Белова Т.В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики. СПб.: Астрель, 2014. 95 с.

Активация памяти умственно отсталых школьников на уроках математики

Исупова Анна Викторовна (E-mail: *anna.isupova.2018@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития памяти у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, а также трудности, возникающие у учащихся в процессе изучения курса математики. Приводится психолого-педагогическая характеристика памяти обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Также в статье рассматриваются основные задачи уроков математики в специальной (коррекционной школе).

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), нарушения памяти, дидактические игры, задачи обучения, коррекционная работа.

Activation of the memory of mentally retarded schoolchildren in math lessons

Isupova Anna Viktorovna (E-mail: *anna.isupova.2018@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the features of memory development in primary school students with intellectual disabilities, as well as difficulties encountered by students in the course of studying mathematics. The psychological and pedagogical characteristics of the memory of students of primary school age with mental retardation are given. The article also discusses the main tasks of mathematics lessons in a special (correctional school).

Keywords: students with mental retardation (intellectual disabilities), memory disorders, didactic games, learning tasks, correctional work.

У детей с интеллектуальными нарушениями из-за раннего базисного поражения мозга (прежде всего коры больших полушарий) помечается всеобщее стойкое отставание в развитии всех познавательных функций, а в том числе памяти.

Расстройства памяти, которые наблюдаются у умственно отсталых учеников, имеют ряд характерных особенностей. В частности, они проявляются в нарушении у детей слухового, зрительного, эмоционального видов памяти. Нарушается также долговременная и кратковременная память, что сказывается отрицательно на запоминании материала. Помимо этого, происходит нарушение произвольного, а также непроизвольного видов запоминания нового изучаемого материала.

В отношении детей с умственной отсталостью проводились экспериментальные исследования. Первоначально идею о необходимости этого выдвинул Л.С. Выготский. Благодаря тому, что им была выдвинута теория культурно-исторического развития человеческой психики, в итоге оказались осуществлены исследования процессов непосредственного запоминания материала.

У детей с наличием проявлений интеллектуальной недостаточности память, как и у остальных детей, без нарушений в здоровье, успешно формируется в ходе их деятельности. Формирование памяти определяется физиологическими особенностями. В частности, на память влияет проявление человеком активности.

Исследования Х.С. Замского показали, что дети с наличием умственной отсталости усваивают материал не так быстро, как здоровые дети. Они могут сделать это лишь после неоднократных повторов одного и того же материала. Они достаточно быстро впоследствии забывают изученный материал и оказываются не в состоянии в нужный момент применить полученные знания. Чтобы в совершенстве изучить новый материал, например выучить таблицу умножения, учащимся спецшколы требуется гораздо больше повторений в сравнении с учениками обычной средней школы (общеобразовательной). Без повторения материала такие дети достаточно быстро забывают ранее уже пройденный материал. Полученные ими условные связи в головном мозге достаточно быстро угасают в сравнении с тем, насколько быстро этот процесс происходит у нормально развивающихся учащихся. Как отметили Л.В. Занков, а также В.Г. Петрова, слабость проявления памяти у таких детей оказывается выражена, в частности, в наличии определенных сложностей в получении новой информации и ее последующем сохранении и воспроизведении [4].

Воспроизведение представляет собой достаточно непростой процесс, который требует значительных волевых проявлений со стороны учащихся, в том числе инициативности, а также целенаправленности. Ввиду отсутствия у детей с умственной отсталостью понимания существующей логики событий, у них воспроизведение материала получает зачастую бессистемный характер. Им трудно запомнить материал целиком. У них нарушено восприятие, нет навыков применения на практике различных способов запоминания, а также припоминания уже изученного ранее. Это вызывает появление ошибок при воспроизведении детьми нового для них материала. У детей с умственной отсталостью зачастую присутствуют проблемы с воспроизведением вербального материала. Недоразвитие у них мышления не дает им в итоге возможности выделить основное в материале и соединить его отдельные составляющие, устранив те или иные случайные ассоциации. Это в итоге оказывает свое влияние на память.

Исследования, проведенные в сфере олигофренопсихологии, касаются зачастую изучения произвольного запоминания у детей. Переход детей к указанной разновидности запоминания, как считает Л.С. Выготский, является важным признаком развития сферы интеллекта. Среди свойств памяти детей с умственной отсталостью следует отметить соответствие уровня продуктивности произвольного, а также непроизвольного видов памяти [2].

Обучающиеся с наличием умственной отсталости на практике наиболее часто используют непреднамеренное запоминание. Ими запоминается все то, что способно привлечь внимание, а также кажется достаточно интересным. Если учащиеся с умственной отсталостью плохо воспринимают учебный материал, то это в итоге ведет к тому, что они в первую очередь усваивают только различные внешние признаки существующих объектов, а также явлений. Они с трудом способны запомнить существующие внутренние логические связи, так как они не способны их вычленять. Им также достаточно сложно бывает понять и запомнить отвлеченные объяснения на уровне слов. В связи с этим оказывается важно сочетание при подаче материала вербальных объяснений с наглядными пособиями.

Результативность непроизвольного запоминания у детей с наличием умственной отсталости определяется во многом тем, каким является характер выполняемой ими работы. В случае, когда их работа достаточно активна, продуктивность усиливается.

Основной и наиболее сохранный вид памяти у учащихся младших классов школы с наличием умственной отсталости – это визуальная память. При этом у детей с умственной отсталостью отмечается некоторое отставание в развитии зрительно-вербальных функций (это данные исследования, проведенного О.А. Красовской, а также и Э.Г. Симерницкой). Это связано с тем, что у таких детей оказывается недоразвита способность обрабатывать получаемую ими зрительную информацию, а затем ее анализировать и синтезировать; отмечается и

недостаток визуального внимания, являющегося основой любого зрительного действия; есть проблемы и с номинативной речевой функцией (функцией названия).

Среди основных наблюдаемых нарушений памяти у детей с умственной отсталостью следует отметить в первую очередь неточность воспроизведения, а также непрочность сохранения полученной информации. Они достаточно медленно усваивают новую для себя информацию. У младших школьников с наличием умственной отсталости не отмечается преобладания преднамеренного запоминания в сравнении с непреднамеренным. Но в старших классах у обучающихся под действием проводимых коррекционных занятий начинают улучшаться показатели преднамеренного запоминания. У них увеличиваются показатели планомерности осуществляемой деятельности и ее произвольности. В итоге улучшается запоминание [6].

Обучение детей с наличием нарушений в интеллектуальной сфере основано на процессах памяти, позволяющих им получать новые знания.

Изучение материала по такому предмету, как математика, для учеников с наличием умственной отсталости представляет определенные сложности. Их факторы объясняются в первую очередь спецификой развития эмоционально-волевой и познавательной сфер школьников с интеллектуальной недостаточностью [3].

Изучение такого предмета, как математика, в итоге позволяет успешно сформировать и корректировать ряд форм интеллектуальной деятельности. В частности, это касается процессов проведения сравнения, анализа, синтеза. Кроме того, изучение этого предмета позволяет успешно развивать у детей способности к обобщению и конкретизации, формирует все необходимые условия для коррекции таких процессов, как память, внимание и т.д.

Обучение учащихся с умственной отсталостью математике в коррекционной школе в любом случае должно быть тесным образом связано с другими изучаемыми предметами, а также с жизнью, с осуществлением профессиональной подготовки учеников.

Задачи обучения математике учащихся с наличием умственной отсталости в спецшколе в первую очередь состоят в том, чтобы на практике можно было:

- обучить детей доступным для них представлениям, пространственным, временным, а также количественным, что обеспечивает их нормальное включение в дальнейшем в осуществление трудовой деятельности;

- улучшить показатели общего развития, скорректировать имеющиеся недостатки, увеличить показатели познавательной активности;

- воспитать у учеников настойчивость, самостоятельность, целеустремленность;

- привить ученикам навыки контроля и самоконтроля, улучшить показатели точности, глазомера, научить планированию работы и доведению начатого до завершения.

Важно развивать у учащихся логическое мышление, в частности обучать их таким операциям, как сравнение, анализ, обобщение, синтез. Все это в любом случае требует овладения ребенком различными понятиями в математике.

Нецеленаправленность, слабая активность и узость восприятия создают проблемы в осознании задачи, которую ученики с умственной отсталостью воспринимают частично. Недостаток синтеза и анализа не позволяет установить среди этих частей связи и зависимости, соединить их в целое. Из-за низкой активности восприятия учащиеся не могут узнать известные им геометрические фигуры, когда их предоставляют в ином цвете, в непривычном положении или их необходимо определить в окружающей обстановке, выделить в предметах.

Так, в повседневности важно то, чтобы у ученика была развита способность определять время, ориентируясь на часы, ученик должен различать номера тех автобусов, на которых можно доехать до дома. Ученик должен уметь заплатить в магазине, купить требуемое количество продуктов, чтобы приготовить блюдо.

Одним из самых результативных способов развития памяти на уроках математики является применение дидактических игр и других занимательных видов деятельности (математических праздников, викторин, соревнований). Потребность в игровой деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями нужно направлять и использовать в целях решения по-

ставленных воспитательных и учебных задач. Когда учащийся заинтересован работой и является положительно настроенным эмоционально, результативность занятия существенно возрастает. Формирование разных умений и навыков у учащихся с интеллектуальными нарушениями требует достаточно продолжительного времени и приложения существенных усилий. Важным является также постоянное выполнение однообразных упражнений. За счет применения на практике различных дидактических игр в итоге есть возможность превратить скучный материал в интересный для детей. Деятельность учащихся способна активизировать положительные эмоциональные реакции. Они проявляются в ходе игры. Они среди прочего способствуют успешному развитию памяти и внимания. Развиваются и другие психические процессы. Посредством игры ученик выполняет арифметические действия, решает различные задачи. У него улучшаются пространственные, временные и количественные представления, он обучается анализу и сопоставлению фигур геометрии, чисел.

Основательно улучшается процесс запоминания и усвоения учебного материала при видоизменении форм закрепления и повторения. Поэтому с основными средствами и формами обучения используют дополнительные технические средства: цветное оформление урока, таблицы. Использование таких средств улучшает эмоциональный обстановку на уроке, что положительно влияет на развитие внимания, памяти и других психических процессов.

На уроках математики дидактические игры используют в целях увеличения заинтересованности к обучению. Также игры обретают широкое применение при изучении абсолютно любой темы, на разных этапах урока. На данный момент в педагогике существует много разнообразных игр, которые способствуют развитию временных, количественных и пространственных представлений, а также представлений о размерах предметов. Одни из распространенных игр – «Веселый счет», «Живые цифры», «Арифметическое лото» (домино), «Лесенка» и др.

Свои способности к запоминанию и свои особенности ученик должен осознавать, а учитель обязан ему в этом помочь. В начале обучения память является способностью, в значимой степени характеризующей благополучие обучения, но в будущем ситуация остается без изменений, процесс учебы начинает действовать на то, как, какими темпами и в каком направлении будет развиваться память.

Регулярная работа, нацеленная на коррекцию недостатков памяти на уроках математики и использование цветного наглядного материала, дает положительную динамику в развитии школьников с интеллектуальными нарушениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова А.Д., Липецкая Е.И., Матасов Ю.Т., Ушакова И.П. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 Дефектология. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997. 144 с.
3. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. 4-е изд., перераб. М.: ВЛАДОС, 2001. 408 с.
4. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968. 160 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
6. Шабанов П.Д., Бородкин Ю.С. Нарушения памяти и их коррекция. Л., 1989. 127 с.

**Развитие мелкой моторики как средство коррекции нарушений
звукопроизношения детей дошкольного возраста**

Капалова Екатерина Валерьевна (E-mail: *katuavk@mail*)
ФБГОУ ВО «Кубанский государственный университет» г. Краснодар, Россия

Лазаренко Лариса Анатольевна (E-mail: *larisa_bulanova@mail.ru*)
ФБГОУ ВО «Кубанский государственный университет» г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции звукопроизношения посредством развития мелкой моторики рук. Изучена взаимосвязь речевой и двигательной областей мозга. Приведены примеры упражнений для совершенствования моторики рук. Установлено, что если в процессе логопедических занятий уделять время развитию моторики, то это положительно влияет на коррекцию звукопроизношения.

Ключевые слова: логопедия, звукопроизношение, мелкая моторика, речь, координация движений.

**The development of fine motor skills as a means of correcting violations
of the sound pronunciation of preschool children**

Kapalova Ekaterina Valerievna (E-mail: *katuavk@mail*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Lazarenko Larisa Anatolievna (E-mail: *larisa_bulanova@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of sound reproduction correction through the development of fine motor skills of the hands. The interrelation of the speech area of the brain and the motor area has been studied. Examples of exercises for improving hand motor skills are given. It is established that if in speech therapy classes, to devote time to the development of motor skills, then this has a positive effect on the correction of sound reproduction.

Keywords: logopaedia, sound reproduction, small motor skills, speech, coordination of movements.

Введение. Речь – это сложная функциональная система. Правильная речь является одной из предпосылок полноценного развития ребенка и процессов адаптации в обществе.

В настоящее время из всех возможных расстройств речи, нарушение звукопроизношения занимает одну из верхних строчек среди самых распространенных. Часто причиной такого дефекта становится отсутствие в понимании и неумение использовать свой артикуляционный аппарат. В результате чего звуки в речи неточны, а иногда возникает ощущение «каши во рту» [6].

Цель статьи – выявить взаимосвязь двигательной и речевой областей мозга, а также провести анализ способов коррекции нарушений звукопроизношения посредством включения упражнений на развитие мелкой моторики в процессе занятий.

В исследовании использовались теоретические методы и анализ. Проблема статьи будет решаться с опорой на теоретический материал по данной теме.

Т.А. Ткаченко, исследуя вопрос взаимосвязи моторики и речи, делал в своих работах такой вывод: если включать упражнения на развитие моторики пальцев рук в процессе занятия, то это дает положительные импульсы на речевые зоны головного мозга. Впоследствии

этот фактор влияет на ускорение коррекции звукопроизносительной стороны речи [4].

М.М. Кольцова и И.И. Павлов также изучали данную проблематику в своих исследованиях, и, проводя анализ мозга, они пришли к заключению, что в коре головного мозга речевая зона размещена очень близко к двигательной. Исходя из этого анализа был проведен эксперимент и выяснено, что тренировка с пальцами рук оказывает мощное воздействие на становление произносительной стороны речи. Ими были даны рекомендации по включению заданий на моторику в постоянную работу на логопедических занятиях [3].

С самого рождения ребенка заметна эта пропорциональная зависимость между развитием моторики и улучшением речевой стороны. Следовательно, чтобы ребенок понятно и правильно произносил звуки, слова и строил предложения, важно наряду с развитием артикуляционного аппарата совершенствовать его мелкую моторику.

Ведущей целью работы логопеда считается составление правильного звукопроизношения методом проведения особых занятий, включающих задания по развитию мелкой моторики рук.

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений.

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно хорошо развиты память, мышление, внимание, связная речь [2].

Логопедическая работа ведется поэтапно, важным обстоятельством является решение определенных педагогических задач на каждом из этапов. Чтобы повысить эффективность работы по формированию правильного звукопроизношения, нужно объединять упражнения, которые постоянно используются логопедом на каждом этапе работы, с упражнениями, направленными на развитие моторики,

Существует свод принципов, которые отражают правильность подобранных упражнений для занятия:

- игры и упражнения не только дают позитивный эмоциональный заряд, но и положительно влияют на психологическое состояние ребенка;
- с каждым занятием взаимопонимание между ребенком и взрослым растет, появляется доверие и желание продолжать работу вместе;
- ребенок не чувствует себя угнетенным из-за того, что не может выполнить какое-либо задание, а, наоборот, ощущает опору и поддержку со стороны взрослого;
- не менее важным принципом для качественного прогресса является фактор усложнения упражнений, пропорционально возможностям ребенка. Только когда взрослый понимает, что ребенок выполняет все ранее данные задания машинально, можно переходить к данному пункту.

Игры не только положительно влияют на становление нервной системы, но и дают толчок к развитию процесса передачи сенсорных сигналов. Ребенок начинает лучше контролировать свое тело, учится управлять эмоциями [1].

Для ребенка, как и для взрослого, важно увидеть результат проделанной работы, поэтому нужно давать упражнения на моторику регулярно, на каждом занятии. Можно делать это в качестве физкультминутки, которая обязательна в процессе работы с ребенком.

Ребенок и родитель – это единый организм. Без активного включения семьи в процесс развития ребенка нельзя достичь максимального результата. Родители должны, как и ребенок учиться, приобретать знания и уметь практически их применять.

В связи с этим логопед должен направлять родителей, показывать важность их воздействия, объяснять, почему нужно уделять большое внимание развитию мелкой моторики. Необходимо рассказать, как важно разговаривать с ребенком, спрашивать о том, как прошло занятие, хвалить в случае, если что-то получилось и придавать уверенности на будущее, если возникают затруднения в выполнении каких-либо упражнений. Идеальным будет процесс,

когда ребенок воспримет занятие как игру [5].

Делая вывод, можно подытожить: многие исследователи изучали проблему, выведенную выше, и пришли к заключению, что на развитие речи очень сильное влияние оказывает положительная динамика в работе с мелкой моторикой рук.

Выше было представлено многообразие игр, которые способствуют развитию мелкой моторики рук: это всевозможные игры, где задействованы пальчики; упражнения, в которых нужно соблюдать последовательность действий; «сожми карандаш – разожми», «насыпь крупу в стакан – высыпь из стакана»; рисование по трафаретам; занятия лепкой; собирание бус, (делать браслеты для мамы); домашние дела (завязывать шнурки, застегивать куртку и многое другое).

Так как речевой центр расположен очень близко к двигательной области головного мозга, когда ребенок выполняет упражнения руками, это дает импульс для раскрытия речевой сферы, а впоследствии и ее развития. Если использовать игры на развитие мелкой моторики совместно с обычными упражнениями во время занятий, то можно увидеть, как пропорционально добавлению таких игр развивается речь ребенка.

Фундаментальные задачи развития звукопроизношения реализуются в программах, которые определяют навыки и умения детей в разных возрастных группах. В настоящее время программы пользуются большой вариативностью, в этом случае важное значение отдается умению воспитателя провести анализ и подобрать актуальную программу с точки зрения положительного влияния на развитие речи детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: игры и упражнения. М.: Сфера, 2006.
2. Данилова Л. Пальчиковые игры. М.: Росмэн, 2008.
3. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Екатеринбург: У– Фактория, 2006.
4. Крупенчук О.И. Пальчиковые игры. СПб.: Литера, 2007.
5. Лопухина И.С. Логопедия – речь, ритм, движение: Пособие для логопедов и родителей. СПб.: Хардфорд, 1996.
6. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб.: Хардфорд, 1996.

Логопедическая работа по формированию лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Клименко Дарья Сергеевна (E-mail: *darya_sergeevnak@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
ФППК ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В психологии и логопедии развитие речи представляет собой актуальную проблему, так как выступает основой для обучения и воспитания ребенка. Формирование лексико-грамматической стороны развития речи ребенка дошкольного возраста является главной задачей развития.

Неправильное овладение речью, формулирование собственных речевых высказываний происходит вследствие нарушений лексико-грамматической стороны речи. Подобные нарушения ведут к деформациям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения, которые проявляются в неправильном усвоении закономерностей языка.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью владения достоверными сведениями о специфике речи, компенсаторных способностях функций речи дошкольников с общим недоразвитием речи для создания специальных условий, необходимых для эффективного воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ОНР в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: логопедическая работа, ребенок с общим недоразвитием речи (ОНР), речевое развитие, психологические и педагогические особенности развития, словарный запас, коррекционная работа.

Speech therapy on the formation of lexical and grammatic language in children of the older preschool age with general speech undevelopment

Klimenko Darya Sergeevna (E-mail: *darya_sergeevnak@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. In psychology and speech therapy, the development of speech is an urgent problem, as it serves as the basis for the education and upbringing of a child. The formation of the lexical and grammatical side of the speech development of a preschool child is the main task of development.

Incorrect mastery of speech, the formulation of one's own speech utterances occurs due to violations of the lexical and grammatical side of speech. Such violations lead to deformations of the morphological structure of the word and the syntactic structure of the sentence, which manifest themselves in the incorrect assimilation of the laws of the language.

The relevance of the research topic is due to the need to possess reliable information about the specifics of speech, compensatory abilities of speech functions of preschoolers with general

speech underdevelopment in order to create special conditions necessary for effective education and training of preschool children with OHP in a preschool educational organization..

Keywords: speech therapy, a child with general speech underdevelopment (OHP), speech development, psychological and pedagogical features of development, vocabulary, correctional work.

Формирование словарного запаса ребенка представляет собой длительный процесс, подразумевающий не только количественный процесс накопления слов, но усвоение общественно принятого смысла, а также развитие навыка использовать новые слова в процессе общения. Главным условием интеллектуального развития ребенка выступает становление лексики, что опосредовано овладением общественно значимого смысла слов.

Также особенностью развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является неправильное или неполное развитие лексического строения речи, что проявляется в трудностях, связанных с осознанием различных явлений, свойств, закономерностей, а также в ограниченности их представлений об окружающем мире.

В работах таких авторов, как В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др., отмечается, что недостаточный словарный запас детей с общим недоразвитием речи (ОНР) имеет различный генез. При формировании лексики у детей, страдающих ОНР, могут быть выявлены различные трудности: большое количество устных парафазий, неточное использование слов, несформированность семантических полей, сложность в актуализации словаря.

Пассивный и активный словарный запас имеют отличия в объеме в сравнении со словарным запасом ребенка с нормальным речевым развитием. Как правило, дошкольники с ОНР характеризуются достаточно полным объемом пассивного словарного запаса, который максимально приближен к норме, то есть они понимают значение большинства слов. Однако активный словарный запас недостаточно развит, ребенок затрудняется употреблять в повседневной речи новые слова, а также возникает сложность в обновлении словарного запаса.

Недостаточность развития активного словарного запаса дошкольников с ОНР находит свое проявление в трудностях, связанных с усвоением и воспроизведением многих слов. К примеру, такие дети с трудом ориентируются в различных наименованиях: названиях грибов, насекомых, деревьев и др.

Дети с общим недоразвитием речи отличаются от детей нормы по протеканию процессов, связанных с увеличением объема словарного запаса глаголов и прилагательных. Дошкольники с ОНР с трудом используют в активной речи прилагательные, которые отражают форму и свойства предметов. К примеру, сложности вызывают такие имена прилагательные, как *овальный, кислый, пушистый*. Что касается использования глаголов в активной речи, то дети с ОНР также испытывают достаточные трудности, в частности наиболее часто сложные формы глаголов заменяются бытовыми, обозначающими повседневные действия, такими как *сидеть, кушать, переодеваться* и др.

Замена слов у детей с ОНР проявляется гораздо чаще, чем остальные свойственные им речевые нарушения, также трудности возникают в процессе и результате усвоения понятий с обобщенным значением, обозначающих признаки, свойства, качества различных предметов и явлений.

Замена слов у дошкольников с ОНР проявляется в замене существительных, относящихся к одному родовому понятию. К таким словам можно отнести: *осень – весна, пчела – оса* и др.

Такие дети не могут дифференцировать признаки различных предметов, в связи с чем проявляется замена прилагательных. Неумение и невозможность разграничить различные признаки предметов, такие как *толщина, длина, высота*, выражается в замене этих понятий в\- повседневной речи. Вместо слова «короткий» дети с ОНР могут использовать понятие «длинный», вместо понятия «пушистый» – «мягкий» и т.д.

В использовании глаголов также отмечается замена слов, которая связана с невозможностью дошкольниками с ОНР различать отдельные действия, что приводит к употреблению в активной речи понятий более обобщенного значения, к примеру: *ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет*.

Дети с общим недоразвитием речи стремятся заменить слова близкими родовому значению на основе других семантических признаков. К примеру, такая замена может происходить на основе функционального значения понятий: *чашка – кружка, чашка – стакан, кувшин – чайник*.

Подбор слов для замены происходит не только по семантическим характеристикам, но также и на основании звукового образа понятий. Такие дети часто сопоставляют звуковые образы слов, не всегда верно употребляя правильное значение. В качестве примера можно привести следующие замены слов, которые достаточно часто делают дети с ОНР: *поезд – пояс, шкаф – шарф, циркуль – цирк*.

Разнообразие подобных понятийных замен дошкольников с ОНР выступает их специфической особенностью. Приведенная особенность свидетельствует, что воспроизведение различных образов слов, понятий недостаточно контролируется, в отличие от слухового контроля, который развит в достаточной степени. Ребенок старается воспроизвести верный вариант звучания слова, основываясь на слуховых образах, а не на значениях понятий.

Для дошкольников с ОНР свойственно позднее становление речевой системы, формирование семантических парадигм; качественные особенности приведенных процессов являются признаком, свидетельствующим о наличии у ребенка общего нарушения в развитии лексической системы.

Употребление синонимов и антонимов в активной речи также вызывает определенные сложности у детей с ОНР. Дети с нормальным речевым развитием могут испытывать трудности в употреблении отдельных слов, но в основной массе подбор антонимов и синонимов происходит правильно.

Дети с ОНР допускают различные ошибки при подборе антонимов. К основным ошибкам следует отнести:

- использование в качестве антонимов понятий, которые семантически близки и относятся к той же части речи: *день – ночь, быстро – тихо*;
- применение семантически сходных слов, которые могут быть противоположны по смыслу и относятся к иной части речи: *медленно – быстрее; веселье – печально*;
- использование слов-стимулов с частицей «не» в активном словаре: *уезжать – не уезжать, говорить – не говорить, высоко – невысоко*.

В результате анализа направления ошибок становится возможным определить проблемы употребления слов у детей с ОНР, которые способствуют неправильному выполнению различных лексических заданий:

- 1) противопоставление значения понятий (по причине проблематичности разделения семантических признаков);
- 2) недостаточный уровень развития интеллектуальных процессов, в частности механизмов сравнения и обобщения понятий;
- 3) пассивность процесса поиска подходящего слова;
- 4) недостаточное развитие смыслового поля внутри речевой системы;

5) лексическая система языка отличается неустойчивостью парадигматических связей.

Недостаточность объема активного словарного запаса приводит к трудностям детей с ОНР в выборе нужных слов в той или иной речевой ситуации.

Авторы работ, посвященных изучению особенностей детей с общим недоразвитием речи Р.И. Лалаева, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко, указывают на значительное преобладание пассивного словаря над активным, что выражается в бедности словарного запаса. В словаре детей с ОНР преобладают существительные, но не хватает прилагательных и глаголов. Своевременное проведение коррекционной работы по развитию лексико-грамматического строя для дошкольников с ОНР является необходимым условием нормализации развития речи.

Анализ работ таких авторов, как В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др., позволяет сделать вывод, что недостаточность словарного запаса дошкольников с ОНР имеет различное происхождение. Становление лексики у детей с ОНР сопровождается различными проблемами. К наиболее часто встречающимся проблемам можно отнести: неправильное употребление значения слов, множественные вербальные парафазии, неразвитость семантических полей, проблемы в актуализации словарного запаса.

Для детей с ОНР свойственно наличие в речи морфологических аграмматизмов. Такое грамматическое нарушение оформления активной речи опосредовано нарушением развития грамматических операций. Трудности, которые испытывает дошкольник с ОНР в процессе выделения значимой части слова, соотнесение морфемы с ее звуковым образом по значению относят к проявлению морфологических аграмматизмов.

В работах таких исследователей, как Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирина, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховской и др., проанализированы и выделены ошибки, характерные для детей с общим недоразвитием речи, которые проявляются в использовании слов и предложений. К таким ошибкам относятся следующие:

1) при использовании в предложениях различных числовых, родовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных допускаются следующие ошибки: *пилит пила, разноцветный пузыри, много вилок;*

2) в процессе использования числительных допускаются ошибки родовых и падежных окончаний: *нет один ленты;*

3) при совместном употреблении глаголов с существительными и местоимениями допускаются ошибки в согласованности: *девочка прыгают, они сел;*

4) при использовании в речи глаголов в прошедшем времени ошибки возникают при формировании родовых и числовых окончаний: *окно открылась;*

5) неверно употребляются предложно-падежные конструкции: *под шкафу, во рте, из доме.*

У дошкольников в процессе становления грамматической стороны речи наблюдаются окказиональные формы. Т.Н. Ушакова выделяет «гипергенерализацию» как основополагающий механизм проявления окказионализмов. Автор отмечает, что для детей с ОНР свойственно чрезмерно обобщать различные понятия и использовать формообразование по аналогии с продуктивными формами.

В исследовании С.Н. Цейтлин, посвященном изучению особенностей детей с общим недоразвитием речи, отражены такие виды окказионализмов при формообразовании, как:

1) закрепление ударения за конкретным слогом, например: *стула нет, много парходов;*

2) полное отсутствие в произношении беглости гласных: *песы, платока, молотоком;*

3) исключение из речи чередования конечных согласных: *ухи, текет, бегет;*

4) обход в речи изменения суффиксов слова: *дом – дома, теленок – теленки, чудо – чуды, пальто – пальты;*

5) отсутствие супплетивизма при формообразовании: *ребенок – ребенки, лошадь – лошаденки.*

У дошкольников с ОНР в процессе словоизменения и формообразования отмечается языковая асимметрия, то есть неправильное строение и функционирование языковых конструкторов, выступающее следствием недостаточного развития механизмов «генерализации». Вышеперечисленные особенности строения и функционирования речевых механизмов детей с ОНР проявляются в возникновении трудностей, связанных с выявлением правил и закономерностей морфологической системы языка, а также их целостности в процессе активной речи. Для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наибольшей трудностью представляет согласование прилагательных с существительными в процессе активной речи, а также проблемы отмечаются в согласовании рода, числа и падежа, в предложно-падежных конструкциях существительных, в изменении глаголов прошедшего времени по родам и в падежных окончаниях существительных множественного числа.

Присущи ошибки при формировании синтаксической структуры предложения.

В структуре общего недоразвития речи ведущим нарушением является дефект лексико-грамматического строя речи. Данное нарушение обусловлено достаточно поздним развитием речи, проблемами в процессе фонемообразования и произношения, недостаточно активным словарным запасом, заменой глаголов, прилагательных, не подходящих по смысловому значению, ошибками в падежных окончаниях, союзах, предлогах, а также неправильным согласованием в числе и роде. Приведенные выше речевые проблемы влияют на общение и взаимодействие детей с окружающими. Для качественного понимания речи окружающих (взрослых, сверстников) дошкольнику необходимо иметь достаточный активный и пассивный словарный запас.

В результате анализа научно-методической литературы можно сделать вывод, что дошкольник с ОНР неправильно овладевает собственной речью и неверно формулирует собственные речевые высказывания в результате нарушений лексико-грамматического строя речи. Как следствие неправильного усвоения закономерностей языка происходят нарушения морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения ребенка с ОНР.

Навыки, которые усваиваются детьми с нормальным речевым развитием в процессе повседневного общения, дошкольниками с ОНР усваиваются в процессе специально организованных занятий, дидактических игр и упражнений с грамматическим содержанием. К таким навыкам можно отнести следующие: согласование с существительными по признаку рода прилагательных и местоимений, особенно соотнесение среднего рода; использование повелительного наклонения в образовании и использовании сложных форм глаголов, употребление существительных во множественном числе в родительном падеже. Подлежащий усвоению на занятиях с детьми с ОНР материал подбирается таким образом, чтобы обеспечить ребенка способностью наиболее полно ориентироваться в типичных способах словоизменения и словообразования, выработать языковое чутье, способствовать развитию внимательного отношения к речи, грамматическому строю языка. Отобранный материал должен способствовать овладению правилами согласования, примыкания, управления слов в предложении согласно их значениям. Ввиду этого можно сделать вывод, что на подобных специально организованных занятиях для детей с общим недоразвитием речи происходит усвоение не всех трудных грамматических форм и категорий.

Дошкольникам с ОНР важно овладеть традиционными, общепринятыми грамматическими формами, что позволит выработать критическое отношение к своей и чужой речи, будет способствовать становлению желания выражать свои мысли правильно. Важно выстраивать коррекционно-развивающую работу с дошкольниками с ОНР через использование разнообразных заданий на систематической основе, с четким соблюдением возраста, уровня развития и запросом ФГОС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзит книга, 2016. 158 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: СОЮЗ, 2011. 224 с.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 2018. 336 с.
4. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2016. 256 с.
5. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2017. 240 с.

**Особенности формирования высших психических функций у детей
дошкольного возраста с моторной алалией**

Ковалева Полина Евгеньевна (E-mail: *polinakov1503@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме психического развития детей с моторной алалией. В статье представлен анализ данных исследований, проведенных в нейропсихологии и логопсихологии, по изучению состояния вербальных и невербальных высших психических функций при моторной алалии.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, невербальные функции, гнозис, праксис, структура нарушений, методы коррекции.

**Peculiarities of the formation of higher mental functions in preschool
children with motor alalia**

Kovaleva Polina Evgenievna (E-mail: *polinakov1503@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of mental development of children with motor alalia. The article presents an analysis of data from studies conducted in the field of neuropsychology and logopsychology, on the history of the state of verbal and nonverbal higher functions diseases in motor alalia.

Keywords: general underdevelopment of speech, non-verbal functions, gnosis, praxis, structure of disorders, methods of correction.

В современной логопедии алалия рассматривается как отсутствие или недоразвитие речи в связи с органическим нарушением формирования речевых зон коры головного мозга в пренатальном, интранатальном или раннем постнатальном онтогенезе [6]. Алалия характеризуется как системное нарушение развития речи, проявляющееся в несформированности фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи. Среди детей дошкольного возраста распространенность алалии составляет около 1%, при этом чаще выявляется у мальчиков (соотношение распространенности алалии у лиц мужского и женского пола составляет 2 : 1) [1; 5].

С психопатологических и клинико-психологических позиций алалия понимается как вариант парциальной ретардации [4]. В международной классификации болезней 10-го пересмотра алалия включалась в рубрику расстройств психического развития и в зависимости от характера нарушений речи (экспрессивной или рецептивной) кодировалась шифрами F80.1 и F80.2. Вместе с тем наряду с недоразвитием речи при алалии отмечаются нарушения моторных и сенсорных функций, а также различная психопатологическая симптоматика [7].

Механизм возникновения алалии по-разному рассматривается с точки зрения сенсомоторных, психологических и языковых концепций [1; 4; 9]. Так, представители сенсомоторной концепции (А. Куссмауль, Р. Коэн, Н.Н. Траугофт и др.) связывают недоразви-

тие речи при алалии с нарушением функций слухового гнозиса и артикуляционного праксиса. С точки зрения психологических концепций алалия может возникать при нарушении, например, таких высших психических функций, как внимание и память (А. Трейтель). С позиций языковой концепции (Т.Г. Визель, В.А. Ковшиков, Т.Е. Филичева, и др.), представители которой рассматривают речь как сложную многоуровневую деятельность со сложной структурой, возникновение алалии объясняется несформированностью определенных речевых операций [1].

Моторная алалия, которая обозначается так же, как экспрессивная алалия [4], характеризуется как недоразвитие речи, обусловленное несформированностью языкового и гностико-праксического уровней речевой функциональной системы. Системный характер моторной алалии обнаруживается в нарушении формирования всех составляющих языковой системы, ее фонематических, морфологических, лексических и синтаксических компонентов. Нарушения экспрессивной речи при моторной алалии в аграмматизме, трудностях «выбора» фонем и определении их последовательности, нарушении слоговой структуры слов и трудностях их поиска при построении фразы и др.

В соответствии с современными нейропсихологическими представлениями моторная алалия возникает не вследствие непосредственного поражения моторного центра речи (как это наблюдается при моторной афазии), а в результате нарушения связи височной доли с обеими артикуляционными долями (теменной и премоторной) левого полушария [1].

На основе психолингвистического подхода выделяются две формы моторной алалии:

1) с преобладанием несформированности парадигматической системы языка, что проявляется в выраженной неустойчивости звукового и морфологического состава слова при большей сохранности синтаксиса и связной речи;

2) с преимущественной недостаточностью парадигматической и синтагматической систем языка, что проявляется в устойчивых трудностях выбора языковых знаков и в дефектах их организации на уровне синтаксиса [10].

Изучение особенностей психического развития детей с моторной алалией проводилось в отечественной логопсихологии и нейропсихологии.

Исследования, проведенные в логопсихологии, показывают, что при алалии обнаруживается нарушение всех психических функций, в том числе и мышления [3]. При этом количественные показатели, характеризующие невербальный интеллект у детей с моторной алалией, находятся в пределах от нормы до низкой границы нормы [1; 9]. На развитие мыслительной деятельности у таких детей существенно влияет также недостаточность знаний и слабая сформированность регуляции речевой деятельности. В ряде исследований [3; 4; 8] было отмечено, что дети с моторной алалией не испытывают трудностей в выполнении операций наглядно-образного и понятийного мышления. Вместе с тем у некоторых таких детей выявляется нарушение динамики мыслительных процессов и несколько большее в сравнении с детьми с нормотипичным развитием число попыток правильно выполнить задания. На продуктивность мыслительной деятельности у детей с моторной алалией влияет также недостаточность ее регулятивного компонента, повышенная отвлекаемость, гиперактивность, эмоциональная неустойчивость [2; 3].

Дети с моторной алалией представляют собой неоднородную группу по уровню развития произвольного внимания [3; 9]. У большей части таких детей отмечаются трудности концентрации, устойчивости и распределения внимания, а также его низкий объем и быстрая истощаемость. Для деятельности детей с моторной алалией характерны низкая продуктивность, медленный темп, длительный период вработываемости. При выполнении деятельности в рамках возрастных временных показателей часто страдает точность работы, наблюдается большое количество ошибок. Такие дети часто недостаточно правильно понимают инструкции к заданиям в связи с повышенной отвлекаемостью внимания, притом даже в тех случаях, когда задание им интересно.

У детей с моторной алалией выявлен ряд особенностей процессов восприятия. В частности, для них характерны диффузность фонематических представлений, отсутствие четко-

сти восприятия звуков. Способность к узнаванию реальных объектов и их изображений у детей с моторной алалией не отличается от их сверстников с нормотипичным развитием. Однако узнавание зашумленных, контурных и наложенных изображений вызывает у детей затруднения. Часто отмечается недостаточность оптико-пространственного гнозиса, что проявляется в рисунках детей и в деятельности конструирования. Например, дети с моторной алалией при рисовании вместо точек рисуют кружки, не точно проводят линии и пропускают углы, неправильно располагают фигуры и др. Характерно нарушение лицевого гнозиса.

Типичным для детей с моторной алалией является замедленное произвольное запоминание. При этом отмечается снижение количества воспроизводимых слов по мере их повторения. Обнаруживается также низкий объем слухоречевой памяти. Например, в нейропсихологическом исследовании, проведенном Н.П. Чурсиной, было показано, что у таких детей показатели зрительной, слуховой и двигательной памяти несколько ниже, чем у детей с нормотипичным развитием [10]. При этом более других выражена недостаточность зрительной памяти. Отмечается низкий уровень прочности запоминания и воспроизведения стимулов после интерференции.

В нейропсихологических исследованиях у детей с моторной алалией была выявлена разная степень несформированности функций, связанных со всеми отделами коры головного мозга. Однако наиболее выражена недостаточность психических функций, связанных с работой передних отделов правого полушария и задних отделов левого полушария [1; 8; 9]. При этом в большей степени страдают функции вторичных зон головного мозга. В исследовании Т.А. Фотековой было показано, что проявления ретардации в формировании высших психических функций у детей с алалией имеют системный и стойкий характер [9]. При этом дефицит невербальных функций при моторной алалии является не только вторичным. У детей с моторной алалией отмечается также недостаточность динамического и кинестетического праксиса, а также слухового гнозиса.

Дети с моторной алалией обнаруживают выраженную и стойкую системную несформированность речевых функций, в разной степени проявляющейся на всех этапах порождения и понимания речевого высказывания. Выявляются значительные трудности в построении послоговой кинетической программы. Отмечается несформированность как синтагматических речевых связей, так и парадигматических основ речи, что проявляется в трудностях выбора артикулем, фонем и лексем. С учетом характера и выраженности нарушений высших психических функций все дети с общим недоразвитием речи (в том числе с моторной алалией) Т.А. Фотековой были разделены на три основные группы с учетом преимущественной несформированности функций:

- 1) серийной организации движений и речи;
- 2) приема, переработки и хранения информации всех модальностей, особенно слуховой и кинестетической;
- 3) равномерной выраженной несформированностью всех ВПФ.

Анализ исследований позволяет отметить, что у детей с моторной алалией даже при проведении специальной коррекционной работы может наблюдаться разная динамика формирования высших психических функций, что зависит не только от выраженности нарушений речи, но и от сопутствующих неврологических и психопатологических расстройств. При этом на фоне положительной динамики одних психических функций может наблюдаться стойкая недостаточность других.

Дети с моторной алалией нуждаются в системе комплексной коррекционной работы по формированию вербальных и невербальных психических функций, прежде всего динамического праксиса и кинестетической основы движения, а также слухового гнозиса. С позиций нейропсихологии коррекционная работа с детьми с моторной алалией должна осуществляться дифференцированно с учетом преобладающего нейропсихологического синдрома. Так, в работе с детьми, обнаруживающими недостаточность функций третьего функционального блока (по А.Р. Лурии), предлагается использовать задания, направленные на развитие сукцессивных процессов при осуществлении движений и речи, в частности реали-

зации графо-моторных и грамматических программ, а также осуществлении таких действий, как планирование и контроль. В случае преобладания недостаточности левополушарных функций рекомендуется осуществлять коррекционную работу по развитию способности к переработке разноmodalной информации, прежде всего слуховой и кинестетической. Отмечается, что особое внимание следует уделять целенаправленному формированию слухоречевой памяти, фонематического анализа и лексического выбора, так как у этих детей наблюдается наиболее тяжелый системный дефект. При преобладании нарушений «задних» правополушарных функций основные направления коррекционной работы связаны с преодолением фрагментарности восприятия, перцептивных и дизметрических ошибок, склонности к «зеркальности» и др. [9; 10].

Система коррекционной работы по формированию высших психических функций у детей с моторной алалией будет эффективной при участии и активном взаимодействии педагога, учителя-логопеда и педагога-психолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. М.: Астрель, 2005. 384 с.
2. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
3. Денисова О.А. Детская логопсихология: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2008. 175 с.
4. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2018. 304 с.
5. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
6. Логопедия: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2006. 703 с.
7. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. М., 2003. 345 с.
8. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1994. № 2. С.9-13.
9. Фотекова Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 385 с.
10. Чурсина Н.П. Особенности формирования памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи (нейропсихологический подход): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 32 с.

Значение устного народного творчества как средства развития лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Ковальчук Екатерина Георгиевна (E-mail: *kukaragodina@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Общее недоразвитие речи – системное нарушение, при котором существенно страдает лексическая сторона. Это обуславливает необходимость совершенствования средств логопедической коррекции. В статье рассматриваются различные жанры фольклора и их влияние на формирование лексического строя речи детей дошкольного возраста с речевой патологией. Приведены результаты эмпирического исследования по изучению уровня сформированности лексики дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, фольклор, устное народное творчество, логопедическая работа, лексика.

The value of oral folk art as a means of developing vocabulary in preschool children with general underdevelopment of speech

Kovalchuk Ekaterina Georgievna (E-mail: *kukaragodina@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semenovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. General underdevelopment of speech is a systemic disorder due to the lexical side of speech suffers significantly. This makes it necessary to improve the means of speech therapy correction. The article examines various genres of folklore and their influence on the vocabulary of preschool children with speech pathology. The results of the empirical study on the level of vocabulary formation of preschoolers with general speech underdevelopment are presented.

Keywords: general speech underdevelopment, folklore, oral folk art, speech therapy, vocabulary.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в настоящее время наблюдается рост количества детей с речевыми нарушениями. Значительная доля приходится на детей с общим недоразвитием речи. На сегодняшний день одной из актуальных проблем логопедии является преодоление данной патологии у детей дошкольного возраста.

Существует недостаточно исследований, обращающих внимание на важность применения устного народного творчества в коррекционной работе по развитию лексики детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Это обуславливает актуальность данной темы и необходимость ее подробного изучения.

Лексика – словарный состав языка. В лексике выделяют активный словарь, который включает в себя те слова, которые человек регулярно использует в своей устной и письмен-

ной речи, а также пассивный словарь, включающий слова, которыми человек не пользуется, однако их значение ему понятно.

Под общим недоразвитием речи понимается нарушение формирования всех компонентов речевой системы у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом.

Формирование словаря – это важнейший этап речевого онтогенеза. Отечественные ученые, изучающие речь детей с общим недоразвитием речи, указывают на несформированность ее лексического компонента. В своих работах Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие ученые обращают внимание на существенное отставание в формировании лексического строя речи детей, расхождение объема активного и пассивного словаря, бедность их словарного запаса, что касается как номинативного, так и атрибутивного и предикативного словарей [4].

Нами было проведено исследование уровня сформированности лексики детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которое проводилось на основе модифицированной методики исследования лексических операций Н.В. Серебряковой. Эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения муниципального образования города Краснодара «Детский сад комбинированного вида № 99». В обследовании принимали участие 11 дошкольников с общим недоразвитием речи, двое из которых имели II уровень речевого развития, остальные – III уровень.

Диагностика проводилась в несколько этапов.

На первом этапе был изучен уровень сформированности пассивного словарного запаса на материале имени существительного, имени прилагательного, глагола, наречия, имени числительного и местоимения. Детям предлагалось найти и показать на картинке предмет, названный экспериментатором. По результатам исследования было установлено, что дошкольники имеют средний и высокий уровни сформированности пассивного словаря, при этом отмечается, что пассивный словарь детей с данной речевой патологией близок к норме.

На втором этапе исследовался уровень сформированности активного словаря дошкольников. В процессе обследования детям предлагалось назвать предметы, действия, признаки, числительные, наречия и местоимения, изображенные на картинке. По итогам исследования большинство дошкольников имеют средний уровень сформированности активного словаря. Выяснилось, что активный словарь находится на более низком уровне, чем пассивный, актуализация словаря для детей затруднена.

На третьем этапе исследовался уровень сформированности лексической системности, который включал в себя обследование обобщающих понятий, словаря синонимов и антонимов. У дошкольников с речевой патологией отмечаются трудности в подборе обобщающих понятий, которые заключаются в смешения слов по различным признакам, замене обобщающих понятий словосочетаниями либо словами конкретного значения. При обследовании словаря антонимов у детей отмечались следующие ошибки: изменение части речи слова-антонима, добавление к исходному слову частицы «не», называние не слова-антонима, а близких к нему по смыслу слов. Уровень сформированности словаря синонимов находится на более низком уровне, чем словаря антонимов. При этом вместо подбора синонима дошкольники прибавляют к слову-стимулу подходящее по смыслу слово, меняют часть речи, подбирают слово-антоним, называют формы исходного слова и т.п. По итогам исследования были сделаны выводы: один дошкольник имеет высокий уровень сформированности лексической системности, семь детей – средний, три ребенка – низкий.

Все вышесказанное подчеркивает необходимость логопедической работы по развитию лексики дошкольников с общим недоразвитием речи. В связи с этим в логопедии идет

поиск эффективных средств коррекционной работы с дошкольниками. На наш взгляд, одним из таких средств является фольклор.

Роль фольклора в специальной коррекционной работе рассматривается в трудах Ю.Г. Илларионовой, О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной и др.

Одним из ведущих направлений в коррекции общего недоразвития речи является развитие лексики. Работа над лексическим строем речи в детском саду предусматривает обогащение, уточнение и активизацию словаря. Результатом логопедической работы оказывается максимальное приближение словаря ребенка к возрастной норме [1].

В образовательных программах дошкольного образования устное народное творчество входит в систему речевого развития детей. В коррекционной работе рекомендуется использовать такие формы работы, как рассказывание и пересказ сказок, их инсценирование, заучивание малых фольклорных жанров, проведение русских народных праздников.

Одним из главных жанров устного народного творчества принято считать сказку. Основные функции сказки: образовательная, воспитательная и развлекательная. Русские народные сказки знакомят детей с родным языком, культурой и опытом предков. Сказка играет значимую роль в процессе развития лексики детей-дошкольников с общим недоразвитием речи. Посредством слушания, рассказа и пересказа сказки воспитанники учат множество слов различных частей речи, неизвестных им ранее, развивают умение правильного употребления слов в связной речи [2].

Рассмотрим место малых фольклорных жанров в логопедической работе.

Загадка, являясь наиболее распространенным фольклорным жанром среди дошкольников, представляет собой краткое иносказательное описание предмета или явления. Использование загадки на логопедическом занятии способствует развитию лексического компонента речи, поскольку для этого жанра характерны различные средства художественной выразительности, такие как метафора, описание и сравнение. Разгадывая загадки, воспитанники усваивают многозначность слов, их переносное значение, узнают новые слова и начинают использовать их в собственной речи [3].

Велика роль пословиц и поговорок в коррекционном процессе. Данные фольклорные жанры составляют основу народной фразеологии. Пословицы и поговорки по содержанию можно разделить на различные темы, поэтому целесообразно их использование на логопедических занятиях при изучении конкретных лексических тем. Изучение этих малых фольклорных жанров благоприятствует формированию речи в целом, окрашивает и делает ее выразительнее, содействует пониманию смысловой стороны слова, переносного значения слова, дает возможность накопления и расширения словаря дошкольников [5].

Подводя итог, можно сказать, что дети с общим недоразвитием речи составляют особую категорию детей, нуждающуюся в специально организованной логопедической работе. Компенсация и максимальное устранение недостатков речи детей является целью логопедического воздействия. Значительное место в системе коррекционного обучения занимает словарная работа. Актуальной проблемой современной логопедии является поиск результативных путей, способов и методов по развитию лексики дошкольников с рассматриваемой речевой патологией. Устное народное творчество представляет собой великую педагогическую ценность. Произведения фольклора содействуют становлению личности ребенка в целом и его речи в частности. Изучение сказок, загадок, пословиц и поговорок является неотъемлемой составляющей работы по формированию, развитию и совершенствованию словаря детей. Устное народное творчество – наиболее перспективное средство коррекции лексики детей с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
2. Зотова И.В., Буженица А.С. Особенности развития лексической стороны речи детей дошкольного возраста средствами устного народного творчества // Вопросы науки и образования. 2018. № 5(17). С. 90–92.
3. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки: Пособие для восп. дет. сада. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 218 с.
5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для восп. дошк. образоват. учреждений. М.: ВЛАДОС, 2004. 287 с.

Мультифункциональная карта по развитию речи у детей с ограниченными возможностями здоровья как инструмент эффективной коррекционно-развивающей помощи

Коробицина Севиль Серверовна (E-mail: *dc8garmoniya@mail.ru*)

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония», г. Новороссийск, Россия

Разливина Елена Афанасьевна (E-mail: *bod_raz@mail.ru*)

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония», г. Новороссийск, Россия

Аннотация. В статье представлена мультифункциональная карта «Семицветик желаний» как инструмент эффективной коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В данном случае рассматривается использование карты для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Карта состоит из серии упражнений (заданий), направленных на овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью, коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, математическими представлениями, что формирует предпосылки к успешному обучению в школе. В статье подчеркивается главная идея мультифункциональной карты «Семицветик желаний» – выравнивание речевого и психического развития детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, мультифункциональная карта, мнемотаблицы.

Multifunctional speech development card for children with disabilities as a tool for effective correctional and developmental assistance

Korobitsina Sevil Serverovna (E-mail: *dc8garmoniya@mail.ru*)

MADOU kindergarten of combined type № 8 "Harmony", Novorossiysk, Russia

Razlivina Elena Afanasyevna (E-mail: *bod_raz@mail.ru*)

MADOU kindergarten of combined type No. 8 "Harmony", Novorossiysk, Russia

Abstract. The article presents a multifunctional card "Semitsvetik of desires" as a tool for effective correctional and developmental assistance to children with disabilities. In this case, the use of the card for students with severe speech disorders is considered. The map consists of a series of exercises (tasks) aimed at mastering independent, coherent, grammatically correct speech, communication skills, the phonetic system of the Russian language, elements of literacy, mathematical concepts, which forms the prerequisites for successful schooling. The article highlights the main idea of the multifunctional map "Semitsvetik desires" - the alignment of speech and mental development of children with severe speech disorders.

Keywords: children with severe speech disorders, multifunctional map, mnemotables.

Группа компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) осуществляет коррекционно-воспитательный процесс на основе адаптированной основной образовательной программы, разработанной с учетом комплексной образова-

тельной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Целью данной Программы является построение системы работы в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, предусматривающей полную интеграцию действий всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей дошкольников [1].

Для наиболее эффективного достижения данной цели авторами была разработана мультифункциональная карта «Семицветик желаний». Карта состоит из серии упражнений (заданий), направленных на развитие у детей навыков правильного звукопроизношения, звуковосприятия, грамматически правильного высказывания, а также коммуникативных умений, математических представлений, определяющих предпосылки к успешному обучению в школе. Главная идея мультифункциональной карты «Семицветик желаний» заключается в выравнивании речевого и психического развития детей с общим недоразвитием речи.

Что важно, в карте применен мотивационный прием в виде картинки с лепестками желаний, на которых написаны установки: *много знаю, о многом расскажу, красиво говорю, правильно говорю, читаю, пишу, считаю*. Такие лепестки выступают маркерами, обозначающими достижения ребенка.



Рисунок автора.

Цветик-семицветик с лепестками-маркерами

Основная идея заключается в том, что дети не просто повторяют слова и предложения изучаемой темы, а сами изготавливают игры, пособия и, взаимодействуя с ними, проговаривают, повторяют материал на логопедических занятиях совместно с детьми, самостоятельно и, конечно, дома с родителями.

Если в старшей группе родители помогали детям вырезать картинки, делать конверты, а дети самостоятельно только раскрашивали, то в подготовительной группе обязательным требованием является самостоятельное выполнение детьми заданий в карте: дети сами вырезают, клеят, рисуют. Постепенно качество выполнения заданий становится отточенным и аккуратным. Сейчас многие дети вырезают ровно, аккуратно, складывают картинки в красивые, собственноручно изготовленные конверты.

Лепестки съемные, и в случае, если воспитанник успешно справляется с заданием, он получает лепесток, характеризующий умения ребенка, например «правильно говорю» или «много знаю» и т.д. В идеале ребенок получает все или практически все лепестки. Собрать все лепестки цветика-семицветика стремятся все дети, проявляя в работе с картой настойчивость, старания и собственное творчество [2].

Содержание мультифункциональной карты построено с учетом комплексно-тематического подхода, обеспечивающего концентрированное изучение материала, а ежедневное многократное повторение позволяет организовать успешное накопление и актуализацию словаря дошкольниками с ТНР.

Большая работа проводится с родителями, чтобы они как можно меньше делали работу за детей, а поддерживали их инициативу и самостоятельность через похвалу, подбадривания, личный пример. Лексический материал отбирается с учетом этапа коррекционно-развивающего обучения, при этом принимаются во внимание зоны ближайшего развития каждого ребенка, что обеспечивает развитие мыслительной деятельности и умственной активности детей в соответствии с их возможностями и образовательными потребностями. Проектирование содержания карты построено с учетом разноуровневого подхода [4]. В настоящий период десять обучающихся группы компенсирующей направленности – это дети с ТНР: восемь из них осваивают программу для детей подготовительного к школе возраста, а два ребенка обучаются по программе для детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет). Соответственно объем материала и содержание заданий отличаются. Также есть вариант, когда карта представлена небольшим содержанием по объему заданий. Такая ситуация связана с тем, что родители с ребенком дома практически не работают по карте. Именно по этой причине педагоги упрощают и минимизируют количество заданий, чтобы ребенок смог самостоятельно справиться и остаться в ситуации успеха.

Обязательным заданием для детей в карте является заучивание стихотворений и составление рассказа с использованием мнемотаблиц. Мнемотаблица представлена символами, образами, схемами для запоминания информации, используются также звуковые примеры. Некоторые мнемотаблицы педагоги заимствуют из источников Интернета, но большинство составляется самостоятельно учителем-логопедом и воспитателями группы [3].

Использование мнемотаблиц при работе с картой «Семицветик желаний» позволяет обучающимся с ТНР: легче запоминать стихи, рассказы; перекодировать информацию из визуальной в абстрактную и наоборот; выстраивать логическую цепочку событий и воспроизводить историю в правильном порядке (начало – середина — завершение); расширять словарный запас; развивать мышление; обогащать фантазию для создания собственных таблиц, сочинения стихотворений; составлять длинные описательные предложения и согласовывать времена.

В ходе работы с картой педагоги стараются поддерживать интерес к темам, предлагая детям беседу: «Какая тема вам больше нравится? В какие игры хотите поиграть?»

Каждая неделя начинается с того, что педагоги рассматривают карты детей, повторяют с ними прошедшую тему. Дети с увлечением рассказывают стихи и рассказы, показывают, как они раскрасили картинки, вырезали по заданию, конструировали конверты, рассказывают, в какие игры играли дома. Дети сами критично оценивают свои рассказы, правильно ли они произносят звуки, употребляют предлоги. Педагоги восхищаются конвертиками, которые дети самостоятельно изготовили, принимают совместно с детьми решения, какой лепесток заслужил каждый ребенок за выполненные задания, и наклеивают лепестки-маркеры в карты. Если все задания выполнены хорошо, ребенок получает все семь лепестков, а если над чем-то надо еще поработать, то лепесток ждет в конвертике. Важная роль в работе с детьми отведена родителям. Часто родители включаются в процесс совместных обсуждений с педагогами работы над картой «Семицветик желаний».

Таким образом, мультифункциональная карта является инструментом эффективной коррекционно-развивающей помощи и способствует более высоким темпам общего и речевого развития детей, полному раскрытию их творческого потенциала, возможностей и способностей, заложенных природой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. ФГОС. М.: Детство-Пресс, 2016. 946 с.
2. Федченко О.А., Журавлева Е.Ю. Дидактическая игра как средство педагогической коррекции психического развития дошкольника с задержкой психического развития // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (Посвящается 125-летию Л.С. Выготского): Сб. науч. трудов междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 15-16 апреля 2021 г. / под ред. Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021. С. 367-372.
3. Тупахина А.П., Журавлева Е.Ю. Цифровизация дошкольного образования: вчера, сегодня, завтра // Цифровизация в системе образования: теоретические и прикладные аспекты: Сб. трудов II ежегод. Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар, 14 мая 2021 г. М.: Мир науки, 2021. С. 99-102.
4. Ткачева Т.А. Дети 6-7 лет с ограниченными возможностями. Планирование работы со старшими дошкольниками, имеющими трудности в обучении. М.: Гном, 2011. 176 с.

Анализ современных методик диагностики фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Кревинцова Анна Алексеевна (E-mail: *krevincova@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Букирева Татьяна Анатольевна (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье анализируются некоторые аспекты современных методик диагностики фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Несмотря на высокую степень разработанности, проблема остается открытой для изучения, так как сохраняется необходимость разработки новых методов, приемов и средств диагностики фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, фонематический слух, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, диагностика.

Analysis of current methods for diagnosing phonemic perception in senior preschoolers with general underdevelopment of speech

Krevincova Anna Alekseevna (E-mail: *krevincova@mail.ru*)

KubanStateUniversity, Krasnodar, Russia

Bukireva Tatyana Anatolievna (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)

KubanStateUniversity, Krasnodar, Russia

Abstract. The article analyzes some aspects of modern methods of diagnosis of phonemic perception in older preschool children, presenting. Despite the high degree of development, the problem remains open for study, since there is still a need to develop new methods, techniques and diagnostic tools for phonemic perception in older preschool children with general underdevelopment of speech.

Keywords: general underdevelopment of speech, phonemic hearing, senior preschoolers with general underdevelopment of speech, diagnostics.

Современный опыт исследования проблемы общего недоразвития речи (далее – ОНР) у детей дошкольного возраста свидетельствует о том, что развитие фонематического восприятия явственно влияет на формирование всей фонематической стороны речи, в том числе слоговой структуры слов (Р.Е. Левина, В.А. Ковшиков, Г.А. Каше, Г.А. Никашина и др.). Несомненна связь фонематических и лексико-грамматических представлений. Более того, без достаточной сформированности основ фонематического восприятия невозможно становление звукового анализа, полноценное овладение учебными знаниями и навыками, что негативно влияет не только на познавательную сферу ребенка, но и на эмоциональные и психические процессы [1; 2]. Именно поэтому необходимо своевременно и в полной мере выявлять нарушения фонематического восприятия.

Несмотря на высокую степень разработанности, проблема остается открытой для изучения, так как сохраняется необходимость разработки новых методов, приемов и средств диагностики фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В данной работе проанализированы методики нескольких авторов: Р.И. Лалаевой [8], Л.С. Волковой [4], Г.Г. Голубевой [5], Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [9], Г.А. Волковой [3], В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко [7], Н.И. Дьяковой [6].

Задания, представленные в данных методиках, выявляют следующие аспекты:

- дифференциацию звуков в произношении слов;
- отраженное воспроизведение рядов слогов и слов;
- восприятие и дифференциацию звуков в слогах;
- дифференциацию квазиомонимов;
- дифференциацию правильного и дефектно произнесенного звука;
- различение на слух оппозиционных фонем на материале слов и предложений;
- звуковой анализ слов;
- звуковой синтез слов [3; 6; 7].

Использование данных методик, направленных на исследование уровня развития фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, позволит выявить умение выделить речевой звук, определить его место в слове, последовательность звуков в слове и т.д. [3; 5; 6].

Проанализировав диагностический материал и изучив дидактические пособия, мы пришли к выводу, что их объединяют общие принципы, такие как:

- комплексный подход к исследованию;
- деятельностный принцип, проявляющийся в использовании игровых, интеллектуально-познавательных заданий, что определяет возможность проведения диагностики в привычных для ребенка условиях, в его повседневной жизни;
- принцип качественного анализа полученных данных, находящийся в тесной связи с принципом динамического изучения;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип доступности и наглядности.

Все изученные нами методики представляют собой комплексное исследование фонематических функций, состоящее из следующих блоков:

- исследование фонематического слуха;
- исследование фонематического восприятия;
- исследование способности к фонематическому анализу и синтезу;
- исследование фонематических представлений [3; 6].

Однако следует отметить, что в каждом диагностическом комплексе используются разные задания для обследования конкретного фонематического процесса (фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления и др.), различается и структура выявляемых показателей. Так, например, в методике Н.И. Дьяковой основная часть заданий позволяет диагностировать фонемный анализ слов и звуковой синтез [6].

Анализ авторских схем и диагностических комплексов показал, что диагностика фонематического восприятия – сложный и важный этап обследования речи старших дошкольников с ОНР. Отсутствие полноценного восприятия фонем определяет невозможность правильного их произнесения. Более того, нарушение фонематического восприятия влияет на возможность овладения детьми в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, а следовательно, тормозит развитие связной речи в целом [9]. Устранение тяжелых дефектов речи невозможно без целенаправленной коррекции фонематического восприятия. Успешное обучение письму и чтению также предполагает обязательное условие развитого фонематического восприятия. Таким образом, своевременная и полная диагностика у детей с ОНР фонематического восприятия является одним из важнейших направлений в современной логопедии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина Г.В., Грассе Н.А. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М.: МОДЭК, 2001. С. 174-192.
2. Баженова Ю.А., Мохова Ю.С. Особенности навыков словообразования дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/35/showToc> (дата обращения: 15.04.2022).
3. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. 45 с.
4. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. М. : ВЛАДОС, 2004. 524 с.
5. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 270 с.
6. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М.: Сфера, 2010. 64 с.
7. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста: Пособие для логопедов. М.: Гном-пресс, 2000. 16 с.
8. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 72 с.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 213с.

Обзор метода обучения опорным навыкам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в структуре дефекта которых имеется расстройство аутистического спектра

Крошка Алина Александровна (E-mail: *kroshka.alina2017@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна (E-mail: *shedrova@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье представлен обзор широко известного в зарубежных странах Метода обучения опорным навыкам (Pivotal Response Treatment PRT) детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, у которых в структуре дефекта одним из первичных дефектов отмечают расстройства аутистического спектра. Слово «опорный» в данном случае относится к тем навыкам, которые в случае успешного освоения позволяют ребенку с расстройством аутистического спектра достигать более глобальных целей в других сферах функционирования: мотивации, саморегулирования, реагирования на различные раздражители. Представлены и описаны ключевые области, приемы, характеристики, переменные данного метода. Также представлен анализ зарубежных нерандомизированных и доступных рандомизированных исследований, которые доказывают эффективность использования Метода обучения опорным навыкам детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, обучение опорным навыкам, расстройство аутистического спектра, ключевые навыки, коммуникативные навыки.

Review of the method of teaching support skills to children with severe multiple developmental disorders, in the defect structure of which there is an autism spectrum disorder

Kroshka Alina Alexandrovna (E-mail: *kroshka.alina2017@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yuryevna (E-mail: *shedrova@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Annotation. The article presents an overview of Pivotal Response Treatment PRT, widely known in foreign countries, for children with severe multiple developmental disorders, in whom autism spectrum disorders are noted as one of the primary defects in the structure of the defect. The word “support” in this case refers to those skills that, if successfully mastered, allow a child with an autism spectrum disorder to achieve more global goals in other areas of functioning: motivation, self-regulation, response to various stimuli. Each key area, technique, characteristic, variable of this method is presented and described. Also presented is an analysis of foreign non-randomized and available randomized studies that prove the effectiveness of using the Method of teaching support skills to children with autism spectrum disorder.

Keywords: severe multiple developmental disorders, support skills training, autism spectrum disorder, key skills, communication skills.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития – это особая группа детей, у которых имеются два и/или более первичных нарушений. А.М. Царев отмечает, что основным в клинической картине тяжелого и множественного нарушения является умственная от-

сталость. Кроме этого, в разных сочетаниях выявляются: двигательные нарушения (детский церебральный паралич разной формы и степени тяжести); тяжелые нарушения речи (неформированность языковых средств); нарушения функций анализаторных систем (зрения, слуха, тактильной чувствительности); повышенная судорожная готовность (эписиндром); расстройства эмоционально-волевой сферы (нарушения регуляции поведения и др.); аутистические расстройства (стереотипные действия, нарушение коммуникации, социального поведения) [1; 2; 3].

Целью нашего исследования является поиск методов с доказанной эффективностью. Одному из таких методов и посвящена наша статья. В качестве группы исследуемых мы определили воспитанников группы кратковременного пребывания «Особый ребенок», у которых кроме тяжелых и множественных нарушений развития в структуре дефекта отмечаются расстройства аутистического спектра.

В качестве основного метода исследования используется обзор научных источников, описывающих метод доказанной эффективности PRT.

Одной из отличительных черт расстройств аутистического спектра является нарушение коммуникации, которое может проявляться по-разному, включая задержку усвоения и использования функционального языка, повторяющиеся фразы и ограниченный интерес к темам [4]. Некоторые методы, такие как обучение опорным навыкам (Pivotal Response Treatment – PRT), фокусируются в первую очередь на обучении родителей и специалистов на основе коррекционной работы с использованием доказательной поведенческой терапии. Родители детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, имеющих в структуре дефекта расстройства аутистического спектра, испытывают повышенный уровень стресса по сравнению с родителями детей с другими отклонениями в развитии и с детьми нормотипичного развития. По мнению авторов метода PRT, повышенный родительский стресс снижает восприятие родителями собственной полезности.

Метод PRT базируется на обучении как родителей, так и специалистов работе над ключевыми навыками с использованием принципов прикладного анализа поведения в естественной среде, что приводит к значительным улучшениям в общении и в поведении детей. Систематический обзор экспериментальных исследований с использованием метода PRT продемонстрировал увеличение детской инициативности, коммуникации и игровых навыков, а также снижение нежелательного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. Результаты группового рандомизированного контролируемого исследования показывают, что 84% родителей стали использовать в повседневной жизни метод обучения опорным навыкам к концу группового обучения. PRT предлагает эффективную концепцию работы на основе прикладного анализа поведения, которая проста в освоении для специалистов образовательной организации и подходит для обучения родителей, что приводит к расширению возможностей социализации ребенка с расстройством аутистического спектра [7].

Обучение опорным навыком (PRT) – это широко известное в зарубежных странах поведенческое вмешательство в рамках парадигмы естественного языка, основанное на прикладном анализе поведения. В методе PRT основное внимание уделяется ключевым (основным) областям, при целенаправленном развитии которых развиваются и другие навыки. Ключевые области включают: мотивацию к коммуникации; реакцию на различные раздражители; повышение инициативности; регуляцию своего поведения [5].

Повышение мотивации к обучению очень важно для обучения различным навыкам детей с расстройствами аутистического спектра. Реакцию на различные раздражители можно определить как направление внимания ребенка на несколько характеристик (например: цвет, размер, форма) объекта или события в его окружении. В отечественной системе это соотносится с такими высшими психическими функциями, как внимание и восприятие. Регуляция своего поведения – это действия, направленные субъектом на контроль своего поведения. Под повышением инициативности подразумевается проявление инициативы в общении и контакте со сверстниками и взрослыми. У детей с расстройствами аутистического спектра отсутствует способность инициировать и удерживать совместное внимание, подражать, за-

давать вопросы, начинать разговор, поэтому обучение инициативности является ключевой областью [6].

Приемы PRT включают в себя: следование интересам ребенка, привлечение внимания ребенка, использование четких инструкций (подсказок), предоставление немедленного и отсроченного подкрепления в ответ на инициативу ребенка или попытку, а также чередование задач по закреплению усвоенных навыков и приобретению новых. Участие семьи в обучении ребенка (т.е. обучение родителей методу) и применение метода PRT как дома, так и в школе являются важными аспектом, поскольку они способствуют автоматизации приобретенных навыков в повседневной жизни [5].

На сегодняшний день анализ более 50 (в основном нерандомизированных) исследований обучения опорным навыкам для детей с расстройствами аутистического спектра показывает высокую эффективность применения метода в формировании навыков коммуникации и социализации в целом. Результаты доступных рандомизированных исследований показывают, что обучение опорным навыкам для детей с расстройством аутистического спектра может увеличить количество и среднюю продолжительность целенаправленных высказываний ребенка (как вызванных, так и спонтанных), коммуникативные навыки и социализацию [5].

Важными характеристиками метода PRT являются: раннее вмешательство, интенсивность вмешательства, участие семьи, обучение в естественной среде, скрининг.

Раннее вмешательство определяется как система мероприятий по развитию детей раннего возраста. Интенсивность вмешательства относится к общему времени коррекционной работы, которое ребенок получил в течение недели. Поскольку родители, специалисты образовательных учреждений и сверстники реализуют обучение опорным навыкам в естественной для ребенка среде, общее время коррекционной работы очень велико. Под вовлечением семьи подразумевается включенность родителей в коррекционный процесс в течение дня. Обучение в естественной среде можно определить как осуществление вмешательства в естественной среде для ребенка, такой как дом, дошкольное учреждение и школы. Скрининг важен для принятия решения об эффективности вмешательства. Систематические данные гарантируют, что эффективные вмешательства будут продолжать использоваться, а неэффективные вмешательства будут модифицироваться [6].

При развитии вышеперечисленных ключевых областей необходимо учитывать такие важные переменные, как (1) выбор ребенка, (2) использование естественных подкреплений, (3) подкрепление всех попыток, (4) чередование задач по формированию новых и закреплению имеющихся навыков. Выбор ребенка означает включение предпочтительных или выбранных ребенком материалов, занятий, тем и игрушек в обучении и отслеживание инициативы ребенка во время взаимодействия. Использование естественных подкреплений означает использование подкрепления, непосредственно и функционально связанного с реакцией. Во многих техниках прикладного анализа поведения за успешные попытки выполнения ребенком поставленного задания предоставляется несвязанное с выполненным действием (сказанной фразой или словом) подкрепление. Например, за сказанное слово «мама» дается кусочек печенья. В методе обучения опорным навыкам подкрепление соответствует запрашиваемому: за сказанное слово «печенье» ребенку дается печенье, за жест «пока» ребенку разрешают уйти. Подкрепление попыток – это подкрепление целенаправленных действий ребенка или приближений к правильным реакциям. Чередование задач по формированию новых навыков и закреплению имеющихся заключается в чередовании ранее выученных (поддерживающих) заданий с более сложными для ребенка заданиями на усвоение новых навыков. Эти переменные, особенно при совместном использовании, обеспечивают более успешный результат [6].

В целях получения долгосрочных и стабильных улучшений в развитии и поведении ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, в структуре дефекта которых отмечают расстройства аутистического спектра, необходимо воздействовать на ключевые области обучения опорным навыкам. Это позволяет развивать межфункциональные связи головного мозга ребенка, что оказывает положительное влияние на формирование многих навыков. Например, по данным исследований установлено, что подходы к обучению, кото-

рые специально включают в себя технологии повышения мотивации в рамках обучения опорным навыкам, приводят к тому, что 85–90% детей в возрасте до 5 лет с расстройствами аутистического спектра могут использовать вербальную коммуникацию как основной вид коммуникации [8].

Анализ зарубежных источников позволяет нам сделать вывод, что, как только дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития мотивированы участвовать в общении и инициировать его, проявлять познавательную активность, у них отмечается сопутствующее достижение развития в целом. Влияние метода обучения опорным навыкам детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития показывает положительную динамику для состояния и качества жизни детей с расстройством аутистического спектра и их семей [8].

Результатом проведенного научного обзора, описывающего один из методов доказанной эффективности (метод опорных навыков – PRT), реализуемый в рамках прикладного анализа поведения, является возможность его апробации в условиях работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития, в структуре которых имеются расстройства аутистического спектра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программы / С.В. Андреева, С.Н. Бахарева, А.М. Царев и др.; под ред. А.М. Царева. Псков, 2004. 132 с.
2. Специальный педагог дошкольного учреждения: Нормативные документы. Программы адаптации, коррекции и развития / А.А. Наумов, Т.Э. Токаева, И.В. Возняк [и др.]. Волгоград: Учитель, 2013. 335 с. ISBN 978-5-7057-3125-1. – EDN YTZHKJ.
3. Царев А.М., Головчиц Л.А. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 12-19.
4. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5.
5. Berk-Smeekens Iris, de Korte Manon, Dongen-Boomsma Martine, Oosterling Iris, Boer Jenny, Barakova Emilia, Lourens Tino, Glennon Jeffrey, Staal Wouter, Buitelaar Jan. (2021). Pivotal Response Treatment with and without robot-assistance for children with autism: a randomized controlled trial // European Child & Adolescent Psychiatry. 10.1007/s00787-021-01804-8.
6. Bozkus Gulden, Yucesoy Ozkan Serife. (2014). Pivotal Response Teaching for Children with Autism Spectrum Disorders: An Overview // International Journal of Early Childhood Special Education. 6. 221. 10.20489/intjecse.82333.
7. Dahiya Angela, Openden Daniel, Ostmeyer Katrina, Anderson Rachel, Scarpa Angela. (2021). Pivotal response treatment for autism: A brief report on training for rural communities // Journal of Community Psychology. 49. 1-12. 10.1002/jcop.22558.
8. Koegel Robert, Koegel Lynn, Brookman-Frazee Lauren. (2003). Empirically supported pivotal response interventions for children with autism.

Обзор исследований в отечественной олигофренопедагогике, посвященных изучению проблемы формирования регулятивных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью

Кузма Левонас Прано (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Ребриева Диана Максимовна (E-mail: *diana13.73@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье анализируются отечественные исследования проблемы формирования регулятивных общеучебных и общетрудовых учебных действий у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. Рассматриваются принципы и методы формирования регулятивных учебных действий в разных видах учебной деятельности.

Ключевые слова: базовые учебные действия, общеучебное умение, структура учебной деятельности, легкая умственная отсталость, дифференцированный подход.

Review of studies in domestic oligofrenopedagogy, devoted to the study of the problem of formation of regulatory learning activities in students with mental retardation with mental retardation

Kuzma Levonas Prano (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Rebrieva Diana Maksimovna (E-mail: *diana13.73@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article analyzes domestic studies of the problem of the formation of regulatory general educational and general educational activities in students with a mild degree of mental retardation. The principles and methods of formation of regulatory educational actions in different types of educational activities are considered.

Keywords: basic learning activities, general learning skills, structure of learning activities, mild mental retardation, differentiated approach.

Реализация деятельностного подхода, провозглашенного в качестве методологической основы современных стандартов школьного образования, в том числе разработанных для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предусматривает изменения в содержании и методах обучения, направленных на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Достижение метапредметных результатов предусматривает целенаправленное формирование у обучающихся системы универсальных учебных действий (УУД) как основы перманентно реализующейся и развивающейся на протяжении всей жизни способности к обучению и саморазвитию [4].

С учетом ограниченности возможностей психического развития при умственной отсталости в образовательном стандарте для этой категории обучающихся понятие УУД было заменено понятием «базовые учебные действия» (БУД), под которыми понимаются элемен-

тарные составляющие структуры учебной деятельности. Основное отличие БУД от УУД в низкой степени обобщенности, не позволяющей добиться самостоятельности в учебной деятельности и ее реализации в новых условиях. Следует также отметить, что формирование БУД может осуществляться только в условиях совместной деятельности обучающегося и педагога.

Целенаправленное формирование БУД рекомендуется осуществлять в разных видах учебной и внеурочной деятельности [4]. При этом особое внимание обращается на формирование регулятивных БУД. В этой связи представляют интерес имеющиеся в отечественной олигофренопедагогике исследования по формированию регулятивных общеучебных и общетрудовых действий у школьников с легкой умственной отсталостью.

Еще в трудах С.С. Корсакова и Г.Я. Трошина, а затем в работах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Б.И. Пинского, Г.М. Дульнева и др. отмечалось, что нарушения познавательной деятельности у лиц с умственной отсталостью системно связаны с недостаточностью регулятивных функций, таких как целеполагание, планирование и контроль [2; 7; 9]. В исследованиях В.И. Лубовского, А.И. Мещеряковой и Е.Н. Марциновской, проведенных под руководством А.Р. Лурии [10], было показано, что нарушение нейродинамики, наблюдаемое у детей с психической отсталостью в виде нарушения баланса между возбуждением и торможением, а также патологического инертного нервного процесса, серьезно сказывается на возможности регуляции деятельности.

Благодаря исследованиям, проведенным Л.С. Выготским и его последователями (Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев и др.) в области психологии детей с интеллектуальными нарушениями, были выявлены закономерности психического развития при умственной отсталости, проанализирована структура дефекта, включающая нарушения первичного и вторичного характера, что позволило научно обосновать принципы олигофренопедагогике и в дальнейшем разрабатывать содержание и методы коррекционного обучения. Экспериментально подтвержденные идеи Л.С. Выготского о возможности и необходимости формирования у детей с умственной отсталостью относительно сложных видов психической деятельности в процессе обучения [1] послужили основой для дальнейшего развития деятельностного подхода в отечественной олигофренопедагогике.

В 50–70-е годы XX века проблема формирования деятельности у лиц с умственной отсталостью становится одним из важных направлений исследований в отечественной олигофренопсихологии. Результаты этих исследований отражены в работах Б.И. Пинского и Г.М. Дульнева [2; 8; 9]. Проведенные ими психолого-педагогические исследования показали, что своеобразие психических процессов умственно отсталых школьников оказывает прямое влияние на все структурные компоненты деятельности и ее динамические характеристики. Так, в работах Б.И. Пинского было показано, что характерной особенностью детей с умственной отсталостью является нарушение у них ориентировочной основы деятельности [8]. Такие дети приступают к выполнению задания без необходимого анализа его условий, что приводит к нарушению соотношения целей и действий, выполнение которых становится формальным и не приводящим к желаемому результату. Б.И. Пинским были выделены причины трудностей, возникающих у детей с умственной отсталостью при планировании своих действий:

- ориентируются на несущественные признаки, а не на условия и вопрос задачи;
- затрудняются использовать имеющийся опыт;
- применяют имеющиеся знания без учета ситуации;
- беззаботно относятся к выбору способов действия.

В ходе проведенных исследований было выявлено, что учащиеся с умственной отсталостью пренебрегают содержимым в инструкции, указаниями и требованиями, а также не в силах без посторонней помощи выстроить план своей работы на основе предъявленной модели или рисунка и затем при ее выполнении придерживаться заранее определенного порядка действий [9].

По мнению Б.И. Пинского, отличительной особенностью развития способности к планированию у детей с умственной отсталостью является то, что она формируется в неразрывной связи с развитием самостоятельности действий. Следовательно, для того чтобы деятельность осуществилась по плану, ее нужно соответствующим образом организовать [10].

Результаты проведенных исследований позволили Б.И. Пинскому обосновать необходимость осуществления целенаправленной работы по формированию у учащихся приемов и навыков планирования, самоконтроля и самооценки. При этом Б.И. Пинский отмечал, что если перечисленные приемы и навыки формируются у школьников лишь с целью решения узконаправленных задач обучения и не связываются органически с общими коррекционными задачами, то их роль в преодолении недостатков психического развития и формировании познавательных способностей школьников с умственной отсталостью будет мала [9].

В исследованиях Б.И. Пинского, Г.М. Дульнева, В.Ю. Карвялис, Е.А. Ковалевой, Г.Н. Мерсияновой, С.Л. Мирского, Н.П. Павловой, В.Т. Хохриной большое внимание уделялось изучению возможностей коррекции развития детей с умственной отсталостью в условиях трудового обучения, являющегося одним из основных направлений образовательной деятельности в коррекционной школе. В работах этих авторов было показано, что для подготовки к трудовой деятельности недостаточно формировать только двигательные трудовые навыки [2; 5; 9]. Нарушения мыслительной деятельности приводят к затруднениям в решении даже простейших практических задач. В связи с этим был выделен комплекс общетрудовых действий, каждое из которых должно было быть предметом целенаправленного формирования. К таким действиям относились и регулятивные общетрудовые умения:

- использовать при выполнении заданий различные виды инструкций (технологические карты, рисунки, образцы изделий и др.);
- планировать последовательность трудовых действий;
- самостоятельно контролировать свою работу.

В работе Г.Н. Мерсияновой была предложена методика формирования у школьников с умственной отсталостью умения планировать свою деятельность [5]. В методике предусматривались следующие этапы формирования этого умения:

- 1) составление плана к уже выполненной работе;
- 2) работа по предложенному учителем плану к знакомому ученику заданию;
- 3) работа по предложенному учителем плану к незнакомому ученику заданию;
- 4) формирование умения самостоятельно составлять план выполнения задания.

Обучая детей работать по предложенному плану, учитель демонстрировал алгоритм действий и объяснял особенности их выполнения.

Значительный вклад в изучение проблемы формирования регулятивных учебных действий у школьников с умственной отсталостью внесли исследования И.Г. Еременко и его сотрудников. Проведенное в 60-х годах прошлого века в НИИ педагогики УССР исследование выявило целый ряд особенностей формирования системы учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью. Выборку составили 600 учащихся вспомогательных школ [3].

По мнению И.Г. Еременко, одной из причин недостаточной эффективности обучения детей с интеллектуальными нарушениями является отсутствие специальной работы педагога по развитию у них умственных операций. Недостаточность умственных операций приводит к неспособности обучающихся использовать уже сформированные знания в разных учебных ситуациях. Автор полагал, что способность применять освоенные учебные умения непосредственно связана с уровнем владения умственно отсталыми детьми приемами ориентирования в задании, а также сформированностью действия планирования. Это положение в дальнейшем нашло свое подтверждение в специально проведенных экспериментальных исследованиях.

И.Г. Еременко рекомендовал для формирования у обучающихся умений планирования деятельности использование планов, представленных не в виде отдельных пунктов, обозначающих порядок действий, а в виде изображений, отражающих состояние продукта труда на том или ином этапе его осуществления. Исследования показали, что специальная работа по развитию умения планирования должна проводиться одновременно с работой по формированию умения делать выбор в пользу рациональных способов действий и работе по развитию мыслительной деятельности. Таким образом, формирование планирования как учебного навыка тесно связано с развитием самостоятельности обучающегося и его личности в целом, т.е. со всей системой коррекционно-развивающего обучения [3].

С учетом различий в уровне развития и динамических характеристиках деятельности обучающихся в работах И.Г. Еременко указывается на необходимость использования дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся в процессе формирования у них учебных действий. Основным показателем для дифференцированного подхода к учебно-воспитательному процессу И.Г. Еременко считал уровень обучаемости детей, к которой относилась и способность детей к регуляции своей деятельности.

Специальные исследования по определению показателей обучаемости детей с умственной отсталостью для осуществления дифференцированного обучения были проведены В.В. Воронковой и ее сотрудниками (Е.А. Ковалева, С.Л. Мирский, Н.П. Павлова, П.Г. Тишин, В.В. Эк и др.). В ходе экспериментального исследования были выделены четыре группы обучающихся, нуждающихся в дифференцированном подходе при процессе фронтального обучения. Одним из оснований предложенной дифференциации являлся уровень сформированности регулятивных и познавательных общеучебных действий у обучающихся [7].

По мнению В.В. Воронковой, система образовательных занятий с учениками должна быть ориентирована на формирование практических действий с опорой на наглядность и словесное общение. Для формирования умения планировать предстоящую работу автором рекомендовалось использовать такие приемы, как составление плана по вопросам учителя, отчет о выполненной работе, составление плана при помощи специальной карты. Предусматривалось, что обучающимся вначале устно излагается план на основе элементов карты, составленной учителем, а после эти элементы самостоятельно составляются и называется последовательность операций. Предполагалась также различная по объему и содержанию помощь учителя в выполнении умственных действий: побуждение к сравнению, называние или показ учителем операции и др. [7].

Таким образом, обзор исследований, проведенных в разные годы в отечественной олигофренопедагогике, показывает, что ее развитие осуществлялось в русле деятельностного подхода и проблема формирования регулятивных учебных действий рассматривалась в работах многих авторов, которые заложили основы для создания уже в наше время концепции формирования БУД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. М.: Лань, 2003. 654 с.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
3. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. Киев: Вища школа, 1985. 327 с.
4. Кузма Л.П. с соавт. Методологические основы и технологии реализации федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Учеб. пособие. Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2017. 153 с.

5. Мерсиянова Г.М. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. Киев: Радянська школа, 1985. 81 с.
6. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 100 с.
7. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студ. дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
8. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 319 с.
9. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 152 с.
10. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка: Сб. ст. / Отв. ред. действ. чл. АПН РСФСР проф. А.Р. Лурия. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 455 с.

Логопедическая работа по формированию фонематического восприятия младших школьников

Куликова Наталья Николаевна (E-mail: *kulikova.nataliya.00@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, возникающие у младших школьников с недоразвитием фонематического восприятия, негативно влияющие на успеваемость рассматриваемой категории детей, прежде всего по таким предметам, как русский язык и чтение. Представлены рекомендации по своевременному выявлению данных нарушений и формированию фонематического восприятия у младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, фонематическое восприятие, звуко-буквенный анализ.

Speech therapy work on the formation of phonemic perception of younger students

Kulikova Natalya Nikolaevna (E-mail: *kulikova.nataliya.00@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Annotation. The article deals with the difficulties that arise in younger students with underdevelopment of phonemic perception, which negatively affect the performance of the category of children under consideration, primarily in such subjects as the Russian language and reading. Recommendations are presented for the timely detection of these violations and the formation of phonemic perception in younger students.

Keywords: primary school students, phonemic perception, sound-letter analysis.

Рассматриваемая в статье проблематика является достаточно актуальной, так как несформированность фонематического восприятия можно рассматривать как одну из причин нарушений письма. Каждый год наблюдается увеличение количества детей с разными видами речевых нарушений, в том числе обусловленных недоразвитием фонематического восприятия.

Довольно часто это нарушение в младшем школьном возрасте проявляется в неразличении акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками, в заменах, искажениях звуков и слоговой структуры слов. Указанные выше затруднения негативно влияют на процесс овладения письмом на начальном этапе школьного обучения, а при отсутствии специальной систематической, индивидуально ориентированной работы, направленной на преодоление рассматриваемых затруднений, могут привести к школьной неуспеваемости. В дальнейшем, при отсутствии соответствующего психолого-педагогического сопровождения, проблема усугубляется, и дети рассматриваемой категории пополняют группу риска по школьной дезадаптации [7].

Поэтому своевременное выявление и коррекция нарушений фонематического восприятия будут способствовать профилактике нарушений чтения и письма, а также позволят

успешно усваивать учебный материал по предметам школьного курса. Так как обучение грамоте (чтению и письму) представляет основу для успешного обучения.

Важнейшим компонентом обучения грамоте (чтению и письму) является сформированность фонематического восприятия, представляющая по сути основу для успешного обучения.

При первичном обследовании учителю-логопеду нужно провести тщательную диагностику речи: исследовать звукопроизношение, способность различать отдельные звуки, выявить другие особенности речевого развития, т.е. нарушения, которые могут послужить причиной появления стойких специфических ошибок при овладении чтением и письмом.

У младших школьников недостатки речи почти всегда сочетаются с трудностями при проведении звуко-буквенного (фонетического) анализа. Таким детям сложно: дифференцировать звуки и слоги, выделить заданный звук, так как происходит его смешение с акустически близкими звуками, отличить слова, различающиеся одним звуком [4].

Письмо формируется на основе устной речи и предполагает умение различать звуки речи, выделять их в потоке речи, соединять и правильно произносить. Поэтому младшие школьники должны быть достаточно подготовлены к обучению грамоте, включая чтение и письмо.

Характерные ошибки детей с фонематическим недоразвитием в письменных работах проявляются в заменах, пропусках и перестановках букв, слогов, слитном написании слов и их неправильном делении, добавлении лишних букв и слогов, нарушении смягчения согласных, неумении определить границы предложения.

Особое место в работе по формированию фонематического восприятия отводится углубленному изучению материала о гласных звуках и буквах, восстановлению звуков по оптическому образу артикулем с использованием описания поз, представленного в таблице 1 [5].

Таблица 1 – Материал для работы по восстановлению звуков по оптическому образу

Звук	Описание артикуляционной позы
[А]	рот широко открыт, немного видны верхние и нижние зубы
[О]	рот в форме круга, губы немного напряжены и прикрывают зубы
[У]	губы напряжены, округлены, выдвинуты вперед в виде трубочки, зубов не видно, губы раскрыты гораздо меньше, чем при артикуляции [О]
[Ы]	губы приобретают форму овала, видны верхние и нижние зубы, расстояние между зубами достаточно большое (между ними свободно проходит указательный палец)
[Э]	губы слегка растянуты, видны верхние и нижние зубы, расстояние между ними гораздо меньше, чем для [Э] (указательный палец не проходит)
[И]	губы сильно растянуты в улыбку, видны верхние и нижние зубы, расстояние между зубами минимальное

При помощи такого подхода к звуковой работе возможно применение различных приемов чтения по губам отдельных звуков, артикуляция которых указывает именно на заданный звук. В дальнейшую работу подключаются сочетания из нескольких звуков. Возможные цепочки звуков: [А]-[У]; [А]-[У]-[О]; [А]-[У]-[О]-[Э] [1].

Благодаря системному выполнению такого рода заданий и упражнений дети приобретают умение выделять в двух-трехсложных словах гласные звуки, пользуясь при этом слуховым и зрительным анализатором. Упражнения способствуют предупреждению ошибок, связанных с пропусками и заменами гласных на письме, и являются основой для формирования навыка слогового анализа.

Важное значение в системе логопедической работы приобретает наглядный дидактический материал, т.к. использование наглядности позволяет первоклассникам усвоить сложные категории, осознать, что есть звуки, слоги, слова, предложения.

Для каждого изучаемого звука необходимо составить характеристику, отбирая при этом соответствующие символы. Так, для гласного звука принято считать правильным обозначением красный цвет, для твердого – синий, для мягкого – зеленый. Колокол символизирует звонкий согласный, а перечеркнутый колокол – глухой звук [3].

В процессе обучения младших школьников для стимуляции учебной деятельности и повышения интереса к занятиям учитель-логопед может использовать такой способ мотивации детей, как создание игровых ситуаций. С этой целью можно применять различные логопедические игры. Например, при помощи пособия «Домик» можно отработать с ребенком навык определения звука в слове в увлекательной и необычной форме. Для правильного выполнения задания ребенку необходимо поместить изображение, в названии которого заданный звук находится в начале, середине либо в конце слова, в соответствующие домики. Так, в дом с окном, расположенным слева, помещаются картинки, в названии которых заданный звук стоит в начале слова; в дом, где окно находится посередине, картинка с заданным звуком стоит посередине; в дом с окном справа – слово, в котором звук стоит в конце. Перед выполнением этого упражнения детям нужно выделить изучаемый звук из слова при помощи задания с наложением картинок [5]. Таким образом, ребенок выделяет предмет с изучаемым звуком и определяет его позицию в слове.

В логопедической работе применение наглядного материала помогает в выполнении заданий на деление слов на слоги. Для закрепления навыков применяются приемы с опорой на слуховые, зрительные и кинестетические анализаторы, что позволяет значительно ускорить процесс обучения. Выполнение задания «Коробочки» заключается в том, что ребенок читает слово или называет предмет, изображенный на картинке, затем делит его на слоги и выбирает коробочку с таким же количеством предметов внутри, сколько слогов в слове.

На этапе обучения звуковому анализу и синтезу целесообразно использовать упражнение «Лабиринт»: ребенку нужно выделить и вписать или вставить в клеточки первые звуки (буквы) названий предложенных изображений. В итоге ребенок должен прочитать получившееся слово и убедиться в правильности выполнения задания [2].

Для повышения эффективности коррекционной работы следует включать экспериментальную деятельность детей. На логопедических занятиях младший школьник может не только чему-то научиться, но и экспериментировать, ошибаться и самостоятельно исправлять ошибки, в итоге овладевая прочными и качественными знаниями.

Работа по развитию фонематического слуха начинается с первых этапов логопедической работы, вначале – с опорой на правильно произносимые звуки, далее – на те, которые ставятся и находятся на этапе введения в самостоятельную речь. На всех этапах развития фонематического слуха следует помнить о необходимости проведения систематической работы по развитию слухового внимания и слуховой памяти.

Выполнение вышеперечисленных рекомендаций поможет достичь стойкого положительного результата и повысить эффективность работы, направленной на формирование фонематического восприятия у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия: Дидактический материал по коррекции письменной речи. М.: Книголюб, 2008. 144 с.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
3. Козырева Л.М. Загадки звуков, букв, слогов. Тетрадь для логопедических занятий № 1. Ярославль: Академия развития, 2006. 48 с.
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов. М.: ВЛАДОС, 1995. 255 с.
5. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. 32 с.
6. Ткаченко Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет. М.: ГНОМ и Д, 2005. 48 с.
7. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. 158 с.

**Использование различных видов музыкальной деятельности
в коррекционной работе с дошкольниками с задержкой психического развития**

Куцеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Подун Елена Александровна (E-mail: *elena.podun@yandex.ru*)
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 193 "Планета будущего"»,
г. Краснодар, Россия

Кузвесова Анастасия Николаевна (E-mail: *anastasiya-555666@mail.ru*)
МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 193 "Планета будущего"»,
г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу музыкального искусства и музыкальной деятельности в образовании дошкольников с задержкой психического развития. Рассмотрены различные виды музыкальной деятельности детей: восприятие, исполнительство и творчество. Показана их взаимосвязь. В статье описаны педагогические условия, при которых организация музыкальной деятельности будет наиболее эффективной в работе с дошкольниками с задержкой психического развития. Кратко представлены формы коррекционной деятельности, применяемые на музыкальных занятиях.

Ключевые слова: музыкальное искусство, виды музыкальной деятельности, восприятие, исполнительство, творчество, задержка психического развития, коррекционная работа.

**The use of various types of musical activities in correctional work
with preschoolers with mental retardation**

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Podun Elena Alexandrovna (E-mail: *elena.podun@yandex.ru*)
MADOU "Kindergarten of combined type № 193 "Planet of the Future", Krasnodar, Russia

Kuzvesova Anastasiya Nikolaevna (E-mail: *anastasiya-555666@mail.ru*)
MADOU "Kindergarten of combined type № 193 "Planet of the Future", Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of musical art and musical activity in the education of preschoolers with mental retardation. Various types of musical activity of children are considered: perception, performance and creativity. Their interrelation is shown. The article describes the pedagogical conditions under which the organization of musical activity will be the most effective work with preschoolers with mental retardation. The forms of correctional activity used in music classes are briefly presented.

Keywords: musical art, types of musical activity, perception, performance, creativity, mental retardation, correctional work

Музыкальное искусство оказывает значительное влияние на формирование художественной культуры детей с ограниченными возможностями здоровья.

Трудно переоценить роль музыки в формировании личности ребенка. Музыкальная деятельность обеспечивает гармоническое развитие дошкольника, содействует усвоению гу-

манистических ценностей, которые активизируют чувства и переживания ребенка. С помощью музыкального искусства происходит формирование эстетических ценностей, коммуникативной культуры, информационно-познавательной активности личности [4; 5 и др.]. О важности использования различных видов музыкальной деятельности в образовании детей писали выдающиеся писатели и ученые К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Я.А. Коменский, Л.С. Выготский и др.

Рассмотрим значение и особенности организации музыкальной деятельности в педагогической работе с детьми с задержкой психического развития. Прежде всего, она должна иметь коррекционно-развивающую направленность и учитывать ряд условий: учет психофизических особенностей воспитанников, наличие у педагога теоретических знаний в области музыкального образования и умение применить знания на практике, соблюдение дидактических принципов, индивидуальный подход к каждому ребенку, активное взаимодействие с воспитателями и узкими специалистами образовательной организации [1].

В дошкольном учреждении музыкальное воспитание осуществляется в следующих видах музыкальной деятельности детей:

- восприятие (слушание) музыки;
- исполнительство (пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмическая и танцевальная деятельность);
- творческая музыкальная деятельность.

Виды музыкальной деятельности тесно взаимосвязаны (рис. 1). Исполнительство напрямую зависит от восприятия музыки, музыкальное творчество зависит от опыта исполнительства. Целью восприятия музыки или процесса слушания является знакомство с музыкальной литературой, развитие умения слушать и понимать музыку. Исходя из этого, первые занятия слушания музыки строятся в основном на том, чтобы захватить внимание воспитанников, сделать их активными слушателями, вызвать интерес и эмоциональный отклик на музыку. Ученый отмечает, что вследствие правильного отбора произведений мелодичных, певучих и выразительных происходит воспитание художественного вкуса и любви к музыке. Интерес детей к музыке, а вместе с тем и внимание, как общее, так и слуховое, развивается у детей постепенно [2].

Развитие восприятия музыки влияет на исполнительство (пение, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмическая и танцевальная деятельность). Значительный вклад в развитие детского музицирования внес педагог-музыкант Н.А. Метлов. Николай Афанасьевич являлся организатором детского оркестра. Заслугой ученого была разработка репертуара различных видов музыкальной деятельности детей дошкольного возраста.

При знакомстве с различными музыкальными инструментами возможно создание на занятиях упрощенных моделей, что позволит показать их принцип работы и вызвать интерес к последующему музицированию [3]. При работе с дошкольниками с ЗПР наиболее эффективным является использование шумовых инструментов (маракасов, трещоток, бубнов, ксилофонов и т.д.). Пение является наиболее доступным исполнительством. В пении ребенок с ЗПР может максимально раскрыть свои музыкальные способности. Пение способно помочь в реализации музыкальных потребностей детей в исполнении знакомых и любимых композиций. Большой интерес у дошкольников вызывают музыкальные игры.

Творчество может появиться в ранее упомянутых видах музыкальной деятельности. Формированию творческих процессов необходимо уделить внимание еще в младшем дошкольном возрасте [5: 6]. Показателем успешного развития творческой деятельности служит формирование в сознании воспитанников художественного образа, умение раскрыть эмоции, показать оригинальность.

Различные виды музыкальной деятельности используются специалистами в разных формах музыкотерапии, музыкально-двигательной терапии, музыкально-игровой деятельности.



Рисунок 1. Взаимосвязь видов музыкальной деятельности дошкольников

Таким образом, конечной целью использования различных видов музыкальной деятельности в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с задержкой психического развития является развитие музыкальных способностей, формирование интеллекта, эмоциональной культуры и нравственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондратьева С.Ю. Музыкальные коррекционно-игровые занятия (для дошкольников с задержкой психического развития) // Дошкольная педагогика. 2004. № 2. С. 43-46.
2. Медведева Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие / под ред. Е.А. Медведевой. М.: Академия, 2002. 224 с.
3. Смирнова С.Б. Особенности музыкального воспитания дошкольников с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2006. № 3. С. 69-75.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. М.: Просвещение, 1985. Т. 1.
5. Adachi M. (1994). The role of the adult in the child's early socialisation: A Vygotskian perspective // The Music Teaching and Learning. V(3). Pp. 26-35.
6. Borthwick S.J., Davidson J.W. (2002). Developing a child's identity as a musician: a family script perspective. In R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (Eds.). Musical Identities. Oxford: Oxford University Press. Pp. 60-78.

Особенности диагностики глагольных предикатов у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Лазарева Сабина Олеговна (E-mail: *sabi.l@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Букирева Татьяна Анатольевна (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, возникающие у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования грамматических форм глагола. Исследованы методики современных методов обследования речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Сделаны выводы о том, насколько эффективно методики позволяют оценить степень овладения дошкольниками такими грамматическими формами глагола, как род, лицо, число, время в совокупности.

Ключевые слова: глагольные предикаты, общее недоразвитие речи III уровня, грамматические формы глагола, диагностика.

Features of the diagnosis of verbal predicates in preschoolers with general underdevelopment of speech of the third level

Lazareva Sabina Olegovna (E-mail: *sabi.l@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Bukireva Tatiana Anatolyevna (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract: The article discusses the difficulties encountered by preschoolers with general underdevelopment of speech of the III level in the process of forming grammatical forms of the verb. Diagnostics of modern methods of speech examination of preschoolers with general underdevelopment of speech of the III level are investigated. Conclusions are drawn as to how effectively the methods allow assessing the degree of mastery of such grammatical forms of the verb by preschoolers as gender, person, number, time in aggregate.

Key words: verbal predicates, general underdevelopment of speech of the III level, grammatical forms of the verb, diagnostics.

Лексико-грамматическая структура речевого высказывания является основой образования сложных структур, основанное на совокупности актов предикации и номинации, и находится в тесной связи с когнитивным развитием ребенка (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Н.И. Жинкин и др.). Анализ лингвистических исследований позволяет утверждать, что глагольные предикаты составляют основу предикативной лексики [2].

Использование глагольных предикатов в речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня (далее – ОНР III уровня) осложнено неумением выделять существенные и несущественные признаки действия, а также неспособностью распознавать оттенки значений, несмотря на то, что им доступно понимание семантики многих слов, а объем их пассивного

словаря значителен [5]. В основном, в речи дошкольников с ОНР III уровня присутствуют глаголы, которые обозначают действия, выполняемые ими ежедневно или те, за которыми у них есть возможность наблюдать в окружении. Одним из признаков значительной несформированности структуры значения глаголов является неспособность выделять общий признак при объединении глаголов в группы. При группировке глаголов дошкольники берут за основу лексическое (корневое) значение слова.

Многие исследователи (Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирина, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, С.Н. Жаренкова и др.) выделяют основные типы нарушений при использовании глаголов в речи дошкольников с ОНР. Во-первых, это неверное согласование с существительными и местоимениями в роде, во-вторых, ошибочное употребление окончаний глаголов в прошедшем времени. Одновременно с этим отмечаются как общие, так и специфические аграмматизмы. Н.С. Жукова отмечает, что, поскольку для основы глагола характерно видоизменение, при котором чередуются звуки, усвоение разнообразных грамматических форм глагола усложняется даже для детей, речевое развитие которых в норме, а у детей с недоразвитием речи этот процесс протекает еще сложнее [1]. Существуют определенные лексические особенности, выражающиеся в расхождении активного и пассивного словаря по объему; подмена глаголов другими, близкими по ситуации и внешним признакам («подшивает» – «шьет»). Даже при условии, что дошкольники с общим недоразвитием речи понимают значение многих слов и объем их пассивного словаря приближен к норме, в процессе словоупотребления в экспрессивной речи и актуализации их словаря возникают большие трудности. Много ошибок возникает при употреблении приставочных глаголов. При словообразовании проявляется ограниченность и неполноценность лексических средств: например, «шила» вместо «подшила», «шьет рукав», а не «пришей рукав». Дошкольники не всегда способны отличить множественное число глаголов от единственного числа, и наоборот [4].

Многие исследователи (Н.С. Жукова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.) отмечают, что у дошкольников с нарушением речи медленнее формируется словесно-логическое мышление, они с трудом овладевают техниками анализа и синтеза, сравнения и обобщения, несмотря на имеющийся у них набор предпосылок к овладению мыслительными операциями [3]. Нарушения со стороны лексики, которые проявляются в ограниченности именно предикативного словаря, в неправильном употреблении слов, в недостаточной сформированности семантических полей, возникновении вербальных парафазий, приводят в совокупности к трудностям актуализации всего словаря.

Глагол как действие позволяет наиболее продуктивно объяснять отношения между предметами. Он предоставляет возможность не только охарактеризовать предмет, но и понять взаимодействия между ними. Поэтому умение в полной мере различать формы глагольных предикатов, отражающих причинно-следственные, временные, пространственные и другие связи и отношения, играет ведущую роль в речевом развитии.

Многие современные методики обследования речи дошкольников с ОНР III уровня (Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Н.В. Серебряковой, Т.А. Ткаченко, Р.И. Лалаевой и др.) свидетельствуют о том, что диагностика глагольных предикатов включается в состав диагностики сформированности лексико-грамматического строя речи в целом. Внимание уделено сформированности отдельных категорий (например, только категории прошедшего времени и числа, только категории лица и т.д.).

Можно предположить, что методика диагностики, состоящая из равноценных по объему заданий, позволяющих оценить овладение в совокупности такими грамматическими формами глагола, как род, лицо, число и время, будет значительно способствовать повышению эффективности коррекционной работы по формированию глагольных предикатов у дошкольников с ОНР III уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова Н.С. Мастюкова Е.М. Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Учеб. пособие. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 316 с.
2. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. 6-е изд., М.: УРСС, 2010. 368 с.
3. Логопедия: Учебник для студ. дефект. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практик. пособие. М.: Айрис-Пресс, 2007. 224 с.
5. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 240 с.

Основные принципы и методы развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Лазаренко Лариса Анатольевна (E-mail: *larisa_bulanova@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Лагутина Алина Александровна (E-mail: *lagutina_a@bk.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. На протяжении ряда лет в педагогической литературе было описано множество принципов, приемов и методик, которые способствуют развитию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Но выбрать самые эффективные и действительно полезные приемы – настоящая проблема для начинающего специалиста. Для выделения основных методов и принципов потребовалось рассмотреть подходы к изучению наглядно-образного мышления старших дошкольников и изучить особенности коррекционной работы по формированию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В данной статье подобраны и описаны основные принципы и методы, с помощью которых работа со старшими дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи, будет наиболее результативна и удобна как молодому, так и опытному логопеду.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, тяжелые нарушения речи, игра, старшие дошкольники, формирование, объект.

Basic principles and methods of developing visual-imaginative thinking in older preschoolers with severe speech disorders

Lagutina Alina Alexandrovna (E-mail: *lagutina_a@bk.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Lazarenko Larisa Anatolyevna (E-mail: *larisa_bulanova@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. For a number of years, many principles, techniques and techniques have been described in the pedagogical literature that contribute to the development of visual-imaginative thinking in older preschoolers with severe speech disorders. But how to choose the most effective and really useful techniques is a real problem for a novice specialist. To identify the main methods and principles, it was necessary to consider approaches to the study of visual-imaginative thinking of older preschoolers and to study the features of correctional work on the formation of visual-imaginative thinking in older preschoolers with severe speech disorders. This article selects and describes the basic principles and methods by which working with older preschoolers with severe speech disorders will be most effective and convenient for both young and experienced speech therapists.

Keywords: visual-imaginative thinking, severe speech disorders, game, senior preschoolers, formation, object.

В истории психологии представители различных направлений, рассматривая проблему взаимосвязи мышления и речи, приходили к неоднозначным выводам. Согласно некоторым теоретическим построениям, мышление и речь были идентичны, мышление сводилось к речи. С освоением речи происходит и развитие мышления. Слово относится как к речи, так и к мышлению. Влияние речи на ребенка упоминается в работах многих отечественных ученых, которые показали, что отклонения в речи могут создавать нестандартные изменения в мышлении. Если с детьми не будет проводиться специальная подготовка, то их вербальное и логическое мышление будет сильно отставать от нормы. Многим из таких детей будет свойственно ригидное мышление.

До семи лет все дети проходят огромный путь, в ходе которого они получают знания об окружающем их мире. Сознание ребенка заполняется отдельными представлениями и образами. Но важно заметить, что в большей степени оно состоит из образов и представлений окружающего мира, в котором находится ребенок.

Чтобы коррекционная работа была более эффективна, необходимо производить тщательный отбор учебно-дидактических материалов. Но не стоит забывать и о самих коррекционных играх и упражнениях. Навык подобрать из огромного числа пособий те, которые приведут к лучшим результатам за более короткий период времени, – настоящий дар, и им обладают немногие. Важно помнить, что такие приемы должны содержать многогранный спектр коррекционных возможностей и соответствовать их природе. Одной из основных целей логопеда должен являться подход к обучению умственной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Для развития ребенка используется ряд техник. Особое внимание рекомендуется обратить на гибкость, динамичность, мотивацию и текущий уровень сформированности мыслительных операций психики ребенка. Важно не забывать и брать в учет уровень овладения речью и возраст дошкольника. Большим спросом и актуальностью пользуются интеллектуальные компьютерные игры и программы.

Тяжелые нарушения речи представляют собой системное недоразвитие речевой функции. Поэтому необходимо вспомнить точно описанные Р.Е. Левиной и Т.Б. Филичевой уровни характеристики речи детей с общим недоразвитием речи. Это поможет нам определить степень нарушения. Первый и второй уровни этой классификации относят к тяжелым нарушениям речи.

Недостаточность мышления при тяжелых нарушениях речи проявляется в разных видах деятельности. Зачастую наиболее подверженными отклонениям являются аналитико-синтетическая деятельность, способность к отвлечению и обобщению, понимание смысловой стороны любого явления. У детей с тяжелыми нарушениями речи меняется темп мышления. Он замедляется, что приводит к затруднению переключаемости между различными видами умственной деятельности. Общие недоразвития речи тесно связаны с отклонениями в мышлении. Для детей является большой трудностью соотносить словесные определения, не связанные с конкретной ситуацией.

Чем больше степень преодоления речевого нарушения, тем выше уровень сформированности мыслительных действий и операций наглядно-образного мышления. Иногда мыслительная деятельность бывает недостаточно устойчивой. Это затрудняет решение наглядных задач с помощью использования сложных техник оперирования. Несмотря на это, способы выполнения действий детьми с тяжелыми нарушениями речи адекватны.

Важным пунктом наглядно-образного мышления является способность действовать и выполнять задания в уме, задействовав лишь образы представлений. Первые этапы формирования наглядно-образного мышления у старших дошкольников с тяжелыми речевыми

нарушениями и развитие восприятия проходят параллельно. Процессы восприятия и представления проходят практически одновременно при выполнении перцептивных задач. Главным умением для овладения наглядно-образным мышлением является способность представлять предметы в таком виде, в котором ребенок их воспринял.

Формируя наглядно-образное мышление у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи применяются различные методы. Таковыми являются методы создания образов объектов, использование обобщений и сравнения прошлого опыта с приобретенным. Навык воспроизведения изображений объектов можно приобрести с помощью решения нескольких задач. Это может быть идентификация объектов, представленных в их естественном виде, на основе образцов, рисунков, словесных описаний; выявление составляющей части предмета; формирование объекта, включающего в себя несколько частей; распознавание объекта по его составляющим и добавление части до целого предмета.

Для развития операций анализа и синтеза необходимо использовать упражнения на составление объекта. Это могут быть различные мозаики и аппликации. Для развития умения сравнивать личный опыт с полученным можно использовать различные методики. Это приемы напоминания, различения известного и неизвестного, сравнения заданий по содержанию, форме и ситуации. При этом способы обобщения опыта могут формироваться по-разному: например, группировать материалы вместе, выполнять составные задания, задавать вопросы, требующие привлечения знаний из соответствующих дисциплин.

При проведении игр, развивающих наглядно-образное мышление, с ребенком 5–7 лет, имеющим тяжелые нарушения речи, важно не забывать о его возрастных особенностях.

Основным видом деятельности детей старшего дошкольного возраста является игра. Ведь именно в процессе игровой деятельности развиваются практически все психические процессы ребенка. Именно они будут определять успешность учебной и трудовой деятельности ребенка и его взаимоотношения с людьми. Также в этом процессе ребенок подготавливается к переходу на следующий возрастной этап – младшего школьника, за счет формирования основных новых форм. Игра является значимым этапом для формирования наглядно-образного мышления и общего развития ребенка. В психологическом становлении ребенка важную роль занимает игра. Об этом же говорили большинство ведущих педагогов и психологов. В ходе разработок методик обучения детей, направленных на формирование наглядного мышления, большое внимание уделялось формированию схематических изображений, отражающих связи между элементами, без учета отличительных черт этих элементов. Эти изображения отражают связи между элементами без учета особенностей этих элементов. Для перехода от образного представления к использованию символических систем необходимо сформировать у ребенка умение схематизировать образы, которые отражают связь элементов независимо от частных особенностей этих элементов. С помощью таких игр в детском саду знакомят детей с окружающим миром. Эти упражнения важно выполнять систематически, а также в небольших группах детей.

Пособия, которые помогут достичь лучшего результата: упражнение «Кто без чего не обойдется?», упражнение «Зверюшки на дорожках» (Л.А. Венгер), упражнение «Перевертыши», упражнение «Хитрые картинки», упражнение «Разные дома» (Л.А. Венгер), упражнение «Подбери картинку», упражнение «Лабиринты» (проводится индивидуально), методика «Нахождение недостающих деталей» (Л.А. Венгер).

Таким образом, можно понять, что наглядно-образное мышление у дошкольников 5–7 лет с тяжелыми нарушениями речи гораздо ниже возрастной нормы. Классифицировать и обобщать предметы, явления и признаки для детей очень сложно. Важно помнить о последо-

вательном подборе игр для старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Ведь это является самым важным аспектом для получения успешного результата в работе с детьми. В первую очередь необходимо учитывать такие дидактические принципы, как доступность, повторяемость, постепенность реализации заданий. В систему игр необходимо включить все виды детской деятельности, они должны быть разнообразны и интересны детям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баилова Т.А., Александрова Н.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: Пособие для родителей. М.: Просвещение, 2008. 111 с.
2. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 176 с.
3. Зинченко В.П., Вергилес Н.Ю. Формирование зрительного образа. М.: МГУ, 1969. 106 с.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999. 160 с.
6. Науменко О.А. Формирование игрового замещения у дошкольников с общим недоразвитием речи: Метод. рек. / Сост. О.А. Науменко. Минск: БГПУ, 2004. 25 с.
7. Усанова О.Н., Синякова Т.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи // Обучение и воспитание детей с нарушением речи: Сб. науч. трудов; под ред. В.И. Селиверстова. М., 1982. С. 13-19.
8. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. 158 с.

**Психолого-педагогические и речевые особенности
детей с сенсорной алалией**

Лях Елена Викторовна (E-mail: *krasnodar.lev.2007@mail.ru*)
ГБОУ школа № 26 г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье раскрываются научно доказанные факторы развития патологий речевых нарушений у детей с сенсорной алалией, а также рассматриваются трудности, возникающие при обучении. Сделаны выводы, что у детей с сенсорной алалией нарушение грамматического строя, связной и письменной речи отслеживаются и по окончании школьного обучения.

Ключевые слова: сенсорная алалия, элизии, парафазии, эхолалия, гиперacusия, искажения и замены в экспрессивной речи.

**Psychological pedagogical and speech features of children
with sensory alalia**

Lyakh Elena Viktorovna (E-mail: *krasnodar.lev.2007@mail.ru*)
GBOU school № 26 Krasnodar, Russia

Annotation. The article reveals scientifically proven factors in the development of pathologies of speech disorders in children with sensory alalia, and also discusses the difficulties that arise during learning. It is concluded that in children with sensory alalia, violations of the grammatical structure, coherent and written speech are monitored even at the end of schooling.

Keywords: sensory alalia, elision, paraphasia, echolalia, hyperacusis, distortions and substitutions in expressive speech.

Алалия – это недоразвитие или отсутствие речи при сохранении нормального слуха и интеллекта вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка [1].

Алалия – это не просто временная функциональная задержка речевого развития. Патология представляет собой системное недоразвитие речи, при котором нарушаются все компоненты речи: лексико-грамматическая и фонетико-фонематическая.

По существующим данным, среди детей дошкольного возраста алалия встречается примерно у 1%, а среди школьников 0,2–0,7%. Стоит заметить, что данное нарушение встречается у девочек в два раза реже, чем у мальчиков.

Общепринято выделять следующие виды алалии:

- экспрессивную (моторную)
- импрессивную (сенсорную)
- смешанную.

Рассмотрим одну из них – сенсорную алалию. Основным нарушением при сенсорной алалии является несформированность связи между звуком и предметом, что приводит к нарушению понимания и смысла обращенной речи. Ребенок слышит, но ничего не понимает. В свою очередь это приводит к неустойчивости слуховых реакций, трудностям образования слуховых дифференцировок, неполноценности слухового анализа и синтеза. Ученые объясняют неполноценность слуха при сенсорной алалии обширностью очага недоразвитых или пораженных клеток головного мозга, отсутствием четкого порога восприятия [2; 3].

У детей с сенсорной алалией при отсутствии понимания становится невозможной или грубо искажается и собственная речь. Она представляет собой набор бессмысленных обрывков слов и звукосочетаний, речь бессвязна, лишена смысла и непонятна для окружающих. В речи детей присутствуют навязчивые повторения звуков, слов (персеверации), пропуски слогов (элизии), звуковые замены (парафазии), объединение частей разных слов друг с другом (контаминации), а также неконтролируемое повторение чужих слов (эхолалия). В целом речь можно назвать «словесным салатом», но дети к собственной речи не критичны, для общения часто используют жесты и мимику. Не понимая обращенной речи, очень хорошо реагируют на интонацию.

В тяжелых случаях у детей с сенсорной алалией совсем отсутствует речевое понимание, они не реагируют даже на собственное имя. Отмечается двигательное беспокойство, имеются выраженные трудности поведения: ребенок прыгает, играет, стучит, кричит, хаотичен в деятельности. Тяжелое искажение речи может привести к задержке интеллектуального развития.

Нередко встречаются дети, страдающие гиперacusией – повышенной восприимчивостью к различным звукам. Для окружающих данные звуки не представляют никакого интереса: скрип двери, шум сминаемой бумаги, звук капающей воды. В то же время дети с данным заболеванием обостренно воспринимают эти звуки и болезненно реагируют на них: плачут, жалуются на боль в голове и ушах, проявляют постоянное беспокойство.

Дети с сенсорной алалией могут механически повторять отдельные слоги, слова, короткие фразы, услышанные ими из окружающего мира, без специальной подготовки и заучивания, но повторение их является нестойким. В словах отмечаются множественные ошибки, разнообразные звуковые замены, искажения структуры слов. В большинстве случаев замены и искажения носят нестабильный, плавающий характер, ребенок при каждом новом воспроизведении допускает очередной вариант искажения. В экспрессивной речи искажения вызваны нарушениями восприятия собственной речи и речи окружающих.

Встречаются дети, которые общий смысл фразы понимают быстрее, чем изолированные слова, то есть понимают некоторые слова только в определенном порядке и в определенной ситуации. Таким образом, огромную роль для данных детей играет ситуация.

Психологические особенности детей с сенсорной алалией характеризуются повышенной отвлекаемостью и быстрой утомляемостью, трудностью включения, переключения и удержания внимания, неустойчивостью слухового восприятия и памяти. Ребенок не сразу воспринимает обращенную к нему речь, концентрируя внимание на внешнем раздражителе. Также у таких детей наблюдается хаотичность, неадекватность в поведении, импульсивность или, напротив, отчужденность и замкнутость.

Стоит отметить, что сенсорная алалия в чистом виде встречается очень редко, что говорит нам о функциональной неразрывности речедвигательного и речеслухового анализаторов.

Делая вывод из вышеизложенного, можно сказать, что в целом речь ребенка с сенсорной алалией корректируется, при условии контроля за своей речью и внимания к речи окружающих. Но полностью устранить данную патологию практически невозможно. Нарушения грамматического строя, связной и письменной речи отслеживаются и по окончании школьного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак-та пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
2. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н., проф. Т.Б. Филичевой. М.: Эксмо, 2018. 608 с.
3. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология (дошк.). М.: Просвещение, 1989. 223 с.

**Применение компьютерных игр в образовании детей
с интеллектуальными нарушениями**

Макуха Лия Сергеевна (E-mail: *dark.butler@inbox.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье дается теоретическое обоснование возможности использования компьютерных игр в обучении детей с интеллектуальными нарушениями. Проанализирован современный отечественный и зарубежный опыт применения компьютерных игр в образовании лиц с интеллектуальными нарушениями, а также исследована эффективность применения компьютерных игр в развитии таких сфер, как мотивация, математические навыки, социальные взаимодействия, чтение и письмо, а также невербальное мышление и оперативная память. Выделены преимущества использования компьютерных игр в обучении детей с интеллектуальными нарушениями, а также определены критерии отбора компьютерных программ при внедрении их в процесс образования лиц с интеллектуальными нарушениями. В ходе исследования была обозначена необходимость проведения дальнейших исследований, изучающих влияние компьютерных игр на процесс развития детей с интеллектуальными нарушениями, в том числе негативных воздействий видеоигр, а также долгосрочных эффектов компьютерных игр на когнитивные способности данной категории лиц.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, дети с интеллектуальными нарушениями, обучающие компьютерные игры, геймификация образования, видеоигры.

The use of computer games in the education of children with intellectual disabilities

Makukha Lia Sergeevna (E-mail: *dark.butler@inbox.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article provides a theoretical review concerning the the possibility of using computer games in teaching children with intellectual disabilities. In this article we examined modern domestic and foreign experience of using computer games in the education of people with intellectual disabilities, and also discussed the effects of computer games on such cognitive skills as motivation, mathematical skills, social interactions, reading and writing, as well as non-verbal thinking and working memory. The advantages of using computer games in teaching children with intellectual disabilities are highlighted, as well as the criteria for selecting computer-based educational games for people with intellectual disabilities. The directions of future research were also discussed, there needs to be more research examining the negative outcomes of video games on people with intellectual disabilities. Another aspect that we consider relevant for further research is the study of immediate and future effects of video games on cognitive abilities.

Keywords: information and computer technologies, children with intellectual disabilities, educational computer games, gamification of education, video games.

В сложившемся ныне информационном обществе можно смело сказать, что будущее образования – повышение доли участия компьютерных средств в обучении, использование принципиально новых информационно-коммуникационных технологий, в том числе предназначенных и для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Современные достижения в области информационно-компьютерных технологий могут позволить повысить качество образования учащихся с особыми образовательными потребностями [6].

Актуальной формой преобразования образовательного процесса, в частности и в отношении лиц с особыми образовательными потребностями, в современном мире считается его геймификация, то есть применение игровых элементов и техник для решения неигровых задач. Технология геймификации может помочь воспринимать информацию быстрее и интереснее. Такой метод более мотивирует познание [2]. Использование технологии игрового подхода в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья усиливает их вовлеченность и мотивацию к самостоятельной познавательной деятельности. Ученики благоприятно отзываются на призыв к подобной форме работы, проявляют активность и инициативность [1].

Когда дело доходит до исследований компьютерных игр, результаты, как правило, очень противоречивы, не считая нескольких исключений. Энтузиасты использования компьютерных технологий в обучении утверждают, что дети учатся многим важным навыкам в процессе игры и, следовательно, компьютерные игры сделают традиционное обучение более увлекательным, мотивирующим и эффективным. Скептики склонны утверждать, что компьютерные игры могут оказывать негативное влияние на личностную сферу и поведение детей. Эта дихотомия мнений усугубляется в отношении детей с особыми образовательными потребностями. Существует не так много исследований, подтверждающих, что компьютерные игры способны принести пользу в обучении и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Энтузиасты и здесь заявляют о многих преимуществах игр для таких детей. Компьютер хорошо зарекомендовал себя как мощный инструмент обучения с привлечением элемента интерактивности в образовании. В недавнем исследовании был сделан вывод, что у детей с тяжелыми нарушениями (некоторые из которых имели синдром Дауна) увеличился словарный запас, улучшились общие языковые и социальные навыки после специальным образом организованного обучения, которое включало индивидуальное компьютерное обучение под руководством специалиста в дополнение к классным занятиям [8].

Большинство докладов о последствиях применения видеоигр, особенно в популярной прессе, по-видимому, сосредоточены на предполагаемых негативных последствиях. К ним относятся исследования Griffiths о зависимости от видеоигр, повышенной агрессивности и различных медицинских и психосоциальных эффектах. Однако в литературе есть много ссылок на положительные преимущества видеоигр. Исследования, проведенные еще в начале 1980-х годов, доказывают, что участие в компьютерных играх (независимо от жанра) приводит к сокращению времени реакции на стимулы, улучшению зрительно-моторной координации и повышению самооценки игроков. Видеоигры обладают большим положительным потенциалом в дополнение к их развлекательной ценности. Значительный успех достигается, когда игры специально разрабатываются для решения конкретной проблемы или обучения определенному навыку. Однако генерализация навыка вне игровой ситуации остается важным исследовательским вопросом [3].

Несколько исследований показали положительное влияние видеоигр на ряд когнитивных процессов, таких как навыки восприятия, пространственная ориентация, кратковременная память, внимание и время реакции в развитии детей, молодых людей и пожилых [4].

Одной из категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, которым могут помочь «когнитивные тренировки» с применением видеоигр, являются люди с интеллекту-

альными нарушениями. Использование видеоигр с этой группой людей может быть целесообразным по нескольким причинам: характерное для компьютерных игр повышение мотивации игроков, богатство стимулов, которые содержат игры, простота (и интуитивность) использования, многократное, но увлекательное повторение заданий и постепенное повышение уровня сложности.

Однако следует отметить, что подбор видеоигр является важным при внедрении в процесс образования лиц с интеллектуальными нарушениями. Во-первых, используемые видеоигры должны иметь коррекционно-развивающий характер, то есть способствовать коррекции компенсации различных сторон психики детей с интеллектуальными нарушениями. То есть педагог должен подобрать такие видеоигры, которые эффективно улучшают определенные когнитивные способности в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями ребенка. Во-вторых, обучающие видеоигры должны подходить для самостоятельного использования детьми с интеллектуальными нарушениями, поэтому игра должна иметь такие качества, как доступность содержания игры, наличие простых инструкций для активации программ, использование простых движений мышью, вариативных размеров значков и т.д. Все это должно быть учтено в силу особенностей психической деятельности детей с интеллектуальными нарушениями.

Основная цель компьютерной игры в образовании – не только дать возможность играть и развлекаться, но и передать учащимся определенные знания. Используемая в коррекционном процессе игра должна моделировать реальную, привычную среду, в которой игроки должны решать часто встречающиеся проблемы. Дети учатся подбирать наиболее оптимальные подходы к решению проблем, представленных в игре, и, как следствие, сталкиваясь с такими же проблемами в реальной ситуации, дети смогут решить их [7].

К преимуществам использования компьютерных игр для лиц с интеллектуальными нарушениями относятся:

- повышение независимости, самостоятельности ребенка;
- усиление мотивации, повышение самооценки;
- расширение возможностей для обучения за счет использования возможностей мультимедиа технологий, интерактивных форм компьютерного взаимодействия;
- повышение эффективности приобретения знаний в новых ситуациях посредством механизмов обратной связи и самооценивания;
- возможность развития навыков решения проблем;
- ознакомление обучаемых с компьютерными технологиями, программированием и информатикой;
- игры являются социальной деятельностью, способствуют развитию социальных и эмоциональных навыков игроков [4].

Некоторые исследователи также отмечают эффективность использования специальных компьютеризированных обучающих игр для учащихся с интеллектуальными нарушениями в улучшении таких когнитивных способностей, как невербальная память, метапознание, в улучшении усвоения основных математических понятий, правописания слов. Кроме того, использование компьютерных обучающих игр также способно стимулировать реальные жизненные ситуации, что говорит о возможности использования компьютерных игр в процессе социализации лиц с интеллектуальными нарушениями [7].

К преимуществам использования компьютерных игр в образовании относится также то, что видеоигры представляют собой безопасную среду [3], в которой люди с интеллектуальными нарушениями могут демонстрировать различные навыки без каких-либо негативных последствий. Другие преимущества видеоигр включают возможность повторять одно и то же действие столько раз, сколько необходимо, в увлекательной для ребенка форме. Более

того, видеоигры задействуют несколько сенсорных систем, обеспечивают немедленную обратную связь и помогают учащимся учиться в своем собственном темпе [4].

Зарубежными исследователями было проведено экспериментальное изучение влияния применения компьютерных игр на различные сферы психики детей с интеллектуальными нарушениями.

1. *Мотивация.* По сравнению с традиционным образованием, компьютерное обучение в значительной степени оказалось более эффективным и действенным, в первую очередь благодаря дополнительной мотивации, усиленной взаимодействием с компьютером. Соответственно, использование компьютеров также оказалось полезным в обучении детей и подростков с интеллектуальными нарушениями и дефицитом внимания. Компьютерное образование, как правило, привлекает их внимание больше, чем обычные задания с ручкой и бумагой [5].

2. *Математические навыки.* В ряде исследований было показано, что применение дидактических компьютерных игр в обучении детей с интеллектуальными нарушениями способствует обобщению математических навыков. В исследовании, проведенном Singh, авторы отмечают, что группа школьников с интеллектуальными нарушениями, обучавшаяся с помощью компьютерных игр, показала значительно большее улучшение математических навыков по сравнению с группой, обучавшейся с помощью традиционных методов обучения. Это означает, что компьютерные игры способствуют большему развитию математических понятий у детей с интеллектуальными нарушениями. Что касается основного влияния пола на усвоение математических понятий, было обнаружено, что гендер не влияет на усвоение математических понятий [10].

3. *Социальные взаимодействия.* Использование компьютеров в обучении людей с нарушениями развития имеет особую значимость, поскольку оно содержит компонент социального взаимодействия. Например, родители и учителя детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) заметили, что совместная работа за компьютером была достаточно эффективной не только с точки зрения обучения, но и с точки зрения развития социальных навыков. Причина этого может заключаться в том, что дети, которые обычно не так популярны среди своих сверстников, скорее всего, будут лучше приняты своими сверстниками благодаря их компьютерным навыкам. Использование компьютеров в образовании может помочь людям с интеллектуальными нарушениями лучше понимать определенные части структуры задачи, облегчая их взаимодействие с учителем [5]. В одном из исследований авторы провели эксперимент с целью изучить, влияет ли совместное использование компьютеров при объединении учащихся в группы на социальное и учебное взаимодействие между детьми с интеллектуальными нарушениями и их типично развивающимися сверстниками. В этом исследовании было обнаружено, что в паре с типично развивающимися сверстниками с использованием компьютерных технологий в качестве связующего звена дети с интеллектуальными нарушениями с большей вероятностью взаимодействуют со сверстниками, нежели при взаимодействии без применения компьютеров [10].

4. *Чтение и письмо.* Зарубежными исследователями компьютер был признан полезным инструментом, помогающим детям улучшить свои лингвистические способности. По сравнению с традиционным обучением компьютер имеет свои преимущества, такие как бесконечное повторение, прямая обратная связь и тот факт, что дети не чувствуют себя осужденными. Несколько исследований выявили значительный прогресс в чтении с помощью компьютерных обучающих программ и эффективность компьютерных программ в обучении зрительному распознаванию слов детей с интеллектуальными нарушениями. А именно начальное обучение чтению и письму у детей с интеллектуальными нарушениями – это долгий и длительный процесс, который не обязательно дает желаемые результаты не только из-

за интеллектуальных ограничений обучающихся, но и из-за низкого уровня мотивации учащихся [5].

5. *Невербальное мышление и оперативная память.* Согласно зарубежным исследованиям, дети с интеллектуальными нарушениями могут пройти интенсивную компьютеризированную когнитивную тренировку. Однако результаты тренировок в ходе исследований сильно различались, и некоторые участники показывали незначительный прогресс во время тренировки. Исследователи не наблюдали значительных тренировочных эффектов при последующем наблюдении через год. Это говорит о том, что обучение детей с умственной отсталостью должно быть более продолжительным (например, 10 недель вместо 5) или повторным (например, 5 недель каждые 3 месяца), чтобы эффект сохранялся, при этом на данный момент не установлено, какая именно частота и интенсивность потребуется для закрепления результатов [9].

В результате анализа существующей научной литературы по вопросу использования компьютерных технологий в работе дефектолога мы пришли к выводу, что на данный момент имеется ряд исследований, доказывающих преимущества использования компьютерных игр в обучении лиц с интеллектуальными нарушениями. Тем не менее в связи с особым характером обучения лиц с интеллектуальными нарушениями и особенностями создания и подбора учебных компьютерных программ, применяемых в образовании лиц данной категории, необходимы дополнительные исследования в области использования информационно-компьютерных технологий в таком образовательном контексте. В будущих исследованиях следует изучить возможность негативного воздействия видеоигр на людей с интеллектуальными нарушениями. Возможно, люди с интеллектуальными нарушениями более чувствительны к негативным чертам видеоигр, таким как насилие или зависимость, чем люди с нормативным развитием. Еще одним аспектом, который мы считаем актуальным для дальнейших исследований, является изучение долгосрочных эффектов видеоигр на когнитивные способности.

Кроме того, необходимо проводить дополнительную подготовку, повышение информационной компетенции педагогов, специалистов и родителей, участвующих в обучении детей с нарушениями развития, для более эффективного использования информационно-компьютерных технологий в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекшаев И.А., Дьячкова Т.В. Геймификация в инклюзивном образовании как инструмент повышения мотивации и вовлеченности обучающихся в учебный процесс // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-1.
2. Звонарева Н.А., Купалов Г.С. Потенциал и риски геймификации педагогического образования // Образование и право. 2021. № 2.
3. Griffiths Mark. The educational benefits of videogames // Education and Health. 2002. № 20. Pp. 47-51.
4. Jiménez M., Pulina Francesca, Lanfranchi Silvia, Jiménez Rodríguez. Video games and Intellectual Disabilities: a literature review -IRCCS Life Span and Disability // Life Span and Disability. 2015. № 2. Pp. 147-165.
5. Kirinić Valentina, Hains Violeta, Andreja Kovacic. Computers in Education of Children with Intellectual and Related Developmental Disorders // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2010. № 5. 10.3991/ijet.v5s2.1246.

6. Pashapoor Loabat, Kashani-Vahid Leila, Hakimirad Elham. (2018). Effectiveness of Cognitive Computer games on Attention Span of Students with Intellectual Disability. Pp. 82-87. 10.1109/DGRC.2018.8712039.
7. Privita Fachruniza. Azizah Nur. (2019). Multimedia of Educational Game for Disability Intellectual Learning Process: A Systematic Review. 10.2991/icsie-18.2019.66
8. Singh Dr. Yash. Computer Gaming for Children with Mental Retardation // Spectrum: A Journal of Multidisciplinary Research. 2012. Vol.1. Pp. 31-36.
9. Söderqvist Stina, Nutley Sissela, Ottersen Jon, Grill Katja, Klingberg Torkel. Computerized training of non-verbal reasoning and working memory in children with mental retardation // Frontiers in human neuroscience. 2012. № 6. Pp. 271. 10.3389/fnhum.2012.00271.
10. Wehmeyer Michael, Smith Sean, Palmer Susan, Davies Daniel. Technology Use by Students with Intellectual Disabilities: An Overview // Journal of Special Education Technology. 2004. № 19. 10.1177/016264340401900401.

Особенности формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Малиневская Светлана Эдуардовна (E-mail: *malinevskaya.s@yandex.ru*)
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 215», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье актуализируется важность формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Характеризуются особенности данного процесса, выявляются наиболее сложные проблемы, связанные с формированием неречевых предпосылок к овладению грамотой у исследуемой категории детей. Выделяются основные принципы, соблюдение которых необходимо для обеспечения эффективной работы с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Даются рекомендации по применению игрового метода при формировании неречевых предпосылок к овладению грамотой у дошкольников.

Ключевые слова: неречевые предпосылки, овладение грамотой, старшие дошкольники с тяжелыми нарушениями речи, зрительно-моторная координация, зрительно-пространственное восприятие, слуховая память.

Features of the formation of non-verbal prerequisites for the mastery of literacy in older preschoolers with severe speech disorders

Malinevskaya Svetlana Eduardovna (E-mail: *malinevskaya.s@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semenovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article determines the importance of the formation of non-verbal prerequisites for the mastery of literacy in older preschoolers with severe speech disorders. The features of this process are characterized, the most difficult problems associated with the formation of non-verbal prerequisites for mastering literacy in the studied category of children are identified. The basic principles are highlighted, the observance of which is necessary to ensure effective work with older preschool children with severe speech disorders. The recommendation is given to apply the game method in the formation of non-verbal prerequisites for mastering literacy.

Keywords: non-verbal prerequisites, literacy skills, senior preschoolers with severe speech disorders, visual-motor coordination, visual-spatial perception, auditory memory.

Формирование предпосылок к овладению грамотой является важным этапом в развитии личности старших дошкольников [4]. Особенности обучения чтению и письму определяются тем, что данные виды речевой деятельности заключаются в работе с фиксированной при помощи графических знаков речью. Следовательно, для овладения чтением и письмом ребенку первоначально необходимо освоить данную систему знаков. Формирование навыка чтения предполагает умение правильно озвучивать текст (графические знаки); формирование навыка письма – умение переводить произнесенную речь в графические знаки. Важное место среди предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников занимают наличие у ребенка развитой моторики рук, зрительно-моторной координации, зрительно-

пространственного восприятия, слуховой и зрительной памяти, фонематического восприятия, что относится к категории неречевых предпосылок. Наибольшие сложности в формировании неречевых предпосылок к овладению грамотой возникают у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Данная категория детей отличается неподготовленностью к овладению звукового и морфологического анализа слова; замедленной скоростью усвоения грамматического строя речи; несогласованностью развития морфологической и синтаксической систем языка и т.д. В данных условиях значительный интерес вызывает исследование особенностей формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Коррекционная работа по формированию неречевых предпосылок играет важную роль, так как, во-первых, устраняет трудности в овладении первоначальными навыками грамотного письма и чтения, во-вторых, способствует формированию всех компонентов речи ребенка. При этом направлениями коррекционной работы становятся:

- развитие фонематического восприятия – различение высоты, силы, тембра голоса на материале звуков, слов и фраз; различение слов, близких по звучанию;
- развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук, а также графических навыков и умений, что в большой степени обеспечивается посредством применения игровых методов, массажа, пальчиковых гимнастик и т.д.;
- формирование чувства ритма и зрительно-пространственной ориентации (в схеме собственного тела, в окружающей действительности, на листе бумаги);
- развитие слуховой и зрительной памяти, которая является важным психологическим условием любой психической деятельности и необходима для удержания в памяти системы знаков, на основе которых воспроизводятся буквы.

Одна из особенностей формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с ТНР заключается в том, что их зрительно-пространственное восприятие обладает неполноценной сформированностью единого, полного образа предмета [2]. Однако обычное зрительное узнавание конкретных, фактических предметов и их изображений у исследуемой категории детей не отличается от нормы, при возникновении более сложных ситуаций, когда происходит искажение объектов (например, при наложении образов), дети с ТНР испытывают сложности в опознавании.

Дефекты в развитии вербального компонента при подготовке к овладению грамотой детей с ТНР однозначно ведут к затруднениям в овладении навыками чтения, хотя немалую роль на этапе подготовки к освоению грамоты несет невербальный компонент функциональной основы представленных операций. Положительный результат овладения первоначальными навыками чтения и письма во многом зависит от уровня сформированности у детей зрительной и слухоречевой памяти.

В данном случае особенность формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с ТНР связана с тем, что для данной категории детей присущи некие недостаточно сформированные компоненты слухоречевой и зрительной памяти, например: малая скорость запоминания; недостаточная переключаемость с одного фактора на другой; недостаточный объем запоминания, которые приводят к повторениям, заменам и перестановкам представляемых словесных и визуальных побудителей [1].

Помимо этого, затруднения при освоении грамоты у детей из рассматриваемой нами категории могут возникать из-за недостатка в пространственной ориентировке. Так, старшие дошкольники с ТНР претерпевают затруднения при определении расположения предметов по отношению друг к другу и своего тела, размера, формы, а еще в установлении пространственных отношений среди этих предметов. Особые затруднения обнаруживаются у старших дошкольников с ТНР при установлении пространственных понятий «верх – низ», «право – лево» и др. Проблемы возникают и в вербализации пространственных отношений.

Сложности в освоении грамоты у детей с ТНР взаимосвязаны с недоразвитием у старших дошкольников с ТНР общей и мелкой моторики. Затруднения в процессе развития моторной сферы характеризуются широким отражением: от общей моторной неуклюжести и

неловкости до неразвитой мелкой моторики рук. Дошкольники рассматриваемой нами категории испытывают на себе затруднения на этапе усвоения графических навыков, потому как у них чаще всего не проявляется интерес к ручной деятельности. Движения старших дошкольников с ТНР на музыкальных занятиях запаздывают на фоне общего темпа и ритма, детям сложно выполнять четкие движения, которые демонстрирует педагог. В проведении изобразительной и конструктивной деятельности дети старшего дошкольного возраста с ТНР проявляют неспособность держать карандаш, затруднения переключаемости в движениях, излишнюю напряженность рук. В рисунках детей и аппликациях выделяются: трудности со зрительно-пространственным расположением предметов, неопытность, нетвердая реализация замысла [3].

Значительные трудности появляются и при развитии у старших дошкольников с ТНР такой неречевой предпосылки, как фонематический анализ для освоения грамоты. У данных детей наблюдается наличие проблем в развитии фонематических процессов, бедность фонематического восприятия, тесным образом связанных с расстройством взаимосвязи в деятельности речедвигательного и речеслухового анализаторов. Собственно говоря, сформированность сенсорных и языковых макетов фонем у старшего дошкольника с ТНР искажается, потому что ребенок не в силах определить конкретную взаимосвязь между воспринимаемой моделью произношения, которую показывает старший, и своим произношением с ощущениями собственного тела, появляющимися при озвучивании фонем в артикуляционном аппарате [5].

В данных условиях при формировании неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с ТНР важно соблюдение следующих принципов:

- принцип индивидуально-дифференцированного подхода, сущность которого заключается в обязательном учете педагогом индивидуальных особенностей детей с ТНР и групп данных детей в образовательном процессе. При этом важно учитывать предполагаемые индивидуальные возможности каждого в процессе обучения. Необходимо, чтобы на протяжении всего обучения каждый ребенок был сосредоточен на решении задачи, равной его возможностям;

- принцип системного подхода, сущность которого заключается в необходимости рассмотрения процесса формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с ТНР в качестве целостной системы, предполагающей сочетание развития у ребенка развитой моторики рук, зрительно-моторной координации, фонематического восприятия, слуховой и зрительной памяти, зрительно-пространственного восприятия, находящихся в тесном взаимодействии;

- принцип деятельностного подхода, который заключается в том, что формирование неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с ТНР реализуется путем координации динамичной деятельности ребенка, в процессе которой вкладываются основы для положительных изменений и становления предпосылок письменной речи.

Формирование неречевых предпосылок к овладению навыками чтения и письма допустимо только при согласованном развитии фонематической, фонетической и лексико-грамматической речевых сторон.

Что касается дошкольников с ТНР старшего возраста, крайне важна особая коррекционно-развивающая работа, ориентированная на развитие компонентов, свидетельствующих о готовности к овладению грамотой, таких как представления об окружающем мире и лексико-грамматический строй речи.

Важное место в данной работе по формированию неречевых предпосылок к овладению навыками чтения и письма занимает применение игрового метода. В первую очередь мотивационным условием при реализации игрового метода является эмоциональная красочность задания, игры или упражнения, также степень увлечения детей какой-либо деятельностью, позитивный эмоциональный фон организации учебной деятельности, применение разнообразных форм индивидуального и группового взаимодействия на занятиях, многообразие видов деятельности (игра, слушание, рисование, письмо, графическое изображение).

В целях развития неречевых предпосылок к овладению навыками чтения и письма у старших дошкольников с ТНР предлагается использовать LEGO-конструирование, позволяющее сочетать объемные модели, встречающиеся в реальном мире, и предметно-игровую атмосферу обучения ребенка. Его применение способствует развитию моторики рук, поскольку осуществляется тактильное взаимодействие ребенка с различными по форме и размеру частями игры; зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и т.д. Работа с конструктором побуждает интерес, так как старшие дошкольники с ТНР способны создавать схемы, фигуры и разные изделия в группе и подгруппе.

Таким образом, анализ проблемы позволяет сделать вывод о важности формирования неречевых предпосылок к овладению грамотой у старших дошкольников с ТНР. Обеспечение эффективности данной работы может способствовать соблюдению таких принципов, как принцип индивидуально-дифференцированного подхода, принцип системного подхода, принцип деятельностного подхода в процессе работы с детьми, а также применение игрового метода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буханова О.В. Уровень сформированности неречевых предпосылок у младших школьников с дисграфией // Молодой ученый. 2021. № 48. С. 399-401.
2. Лапутина Н.А. Предпосылки для успешного овладения грамотой детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Символ науки. 2016. № 6. С. 69-75.
3. Малютина М.Ю. Особенности развития предпосылок письменной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня // Научно-методический журнал «Концепт». 2017. Т.39. С. 446-450.
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 2013. № 265.
5. Сухинина А.С. Особенности готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дошкольник. 2021. №10. С. 34-39.

**Речедвигательная пластика как эффективное средство коррекции
темпо-ритмических нарушений у воспитанников с ОНР на музыкальных занятиях**

Мамонтова Кристина Викторовна (E-mail: *chrificia19@gmail.com*)
УО «БГПУ им. Максима Танка», Институт инклюзивного образования
г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования темпо-ритмической стороны речи у воспитанников с ОНР в условиях специально организованной музыкальной деятельности с использованием средств танцевальной терапии и пластического искусства. Раскрывается содержание и методика проведения различных видов пластических упражнений, направленных на коррекцию речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Определены цели и задачи ритмизированных упражнений, способствующих подготовке тела ребенка к выполнению основных движений под ритм слов, пение и музыку. Установлена взаимосвязь между ритмом слога и ритмом движения в результате систематического использования комплекса речевых и пластических упражнений на музыкальных занятиях. Автором обосновывается необходимость ритмизации моторной и речевой деятельности детей с нарушениями речи, предлагается инновационная технология развития ритма движений и речи воспитанников с ОНР в процессе коррекционно-развивающих музыкальных занятий.

Ключевые слова: ОНР, недоразвитие речи, музыкальная деятельность, пластическое искусство, темпо-ритмическая сторона речи, дошкольное образование.

**Speech-motor plastic surgery as an effective means of correcting
tempo-rhythmic disorders in pupils with ONR in music classes**

Mamontova Kristina Victorovna (E-mail: *chrificia19@gmail.com*)
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of the tempo-rhythmic side of speech in pupils with severe speech disorders in conditions of specially organized musical activity using dance therapy and plastic art. The content and methodology of various types of plastic exercises aimed at correcting speech disorders in preschool children are revealed. The goals and objectives of rhythmized exercises that help prepare the child's body to perform basic movements to the rhythm of words, singing and music are determined. The relationship between the rhythm of a syllable and the rhythm of movement has been established as a result of the systematic use of a complex of speech and plastic exercises in music classes. The author substantiates the necessity of rhythmization of motor and speech activity of children with speech disorders, offers an innovative technology for the development of the rhythm of movements and speech of pupils with severe speech disorders in the process of correctional and developmental musical

Keywords: ONR, speech underdevelopment, musical activity, plastic art, tempo-rhythmic side of speech, preschool education.

Мир детства – это вечное движение. Двигаясь, дети ощущают радость жизни, красоту и гармонию окружающего мира, заключенную в самом ритме движения. Движение – это форма существования человека на земле, его жизнь, данная ему природой. Получая огромную радость от общения с красотой движения под музыку, ребенок счастлив, ведь движение и танец дают ему возможность выразить себя, свои мироощущения и переживания красоты

мирового ритма [2, с. 27]. Хореография является одним из древнейших видов искусства, выразительным средством которого служат движения человеческого тела, связанные с музыкальным сопровождением. Композиция, рисунок, динамика и пространство, темп и ритм, пластика и мимика, поза и жесты являются основными средствами танцевальной выразительности. По словам К.С. Станиславского, «жест должен составлять единое целое с речью, а движения тела находиться в темпо-ритмическом единстве с речью и мыслями образа». Дополнительным средством выразительности является интонационно-выразительная речь [5, с. 24]. Свободное владение словом, жестом, мимикой, по словам Дж. Родари, рождает маленького артиста. Вокально-речевая деятельность воспитанников с ОНР проявляется в процессе подражания интонации голоса педагога. А. А. Волкова, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. С. Галаянт, А. С. Медведева обращают внимание на важность бесед с детьми дошкольного возраста о прочитанном рассказе, а также оценке поступков героев. В процессе игры-беседы, музыкальный руководитель содействует установлению диалога между детьми, побуждает петь, сочинять мелодии, танцевальные композиции. Это требует от воспитанников умения говорить красиво и выразительно, с помощью вокального интонирования передавать чувства, переживания, смысловые паузы и акценты [6, с. 76].

Важную роль в речевом развитии воспитанников с ОНР играют их творческие способности. Айседора Дункан в своей работе с детьми уделяла внимание игровым развивающим упражнениям в виде этюдов. По мнению Л.Н. Барабаш, Е.В. Горшковой, О.В. Ирванцовой, образные упражнения способствуют формированию выразительных пластических и ритмических движений. Структура этюдов-упражнений многовариантна, кратковременна и может быть реализована как самостоятельная форма, так и в определенном контексте [4, с. 95]. Главной целью развивающих упражнений является подготовка тела воспитанников к выполнению основных движений (ритмических, танцевальных, образно-пластических) под ритм слов, музыку и пение. Ключевыми задачами речедвигательных упражнений в работе с воспитанниками с ОНР являются: постановка правильного голосового и дыхательного аппарата, создание условий для активизации разговорной речи с песенным исполнением [5, с. 43]. Упражнения имеют развивающий характер, направлены на установление взаимосвязи между ритмом слога и ритмом движения. Все формы речедвигательной пластики направлены на преодоление речевых нарушений у воспитанников с общим недоразвитием речи.

Свою эффективность в процессе коррекции речевых нарушений у воспитанников с ОНР подтвердили следующие формы речедвигательных упражнений и игр: ритмико-речевые, музыкально-ритмические, вокально-речевые, пластико-ритмические, пантомимические, пластико-мимические, сюжетно-образные пластические игры, этюды и музыкально-ритмические миниатюры [6, с. 80]. Многообразие игр и упражнений обусловлено комплексным подходом и синкретической природой музыкально-творческих проявлений маленьких артистов.

Ритмодекламация – речевая игра, предполагающая творческую свободу в интонационно-ритмическом исполнении. Такие упражнения развивают музыкальный слух воспитанников с ОНР, способствуют подготовке голосового аппарата к пению, а также являются средством для развития навыков музыкальной импровизации [2, с. 81]. Ритмизированная речь стимулирует заинтересованность воспитанников с нарушениями темпо-ритмической стороны речи, активизирует процессы восприятия и мышления. Одним из эффективных видов ритмизированной речи являются вокально-ритмические упражнения. Сущность данных упражнений заключается в интонировании под простой ритм и несложный текст разнообразных песен или отдельных слогов. Выполнять вокально-ритмические упражнения возможно в различных вариациях с шумовыми и ударными музыкальными инструментами под собственное музыкальное сопровождение или без него [1, с. 28]. Возможны различные ритмические вариации, в которых поочередного сочетаются пение с ритмическими заданиями: дошкольники пропевают текст, после чего в заданном ритме играют на музыкальных инструментах или прохлопывают ритмический рисунок.

Одной из разновидностей вокально-ритмических упражнений является повторение вокального исполнения музыкального руководителя и совместное пропевание повторяющихся слогов в сопровождении с ритмическими движениями (хлопками в ладоши, притопами и т.п.). Также одним из результативных видов вокально-ритмической деятельности является свободное выполнение движений под собственное пение, чередующееся с игрой на детских музыкальных инструментах ударной группы. Разновидностью музыкально-ритмических упражнений являются пластические. Эти упражнения сочетают в себе танцевально-ритмические движения, отображая образ и характер музыкального произведения. Упражнения этой категории способствуют активизации мышления воспитанника с речевыми нарушениями и, как показывает практика, побуждают к сознательному исполнению образных пластических и ритмических миниатюр. Такой вид упражнений имеет творческую направленность, в результате чего каждый ребенок может проявить свою индивидуальность и креативные способности [3, с. 196]. В обучении детей дошкольного возраста пластико-ритмическим движениям необходимо соблюдение принципа последовательности.

На первом этапе выполнения пластико-ритмических движений под музыкальное сопровождение избирательного характера необходима остановка на определенный звуковой сигнал. Для поддержания динамики и активности воспитанников на высоком уровне в дальнейшей работе поможет соревновательный метод с установкой на лучшее выполнение пластико-ритмических движений, а также введение занимательных элементов и атрибутов. Использование перестроений, смены направления движения способствует активизации внимания в процессе коллективной деятельности. Второй этап выполнения пластико-ритмических движений под музыку включает в себя вариативность игровых образов, передаваемых с помощью игры на музыкальных инструментах наиболее близких по тембру и звучанию. Третий этап характеризуется свободным исполнением пластико-ритмических упражнений в сочетании с игрой на детских музыкальных инструментах [5, с. 94]. Такое исполнение побуждает воспитанников к поиску конкретного решения. Использование различных музыкальных образов способствует активизации индивидуальности и творческой импровизации в процессе музицирования. Разновидностью речедвигательной деятельности воспитанников в дошкольном учреждении являются музыкально-ритмические игры. Играя, ребенок слушает музыку и реагирует на нее непосредственно. Музыкальное сопровождение определяют ход и развитие игры, с ее помощью происходит раскрытие образов героев, создается определенная атмосфера и соответствующее настроение. Музыкально-ритмические игры проводятся под инструментальное сопровождение и, в свою очередь, подразделяются на сюжетные и несюжетные [2, с. 8]. Одним из наиболее эффективных видов музыкально-ритмических игр в процессе коррекции речевых нарушений являются игры с пением (хороводы, инсценировки песен, прибауток). Композиционное построение игр с песенным сопровождением зависит от выбора музыкального образа, характера музыки и текста. В таких играх используются элементы народных плясок, хороводных перестроений. Чтобы поддерживать интерес и активность воспитанников с ОНР, музыкальный руководитель должен уметь создавать игровую ситуацию. Для достижения поставленных целей и задач необходимо тщательно планировать свою деятельность, быть хорошо подготовленным к каждому занятию и использовать разнообразные методы и приемы обучения воспитанников с общим недоразвитием речи. Выбор партнерского стиля в общении с дошкольниками, стремление подобрать «ключик» к каждому воспитаннику, а также эмоциональное преподнесение материала и совместное исполнение способствуют достижению гарантированного успеха. Необходимо увлекать и заинтересовывать, только тогда обучение речедвигательной пластикой на музыкальных занятиях будет эффективным.

На этапе разучивания упражнений и танцевально-ритмических композиций положительному результату будет способствовать коллективное выполнение движений с воспитанниками. Совместная деятельность способствует освоению сложного речевого и ритмического материала в процессе разучивания упражнений, композиций, этюдов. Игровая или ролевая ситуация способствует поддержанию интереса и активности воспитанников в процессе разу-

чивания речедвигательных упражнений. Движения, которые вызывают трудности, необходимо показать в медленном темпе под счет, с поэтапными пояснениями, сопровождая их образными сравнениями. Поддержка и поощрение воспитанников в процессе освоения музыкально-ритмического материала способствуют высокой результативности в работе с детьми дошкольного возраста. Доброжелательное отношение музыкального руководителя, его активное участие играет важную роль в обучении дошкольников речедвигательной пластике. Каждое музыкальное занятие должно заканчиваться рефлексией. В результате чего воспитанники учатся осознавать собственные действия, их правильность и ошибочность [2, с. 113]. Для успешного освоения коррекционно-развивающего содержания музыкальных занятий необходимо заинтересовать воспитанников новым материалом, сконцентрировать внимание, настроить на разучивание композиций, упражнений, игр с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и возможностей воспитанников с ОНР, способствуя активизации речевой и двигательной активности.

Подводя итоги работы по формированию темпо-ритмической стороны речи у воспитанников с ОНР на коррекционно-развивающих музыкальных занятиях, можно сделать вывод, что речедвигательная пластика является эффективным средством преодоления темпоритмических нарушений речи. Таким образом, организация и проведение музыкальных занятий, включающих в свое содержание различные формы пластического искусства, оказывает положительное влияние на темп и ритм речевого дыхания, развитие орального праксиса, формирование темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи воспитанников с ОНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова Е.Э. Использование музыкальных упражнений в структуре логопедических занятий с неговорящими детьми // Логопедия. 2007. № 1. С. 28-29.
2. Галянт И.Г. Творческое развитие детей средствами эмоционально-речевой организации: Учеб.-метод. пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. 142 с.
3. Григорьев М.Р., Федотова А.Е. Коррекция темпо-ритмической стороны речи у старших дошкольников с заиканием с использованием танцевальной терапии // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: Сб. науч. ст. XIII Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и магистрантов с междунар. участием, Чебоксары, 26 апр. 2016 г. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Семенова. Чебоксары, 2016. С. 195-197.
4. Егорова И.В. К вопросу о коррекции общего недоразвития речи у дошкольников в процессе музыкальной деятельности // Вестн. Череповец. гос. ун-та. 2014. № 5. С. 92-96.
5. Клезович О.В. Музыкальные игры и упражнения для развития и коррекции речи детей: Пособие. Минск: Аверсэв, 2005. 147 с.
6. Павлова Н.В., Пальнова В.А. Коррекционно-развивающая работа над звукопроизношением и лексикой на музыкальных занятиях с дошкольниками с ОНР // Практический психолог и логопед. 2014. № 2. С. 76-82.

Особенности формирования навыков социально-бытовой ориентировки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Мандрик Александра Евгеньевна (E-mail: *alieksandra.mandrik@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности формирования социально-бытовой ориентировки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Рассмотрение сложной структуры психики умственно отсталого ребенка через положение Л.С. Выготского о первичном дефекте и вторичных отклонениях приводит к выводу о том, что социальная дезадаптация детей данной категории является вторичным отклонением и поддается коррекционно-воспитательной работе. Авторами выделено три направления работы по формированию социально-бытовых навыков: 1) в непосредственной образовательной деятельности через предметные области, предусмотренные адаптированной основной общеобразовательной программой; 2) через соблюдение режимных моментов в течение дня; 3) через работу с родителями учащихся. Организация комплексной работы станет залогом успешного формирования социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, умственная отсталость, младшие школьники, интеллектуальная недостаточность, коррекционная работа.

Features of the formation of social and household orientation skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities

Mandrik Aleksandra Evgenievna (E-mail: *alieksandra.mandrik@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadievna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the features of the formation of social and household orientation in younger schoolchildren with intellectual disability. consideration of the complex structure of the psyche of a mentally retarded child, through L.S. Vygotsky's position on primary defect and secondary deviations, leads to the conclusion that the social maladaptation of children of this category is a secondary deviation and lends itself to correctional and educational work, the authors have identified three areas of work on the formation of social and household skills: 1) in direct educational activities through the subject areas provided for by the adapted basic general education program; 2) through the observance of regime moments during the day; 3) through work with the parents of students. The organization of complex work will be the key to the successful formation of social and household skills in children with mental retardation.

Keywords: social and household skills, mental retardation, junior schoolchildren, intelligence.

В системе специального образования главной целью обучения является формирование социально адаптированной личности, способной к коммуникации с окружающими людьми и умеющей действовать в различных жизненных ситуациях. По мнению многих ученых, таких как П.Я. Гальперин, К.С. Лебединская, Г.М. Дульнев, Т.А. Акимова, успешная адаптация де-

тей с интеллектуальной недостаточностью, в силу особенностей их развития, достигается через целенаправленное формирование социально-бытовых навыков [2; 3].

Дети с умственной отсталостью не могут самостоятельно освоить образцы решения социально-бытовых задач, в то время как социальное развитие их нормально развивающихся сверстников происходит спонтанно и не нуждается в целенаправленном формировании. Однако рассмотрение сложной структуры психики умственно отсталого ребенка через положение Л.С. Выготского о первичном дефекте и вторичных отклонениях приводит к выводу о том, что социальная дезадаптация детей данной категории является вторичным отклонением и поддается коррекционно-воспитательной работе [1].

Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (далее – АО-ОП) школьного образования детей с умственной отсталостью в качестве личностных результатов освоения предполагает сформированность адекватных представлений о насущно необходимом жизнеобеспечении, овладение социально-бытовыми навыками, используемыми в повседневной жизни, проявление готовности к самостоятельной жизни [5].

В отличие от средних и старших классов, программа образования младших школьников с интеллектуальной недостаточностью не предполагает наличие отдельного академического предмета по социально-бытовой ориентировке. Однако формирование этих важных навыков проходит для детей младшего школьного возраста через все их четырехлетнее обучение. В таблице мы рассмотрели способы формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью через предметные области, предусмотренные АООП.

Таблица – Формирование социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью через предметные области, предусмотренные АООП

Предметная область	Способ формирования социально-бытовых навыков
Русский язык	Выполнение практических грамматических упражнений и развитие речи на лексическом материале о бытовых процессах
Чтение и развитие речи	Чтение и обсуждение рассказов и стихотворений русских и зарубежных писателей о труде, о нравственных и этических нормах поведения
Речевая практика	Прорабатывание речевого общения в речевой ситуации «Я за порогом дома» (покупка, поездка в транспорте, обращение за помощью, в т.ч. в экстренной ситуации, поведение в общественных местах – кино, кафе и др.)
Математика	Выполнение арифметических действий, решение арифметических задач через моделирование жизненной ситуации. Например, игра «Мы в магазине», «Мы в общественном транспорте»
Мир природы и человека	Изучение разделов «Одежда людей, игры детей, труд людей в разное время года», «Человек» (гигиена тела, здоровый образ жизни, магазины, транспорт)
Музыка	Формирование умения подбирать музыкальный репертуар в соответствии с жизненной ситуацией
Изобразительное искусство	Выполнение различных видов работ (рисование с натуры и по образцу, лепка, выполнение аппликации, проведение беседы) на лексическом материале «Кухонная утварь», «Предметы личной гигиены», «Продуктовый магазин»
Физическая культура	Формирование и воспитание гигиенических навыков при выполнении физических упражнений; формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни

Ручной труд	Формирование практических умений и навыков использования различных материалов в предметно-преобразующей деятельности; формирование интереса к разнообразным видам труда; развитие регулятивной структуры деятельности (включающей целеполагание, планирование, контроль и оценку действий и результатов деятельности в соответствии с поставленной целью)
-------------	---

Особенности развития младших школьников с умственной отсталостью обуславливают необходимость формирования социально-бытовых навыков не только непосредственно во время образовательной деятельности, но и в режимных моментах в течение всего дня. Для этого педагог должен постоянно акцентировать внимание детей на бытовых действиях, как-то: необходимость вешать верхнюю одежду на вешалку, содержать свое рабочее место в чистоте, мыть руки перед едой. Во время посещения столовой уместным будет обсудить с учащимися профессию повара, кухонную утварь и ее функционал, технологию приготовления блюд, которые в конкретный день есть в меню, поговорить о здоровой и вредной пище и ее влиянии на организм. Ежедневное проговаривание и прорабатывание с младшими школьниками бытовых ситуаций будет способствовать успешному формированию у них социально-бытовых навыков.

Важную роль в успешной социализации детей с умственной отсталостью играют их родители. Формируемые навыки только тогда будут успешно внедрены в жизнь ребенка, когда будет организовано закрепление их в реальных бытовых ситуациях. Следует проводить консультации для родителей, в ходе которых необходимо доносить, что успешное социальное развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями напрямую зависит от его участия в ежедневных бытовых ситуациях.

Таким образом, формирование социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью имеет следующие особенности:

- зависит от тяжести первичного дефекта;
- требует специальной коррекционной работы непосредственно в образовательной деятельности и в режимных моментах;
- требует обязательного закрепления в домашних условиях.

Организация комплексной работы станет залогом успешного формирования социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальными нарушениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. ст. М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. 133 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапности формирования умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1.
3. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. М. : Просвещение, 2001. 176 с.
4. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых. М.: Академия, 2014. 160 с.
5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnyimi-narusheniyami/> (дата обращения: 14.03.2022).

**Система работы по развитию антонимии у детей дошкольного возраста
с задержкой психического развития**

Марченко Лидия Николаевна (E-mail: *lidmar00@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования сформированности антонимии у дошкольников с задержкой психического развития, в котором была изучена способность подбирать разнокоренные, однокоренные антонимы и находить их в контексте. В работе применена и адаптирована в соответствии с целью исследования методика Г.А. Волковой. В статье проанализированы результаты диагностического обследования и кратко описаны основные направления коррекционно-педагогической деятельности по развитию антонимии дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, словарь антонимов, антонимия, особенности формирования словаря антонимов.

**The system of work on the development of antonymy in preschool
children with mental retardation**

Marchenko Lidia Nikolaevna (E-mail: *lidmar00@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of the formation of antonymy in preschoolers with mental retardation, in which the ability to select heterogeneous, single-root antonyms and find them in context was studied. In the work, the methodology of G.A. Volkova was applied and adapted in accordance with the purpose of the study. The article analyzes the results of the diagnostic examination and briefly describes the main directions of correctional and pedagogical activities for the development of the antonymy of preschoolers with mental retardation.

Keywords: mental retardation, dictionary of antonyms, antonymy, features of the formation of the dictionary of antonyms.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило сделать вывод о том, что у детей с задержкой психического развития отмечается недостаточное развитие лексической стороны речи. У большинства детей данной категории обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка. Особенности словарного запаса детей с ЗПР отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Это ведет к недоразвитию речи в целом и проблемам усвоения ими знаний.

Задачей нашего исследования было изучение сформированности словаря антонимов у дошкольников с задержкой психического развития. В эксперименте приняла участие группа детей с ЗПР в возрасте 6-7 лет в количестве пяти человек на базе МБДОУ «Детский сад № 214» г. Краснодара. Нами были проведены следующие этапы исследования:

1) Подготовительный:

- анализ анамнестических данных детей;
- подбор методик для изучения антонимии у детей дошкольного возраста с ЗПР;
- подбор стимульных материалов;
- формирование группы испытуемых;
- ознакомление с нормативными документами.

2) Основной:

- установление контакта с испытуемым;
- проведение диагностического обследования.

Заключительный:

- анализ результатов исследования констатирующего эксперимента;
- определение направлений работы.

В соответствии с результатами изучения протоколов психолого-медико-педагогических комиссий и анализа речевых карт дети, участвующие в исследовании, имели диагноз – задержка психического развития. Все дошкольники имели сохранные зрение и слух.

Исходя из классификации антонимов была взята и адаптирована в соответствии с целью нашего исследования методика Г.А. Волковой, которая позволяла выявить способность дошкольников с задержкой психического развития подбирать разнокоренные, однокоренные антонимы и находить их в контексте.

Перед началом исследования был осмотрен предоставленный для обследования кабинет на наличие отвлекающих внимание детей факторов, которые своевременно были устранены. Была поставлена соответствующая возрасту детей мебель, помещение до прихода ребенка было проветрено.

Взаимодействие с дошкольником началось с налаживания контакта путем непринужденной беседы: знакомство с дошкольником, осведомление о его здоровье, настроении. Далее была объяснена причина нахождения ребенка в данном кабинете и обозначены цели совместной работы. В качестве стимульного материала и создания игровой атмосферы предварительно был подготовлен мяч.

Исходя из классификации антонимов были подобраны методики Г.В. Чиркиной, Н.В. Серебряной («Исследование лексических операций») и методика В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой («Выявление умений подбирать к словам антонимы и синонимы»), построенная с опорой на методику Г.А. Волковой [1]. Каждая из них была адаптирована под цель данного исследования.

Цель первого задания (по адаптированной методике Г.В. Чиркиной) – подобрать к словам, которые озвучивает исследователь, слова-«неприятели» [4]. Анализ результатов диагностики показал у 80% дошкольников средний уровень сформированности умений подбирать антонимов и у 20% – низкий. Высокий уровень сформированности антонимии не был выявлен.

Ошибки употребления антонимов при выполнении первого задания:

- смешения антонимичных пар (большой – низенький; высокий – маленький; тонкий – большой; добрый – грустный; глупый – хороший);
- употребление неверной приставки (внизу – сверху);
- употребление синонимов и слова, производного от предлагаемого исследователем (внутри – изнутри; добрый – добренький).

Дошкольники с ЗПР употребляют, с одной стороны, верные слова с нужным лексическим значением, но с другой – присоединяют к нему уменьшительно-ласкательный суффикс. Дети вместо антонимов подбирают синонимы или же видоизменяют заявленное слово с помощью присоединения приставок и/или суффиксов, что свидетельствует об отсутствии сформированности грамматических конструкций.

Наличие грубых ошибок (тонкий – большой, высокий – маленький) свидетельствует о нарушении лексико-семантического представления.

Наиболее сложным заданием, как показало исследование, оказалось второе, где было необходимо подобрать однокоренные антонимы к словам (по методике Н.В. Серебряковой «Исследование лексических операций») [2].

Характерные ошибки детей при выполнении второго задания:

- использование частицы «не» (вдохнуть – не дыхнуть; одеть – не одеть);
- ошибки в употреблении времени глагола (одеть – сняли; улетают – летят);
- замена по семантическим признакам (улетают – возвращаются; вынести – поставить; уходит – начинается);
- употребление неверной приставки (влетела – улетела).

Следует отметить, что дети затруднялись с ответом как до, так и после предъявления примера правильной антонимичной однокоренной пары. Причина низкого результата, на наш взгляд, основана на отсутствии понимания значения приставок, а также в целом принципа словообразования, основанного на аналитико-синтетическом процессе мышления, вследствие чего дошкольники с ЗПР использовали наиболее «универсальную» частицу «не» и разнокоренные слова, близкие к истинной антонимичной паре. Отмечается употребление разговорных слов (вдохнуть – дыхнуть), что отражает специфичность словаря. Прослеживается нарушение временных представлений при изменении времени глагола.

Таким образом, по данной методике 40% дошкольников с ЗПР показали средний уровень сформированности антонимии, а 60% детей – низкий уровень.

Наиболее результативным оказалось задание 3 (по методике В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой «Выявление умений подбирать к словам антонимы и синонимы») [3], в котором необходимо было подобрать антонимы к словам, предъявляемым в контексте. 60% детей исследуемой категории показали высокий уровень сформированности антонимических отношений, и было выявлено 40% дошкольников со средним уровнем показателей.

Ошибки при выполнении третьего задания:

- выявление несущественных признаков (тяжелый (камень) – мягкая (пушинка); сладкий (сахар) – жесткая (горчица); жидкое (молоко) – вкусная, белая (сметана); весело (сегодня) – солнечно (вчера));
- употребление частицы «не» (трудно (работать) – нетрудно (отдыхать); сладкий (сахар) – несладкая (горчица));
- замена слова описанием ситуации (светло (днем) – спим (ночью); приходят (утром) – идут домой (вечером); сладкий (сахар) – жжется (горчица));
- ошибки в подборе антонимов к многозначным словам (старый (дедушка) – новый (внук); сладкий (сахар) – соленая (горчица));
- ошибки в словообразовании (старый (дедушка) – молоденький (внук); трудно (работать) – легче (отдыхать); ссорятся – подружатся, помиряются);
- ошибки в употреблении времени глагола (ссорятся – подружатся, помиряются).

Когда детям предложили закончить предложения, испытуемые легче справлялись с заданием, опираясь на смысл материала, но этот же смысл им мешал: они подбирали антонимичную пару из другой группы, например называли «дедушка старый, а внук новый». Изолированно слова подобраны правильно, но внутри контекста данный вариант

неприятным. На основе данного показателя можно предположить, что причина – в нарушении мыслительных операций и недостаточной сформированности словесно-логического мышления.

В целом только 40% испытуемых смогли достаточно хорошо ответить на вопросы. Некоторые из детей с ЗПР при затруднении выполнения задания соскальзывали на что-либо отвлеченное, не связанное с исследованием, что свидетельствует о нарушении концентрации внимания. Они молчали или называли синонимы, либо же у некоторых детей были недостаточно сформированы представления о форме, размере, характеристиках явлений, цвете, положении в пространстве, поэтому они называли слова с близким, но недостаточно точным лексическим значением.

В беседе с педагогом, работающим с детьми, было выявлено, что те дети, которые посещали группу коррекционной направленности около года и более, показали более высокие результаты, чем те дети, которые поступили недавно.

Таким образом, на основании подобранных методик мы исследовали уровень сформированности антонимии у дошкольников с ЗПР, проанализировали и обобщили результаты исследования. Были выявлены характерные ошибки у исследуемой группы детей: подбор несущественных признаков, замена с употреблением частицы «не», замена слова описанием ситуации, ошибки в подборе антонимов к многозначным словам, употребление неверной словоформы, ошибки в употреблении времени глагола, замена по семантическим признакам, смешения антонимичных пар, употребление синонимов и слова, производного от предлагаемого исследователем.

Основываясь на современных представлениях о семантической структуре слова и ее развитии в онтогенезе, а также на данных исследования лексики у дошкольников ЗПР, определены основные направления по развитию лексико-семантического компонента речи у данной категории детей. Это обогащение словаря, формирование структуры значения слова, развитие лексической системности и семантических полей (семантической точности употребления антонимов), развитие синтагматических связей слова, развитие словообразования, уточнение грамматического значения слова, воспитание внимания школьников к неизвестным словам, включение слова в контекст, словосочетания, предложения, текст.

Для продуктивного осуществления коррекционной деятельности параллельно необходимо осуществлять работу в следующих направлениях: развитие концентрации внимания, развитие словесно-логического мышления, формирование временных и пространственных представлений.

В дальнейшем на основании результатов исследования планируется проведение коррекционной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб.: Детство-пресс, 2011. 144 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2003. 304 с.
3. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Едакова М.Н. Диагностика развития речи дошкольников: Метод. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2007. 80 с.
4. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М. : АРКТИ, 2003. 240 с.

**Особенности развития ситуативной и контекстной связной речи
у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Мачихина Анастасия Сергеевна (E-mail: *anastasiamacihina4@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. На протяжении последних лет увеличивается численность детей с общим недоразвитием речи, которое обусловлено как физическими, так и воспитательными причинами. У дошкольников, столкнувшихся с этой проблемой, развитие ситуативной и контекстной речи сопровождается своими особенностями и рядом трудностей, которые рассматриваются в рамках настоящей статьи.

Ключевые слова: ОНР, нарушение речевого развития, ситуативная речь, контекстная речь, дошкольники.

**Features of the development of situational and contextual coherent speech
in preschoolers with general speech underdevelopment**

Machihina Anastasiya Sergeevna (E-mail: *anastasiamacihina4@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semenovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. In recent years, the number of children with general speech underdevelopment has been increasing, which is due to both physical and educational reasons. In preschoolers faced with this problem, the development of situational and contextual speech is accompanied by its own characteristics and a number of difficulties, which are considered in the framework of this article.

Keywords: ONR, speech development disorder, situational speech, contextual speech, preschoolers.

Научно-исследовательская деятельность в рамках изучения ограниченных возможностей здоровья актуализирует такую проблему развития детей, как тяжелые нарушения становления речи. Этот аспект указывает на необходимость заострения внимания на общем недоразвитии речи (далее – ОНР), которое может проявляться в различной степени. На сегодняшний день в логопедической практике выделяют четыре уровня речевого развития ребенка, в соответствии с которыми осуществляется работа логопедов на этапе посещения детьми дошкольных образовательных учреждений. С проблемой ОНР можно столкнуться в любом возрасте. Тем не менее начинать педагогическую работу с детьми, столкнувшись с проблемой ОНР, необходимо в раннем возрасте. При этом актуальность приобретает практика инклюзивного образования, которая предусматривает организацию учебной деятельности детей согласно ФГОС ДО на базе комбинированных групп.

Под ОНР следует понимать нарушение речевого развития, когда у ребенка сформирован недостаточный уровень компонентов языковой системы, включающей в себя словарный запас (лексику), грамматическое оформление (грамматику), звукопроизношение (фонетику), слуховые дифференциации (фонематический слух) [3].

Как показывает практика, ОНР проявляется у детей, которые не владеют речевыми средствами общения, а в их речи наблюдаются нарушения лексико-грамматического строя. Исходя из этого, можно указать на две характерные трудности, сигнализирующие о наличии данной проблемы: первые слоги и связанные фразы появляются гораздо позднее, нежели у детей с нормальным речевым развитием; монолог становится сложнейшим препятствием в овладении связанной речью [1].

Проблемы ОНР могут возникнуть по ряду причин. Прежде всего, они связаны с инфекционными заболеваниями и ранними токсикозами беременности матери. Также причиной считают вредные привычки матери, например курение, алкоголизм, влияющие на созревание речевых зон в головном мозге. Нельзя забывать о родовых травмах ребенка, травмах, полученных на первом году жизни.

Недоразвитие речи может быть следствием не только физического воздействия, но и воспитательного. Если родители не уделяют должное внимание становлению речевого развития ребенка, не используют техники и методики, помогающие ребенку говорить связно, уверенно выражать мысли, не развивают его словарный запас, то они обязательно столкнутся с проблемой речевого недоразвития.

Логопедия как специальная педагогическая наука о нарушениях речи ставит перед собой задачу развивать ситуативную речь, контекстную речь. Определяя сущность указанных видов речи, прежде всего, обращаются к понятиям, предложенным С.Л. Рубенштейном. Под ситуативной речью советский психолог понимал речь ребенка, понятную собеседнику благодаря наглядности, конкретной ситуации, в ходе которой ребенок высказывается. В современной логопедии ситуативная речь определяется как речь ребенка, используемая в конкретной ситуации для описания происходящего вокруг, для формулирования вопросов, которые требуют пояснения в конкретной текущей ситуации [2].

Что касается сущности контекстной речи, то С.Л. Рубенштейн говорил о ней как о связной речи, представляющей собой сам контекст. Такая речь должна быть понятна независимо от ситуации, в которой происходит речевой акт. С.Л. Рубенштейн отмечал, что контекстная речь проявляется, когда ребенок должен сформулировать связный рассказ какого-либо события, например пересказать отрывок из сказки либо случай, который произошел до момента разговора с собеседником [2].

Ситуативная речь складывается от 1 года до 3 лет. Становление связанной речи в этот период детского развития направлено на развитие мышления, на освоение более сложных форм общения при взаимодействии с окружающим миром. Как правило, дети стараются привлечь внимание родителей к предмету, который они хотят показать, они подражают звукам и звукосочетаниям. Иными словами, в этот период происходит зарождение намеренной голосовой реакции, ее направленности на другого человека и формирование речевого слуха, а также произвольности произнесения.

Проблемы развития ситуативной речи ребенка с ОНР начинаются в первые годы его жизни. Ребенок не может связно объяснить то, что он пытается донести до собеседника, не может высказаться. Это обусловлено тем, что в результате отсутствия развернутости он неточно употребляет многие лексические значения. Ребенок с ОНР не может понятно и красочно описать окружающий мир, указать на какие-либо признаки предмета, поскольку в избытке глаголов и существительных в его речи теряются знания о прилагательных, которые помогли бы более точно указать на признак задуманного.

Следует отметить, что ситуативная речь детей дошкольного возраста, столкнувшихся с проблемой ОНР, сопровождается рядом ошибок, которые связаны с умением соединять числительные, существительные, прилагательные по таким параметрам, как род, падеж и число. Отличительные особенности ОНР у детей дошкольного возраста проявляются в допущении ошибок в процессе употребления простых и сложных предлогов. Как показывает практика, от уровней ОНР, которые отмечались выше в рамках настоящей работы, зависит степень ошибок. Как правило, отсутствие умения формулирования связей между предложениями, его составными частями создает проблему смыслового оформления и звуковой передачи. Это позволяет прийти к выводу о том, что ситуационная речь у детей дошкольного возраста с ОНР – это не что иное, как ряд нарушений, которые требуют серьезного вмешательства специалистов, прежде всего логопедов, которые должны прилагать профессиональные усилия для того, чтобы ребенок мог комфортно развиваться и овладеть программой детского сада общего типа.

Отечественный психолог Д.Б. Эльконин писал, что к 4-5 годам происходит переход от ситуативной речи к контекстной речи. В этот период у детей наблюдается освоение словарного состава слова, а также грамматического строя языка [5]. При нормальном развитии речи ребенок начинает развивать умения произвольного использования языковых средств. При контекстной речи усложняется грамматическая структура высказываний, они становятся развернутыми и связными. Дошкольники с ОНР сталкиваются с проблемой понимания текста.

Как правило, дети могут уловить лишь отдельные слова, что мешает им полностью уловить смысл рассказа, в результате проработанный ими текст остается недоступным для понимания. В отличие от ребенка с нормальным развитием речи, который в силу своих умений и навыков способен точно описать увиденное им ранее явление, пересказать послушанную сказку, дошкольник с ОНР представит неполный, неосмысленный пересказ, из-за невозможности установить причинно-следственные и временные связи он теряет нить рассказа [4].

Таким образом, основной трудностью, с которой сталкиваются дети дошкольного возраста с ОНР при развитии контекстной связной речи, – это поверхностное видение текста, акцент на внешние впечатления, отсутствие последовательности изложения, которые обусловлены неумением понимать и выявлять причинно-следственные связи в поступках действующих лиц. В результате трудностей с речью дошкольники сталкиваются с проблемой творческого развития. Это выражается в проблемах при самостоятельном пересказе по памяти либо творческом рассказывании. Для дошкольников с ОНР проблематично воспроизвести текст по имеющемуся образцу, что приводит к их значительному отставанию от сверстников с нормальным речевым развитием. Особенность развития контекстной связной речи дошкольников заключается в том, что они легче воспринимают маленькие рассказы, в них они допускают меньше грамматических ошибок.

Так или иначе, трудности, с которыми сталкиваются дети дошкольного возраста с ОНР, требуют от педагогов и логопедов проведения работы по направлению развития лексических и грамматических языковых средств. Самостоятельная ситуативная и контекстная связная речь у дошкольников с ОНР задерживается в развитии именно по причине отсутствия умения последовательного и связного изложения мыслей, умения синтезировать отдельные элементы высказывания, умения выстраивать синтаксические конструкции. Однако самым главным последствием при игнорировании развития ситуативной и контекстной речи у детей с ОНР является отсутствие развитого мышления, а в будущем – твердой, уверенной связной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи [Электронный ресурс] // СДО. 2017. № 2 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esli-u-rebenka-obschee-nedorazvitie-rechi> (дата обращения: 18.03.2022).
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
3. Солопова Л. Общее недоразвитие речи у дошкольников [Электронный ресурс] // Международный образовательный портал МААМ, 2021. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/obsche-nedorazvitie-rechi-u-doshkolnikov.html> (дата обращения: 25.02.2022).
4. Тупицына А.И. Трудности формирования связной контекстной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 1-6. С. 79-81.
5. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 5-е изд., испр. М.: Академия, 2014. 336 с.

Значение сенсорной интеграции в коррекции речи детей дошкольного возраста

Мирицкая Полина Сергеевна (E-mail: *polix@inbox.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия.

Власенко Валерия Сергеевна (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия.

Аннотация. В статье раскрывается необходимость использования приемов сенсорной интеграции в коррекции речи у детей дошкольного возраста. Одной из причин нарушения речи у современных детей является недостаточность в работе сенсорных систем. Успешность речевого развития зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько точно ребенок осязает, слышит, видит и чувствует окружающий мир. Нельзя сформировать представления о предметах, явлениях окружающего мира, а значит, и развить речь, если не сформирована база для ее развития, которой и является сенсорная интеграция. Нарушение в работе сенсорной интеграции приводит к тому, что дети неправильно воспринимают поступающую из внешней среды сенсорную информацию (тактильную, обонятельную и прочую), что, в свою очередь, влечет за собой нарушения не только в речи, но и поведении, координации, эмоциях.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, нарушение речи, коррекция речи, сенсорная дисфункция, органы чувств.

The importance of sensory integration in speech correction of preschool children

Miritskaya Polina Sergeevna (E-mail: *polix@inbox.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Annotation. The article reveals the necessity of using sensory integration techniques in speech correction in preschool children. One of the causes of speech disorders in modern children is the insufficiency of sensory systems. The success of speech development depends on the level of sensory development of children, that is, on how accurately the child touches, hears, sees and feels the world around him. It is impossible to form ideas about objects, phenomena of the surrounding world, and, therefore, to develop speech, if the basis for its development is not formed, which is sensory integration. A violation in the work of sensory integration leads to the fact that children incorrectly perceive sensory information coming from the external environment (tactile, olfactory, etc.), which in turn entails violations not only in speech, but also in behavior, coordination, emotions.

Keywords: sensory integration, speech disorder, speech correction, sensory dysfunction, sensory organs.

В настоящее время логопеды-дефектологи отмечают стремительный рост количества детей дошкольного возраста с нарушениями речи. При этом увеличивается не только количество, но и тяжесть патологий.

Понимая, что речь, как высшая психическая функция, является «вершиной айсберга» развития нервной системы, современные специальные педагоги все чаще используют в коррекционной работе различные методы влияния на развитие речи. Таким образом, проходит

подготовительный этап, формируется некая база, устойчивый фундамент для дальнейшего правильного формирования речи.

Одной из причин нарушения речи у современных детей является недостаточность в работе сенсорных систем.

Каждая из составляющих речевой системы (звукопроизношение, лексико-грамматический строй, связная речь) так или иначе зависит от сенсорных ощущений. Таким образом, развитие речи ребенка зависит от уровня его сенсорного развития, то есть от того, как точно ребенок чувствует и воспринимает окружающий мир.

Из внешней среды нужны знания, стимулы и ощущения, без которых дети не могут верно определять ситуацию, мозг снабжается сенсорной интеграцией.

Сенсорная интеграция – это слаженная работа органов чувств по сбору специфической информации, обработке этой информации головным мозгом и выдаче им адаптивного ответа, эффективного отклика на ощущение.

Стоит отметить, что ощущения дают нам информацию о физическом состоянии нашего тела в пространстве и о состоянии окружающей нас среды [2]. Вся информация интегрируется в единый сенсорный опыт, что позволяет мозгу сохранять целостный образ объекта, предмета или явления и извлекать его из памяти при повторной встрече с ним. Таким образом, можно сделать вывод, что без сенсорного развития невозможно целостное гармоничное развитие ребенка, включая его речь.

В развитии ребенка дошкольного возраста большую роль играет образование нейронных связей. Появлению этих связей способствует стимулирование нейронов. Развитие сенсорной системы возможно только в том случае, когда на ее рецепторы происходит активизирующее влияние [4].

Сенсорные дисфункции имеют тенденцию к затяжному течению, приводят к ухудшению развития ребенка и отягощают другие имеющиеся у него нарушения. Нарушение в работе сенсорной интеграции приводит к тому, что дети неправильно воспринимают поступающую из внешней среды сенсорную информацию (тактильную, обонятельную и прочую), что, в свою очередь, влечет за собой нарушения в поведении, координации, эмоциях, речи. Все это в итоге приводит к социальной дезадаптации [1].

У детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи, дисфункция сенсорной интеграции отмечается в 20% случаев [5]. У таких детей наблюдается сенсорная защита (они воспринимают сенсорный стимул, не несущий угрозу, как потенциально опасный) либо, наоборот, сенсорный поиск (постоянная потребность в стимуляции сенсорной системы).

Внедрять задания с элементами сенсорной интеграции в работу необходимо только с учетом этих знаний. Стимуляция сенсорных систем в рамках работы логопеда возможна только тогда, когда ребенок «проработан» и готов к таким действиям. В противном случае ситуацию с нарушением речи можно только усугубить.

В ходе исследования по влиянию методов сенсорной интеграции на коррекцию речи детей дошкольного возраста проводились занятия с детьми, имеющими кинестетическую артикуляционную диспраксию. В исследовании приняли участие шесть детей. С одними детьми проводились занятия без учета работы над сенсорными системами, с другими подготовительный этап включал в себя задания на сенсорную интеграцию тех сторон, которые в ходе диагностики показали наибольшие нарушения.

Работа в области сенсорной интеграции велась по следующим направлениям:

вестибулярные ощущения

- усиление вестибулярных ощущений
- зрительно-моторная координация
- билатеральная координация
- временное согласование действий
- моторное планирование
- ритмизация

тактильные ощущения

- усиление тактильной чувствительности
- локализация ощущений
- различие тактильных стимулов
- кистевой праксис
- пальцевый праксис.

На занятиях проводилась работа по развитию тех функций ЦНС, которые были упущены (не сформировались в полном объеме) в самом раннем возрасте.

Аналитический этап исследования показал, что дети второй группы, подготовительный этап которых включал задания на сенсорную интеграцию, показали положительную динамику в преодолении нарушений звукопроизводительной стороны речи и слоговой структуры слова гораздо быстрее, чем дети, с которыми работали традиционными методами развития речи.

Технология сенсорной интеграции в работе специального педагога направлена на стимуляцию всех сторон речи путем активации органов чувств.

Очевидно, что без базы, сформированной в определенной последовательности и определенным образом, нельзя выстроить понимание о предметах, действиях, явлениях окружающей среды, а значит, и развить речь. Этой базой и является сенсорная интеграция.

Сенсорная интеграция в дошкольном возрасте играет важную роль в формировании речи. Ее использование в логопедической работе дает высокие результаты в преодолении речевых нарушений [3]. Но в настоящее время ее использование в коррекции речи ведется в незначительной мере, хотя является перспективным направлением коррекционно-логопедической работы.

Необходимо отметить, что включение технологии сенсорной интеграции в коррекцию речи у детей дошкольного возраста позволяет улучшить эффективность работы логопедов-дефектологов при ее использовании в комплексе с традиционными методами воздействия. Помимо улучшения речи отмечается положительный эффект в регуляции поведения, эмоций, моторики, внимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. Пер. с англ. Даре Ю. М.: Теревинф, 2010. 272 с.
2. Ефимов И.О. Ргоречь. Новые пути и методы коррекции. Современная нейрофизиология речи и слуха. СПб.: Диля, 2009. 139 с.
3. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: Пособ. для учит.-дефектол. / под ред. С.Н. Шаховской. М.: ПАРАДИГМА, 2015. 128 с.
4. Мышкин И.Ю. Физиология сенсорных систем и высшей нервной деятельности: Учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2008. 168 с.
5. Садовская Ю.Е. Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М.: РГМУ, 2011. С. 48.

**Теоретические основы формирования предпосылок обучения грамоте
старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи:
функциональная система «письмо»**

Мифтахова Анастасия Андреевна (E-mail: *mftkhv@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье авторами раскрыты теоретические основы коррекционной работы по формированию предпосылок обучения грамоте у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с точки зрения комплексного подхода. В статье рассмотрены базовые звенья функциональной системы письма и теоретически освещена значимость каждого компонента.

Ключевые слова: грамота, предпосылки обучения грамоте, старший дошкольный возраст, нейропсихологический подход, функциональная система, письмо, тяжелые нарушения речи.

**Theoretical base for the background of literacy to older preschoolers with severe
speech disorders: the functional system "writing"**

Miftakhova Anastasiya Andreevna (E-mail: *mftkhv@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article reveals theoretical base for background of literacy to older preschoolers with severe speech disorders by complex method. This article elucidate base elements of functional system "writing" and its theoretical significance.

Keywords: literacy, background of literacy, older preschoolers, neuropsychological method, functional system, writing, severe speech disorders.

В настоящее время исследователи отмечают снижение уровня детской грамотности. По статистике на 2017 год дети с дисграфией и дислексией составляют до 40% от общего количества младших школьников, и, к сожалению, это нарушение речи имеет склонность к росту числа детей со школьной неуспеваемостью [9].

Грамотность, согласно Большому Энциклопедическому словарю, – определенная степень владения навыками чтения, письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка [2].

Грамота (от греч. *grammata* – чтение и письмо), пишет Большая Советская энциклопедия, – способность читать и писать [1].

Часто трудности в усвоении грамматики у старших дошкольников и младших школьников, а также нарушения понимания и употребления грамматических связей в письменной и устной речи вызваны нарушением формирования предпосылок обучения грамоте. Кроме того, в связи со снижением общей успеваемости у детей школьного возраста могут возникнуть третичные нарушения эмоционально-волевой сферы (согласно теории о структуре нарушения, предложенной Л.С. Выготским).

В связи с этим возникает необходимость в создании комплексной коррекционной и профилактической системы работы, включающей в себя наиболее эффективные современные методики по профилактике и коррекции функциональных систем, на которых базируется грамотность.

Под функциональной системой, согласно учениям А.Р. Лурии [6], в нейропсихологии понимается морфофизиологическая основа высших психических функций (далее – ВПФ) (т.е. совокупность различных мозговых структур и протекающих в них физиологических процессов), которая обеспечивает их осуществление.

Письменная речь (чтение и письмо) представляет собой сложную форму речевой деятельности. Овладение чтением и письмом характеризует более высокий уровень речевого развития ребенка. Вместе с тем овладение навыком чтения и письма требует достаточно высокого уровня сформированности устной речи, языковых обобщений (фонематических, лексических, морфологических, синтаксических) [3].

В рамках нашей статьи мы рассмотрим только функциональную систему «письмо». Перед ознакомлением с системой работы по формированию предпосылок обучения грамоте старших дошкольников с ТНР необходимо разобраться в психофизиологических основах функциональной системы «письмо».

Современные исследователи, такие как логопед, нейропсихолог В.Д. Мазина, нейропсихолог, преподаватель МПГУ Т.Ю. Понежевская, уделяют пристальное внимание означенной проблеме [7; 8].

Так, исследователи выделяют следующие звенья функциональной системы «письмо»:

- 1) энергетический фактор (нейродинамический);
- 2) фонематический фактор, слухоречевая память;
- 3) кинестетический фактор;
- 4) кинетический фактор, серийная организация;
- 5) зрительно-пространственный фактор;
- 6) фактор программирования, регуляции и контроля;
- 7) символический (буквенный) праксис;
- 8) фактор межполушарных взаимодействий.

Следует отметить, что нейропсихологи обозначают все компоненты в рамках полностью сформированных функциональных систем у нормотипично развивающихся школьников с 8 лет.

Наша статья посвящена важности формирования предпосылок обучения грамоте, поэтому мы ограничимся теоретическими знаниями о развитии только тех звеньев как предпосылок успешного обучения грамоте (письму), которые должны быть сформированы у детей с ТНР старшего дошкольного возраста.

Перед освещением системы работы по формированию предпосылок обучения письму у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) с применением нейропсихологического подхода необходимо актуализировать информацию о понятии «тяжелые нарушения речи».

Тяжелые нарушения речи (далее – ТНР), согласно ученым Б.П. Пузанову, В.И. Селиверстову, С.Н. Шаховской, Ю.А. Костенковой, – это нарушения всех компонентов речевой системы при первично сохранном интеллекте и сохранном слухе. К данной категории нарушений относятся дети с особенностями развития фонетико-фонематических, лексических и грамматических компонентов речи в сочетании с ринолалией, дизартрией, заиканием, алалией и т.д. Данные нарушения носят стойкий, глубокий характер и поддаются только комплексной коррекции [4].

В настоящее время вопрос преодоления нарушений речи у детей с ТНР активно изучается в клиническом, психолого-педагогическом и нейропсихологическом направлениях. Проблема коррекции недостатков речи у детей с ТНР широко освещается в трудах педагогов

и психологов. Для коррекции вышеперечисленных компонентов речи у детей с ТНР могут быть использованы труды таких ученых, как Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, О.П. Гаврилушкина, Н.Н. Поддъяков, Е.И. Тихеева и др. [5].

Опираясь на адаптированную комплексную образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет под редакцией Н.В. Нищевой, мы уточнили, что к старшему дошкольному возрасту у детей с ТНР фонетико-фонематические компоненты сформированы достаточно и требуют лишь автоматизации навыков на завершающих этапах, поэтому в предложенной нами коррекционной системе работы упор будет делаться на другие психофизиологические основы письма – энергетический фактор (нейродинамический); кинестетический фактор; кинетический фактор, серийную организацию; зрительно-пространственный фактор; фактор межполушарных взаимодействий.

Мы исключили из списка психофизиологических основ письма факторы программирования, регуляции и контроля и символический (буквенный) праксис, так как предпосылки данных компонентов функциональной системы начинают функционировать с 7 лет, что не соответствует возрасту детей старшего дошкольного возраста (с 5 до 7 лет).

Энергетический (нейродинамический) фактор – отвечает за поддержание активного тонуса коры при письме. Отвечает за тонус, активность, работоспособность, утомляемость, общее и селективное внимание. Снижение работы структур, отвечающих за энергетический фактор (или недостаточное развитие в период формирования предпосылок обучения грамоте) делает невозможным полноценное функционирование ВПФ, могут наслаиваться поведенческие особенности, снижается способность к самоконтролю (с 8 лет). Кроме наблюдения у невролога, старшим дошкольникам необходимо уделять внимание смене деятельности, положению тела, проводить физические разминки («физминутки») и общеукрепляющие процедуры. Следует устранить имеющиеся трудности с ЖКТ и обменом веществ для получения и усвоения полезных веществ, необходимых для работы нервной системы.

Кинестетический фактор – отвечает за удержание позы тела, позу удержания пишущего инструмента и точность движений на письме. В речи этот компонент отвечает за точность артикуляции. Развитие кинестетического фактора можно обеспечивать с помощью развития мелкомоторного праксиса. Также будут улучшаться межполушарное взаимодействие и энергетический фактор.

Кинетический фактор и серийная организация движений – обеспечивает двигательную программу (переключение от элемента к элементу) и зрительно-моторную координацию (на письме – двигательную функцию руки). При нарушении страдает точность движений, координация, а также замены букв по кинетическому принципу (б-д, п-т, и-у). Для правильного, точного письма необходимо еще в дошкольный период развивать мелкую моторику, обеспечивать нормальный тонус тела и особенно верхних конечностей, а также развивать способность моторной переключаемости и моторного планирования деятельности.

Фактор зрительно-пространственных представлений. Переработка зрительной информации осуществляется затылочными отделами полушарий головного мозга. Точное восприятие обеспечивается только совместной деятельностью левого и правого полушария, что в очередной раз показывает значимость развития межполушарного взаимодействия у дошкольников. Кроме работы над узнаванием значимых частей изображения и узнавания зашумленных изображений необходимо уделять внимание развитию зрительной памяти. Пространственные представления в школьный период обучения позволяют ученику ориентироваться в пространстве листа, организации работы на странице, а также позволяют отличать и правильно воспроизводить похожие буквы. Для профилактики нарушений вышеупомянутых навыков и для формирования предпосылок их развития в период

дошкольного обучения необходимо работать над знанием собственного тела (соматогнозис), ориентации в помещении, над навыками зрительно-пространственного восприятия, конструктивным праксисом, копированием.

Межполушарные взаимодействия обусловлены переносом информации из одного полушария в другое. Взаимодействие проявляется следующим образом: правое полушарие, осуществляя чувственное восприятие, дает необходимые образы для последующего абстрактно-логического анализа левому полушарию, в котором определяются сходства и различия между предметами, явлениями, событиями, обрабатывается речевая информация.

Таким образом, мы обобщили труды основоположников нейропсихологии и работы современных нейропсихологов и актуализировали физиологические основы функциональной системы «письмо». Полученная информация показала значимость применения комплексного подхода при формировании предпосылок обучения грамоте у старших дошкольников с ТНР. Теоретические знания помогут логопедам, коррекционным педагогам, а также педагогам начальных классов и педагогам, занимающимся подготовкой детей к школе, усовершенствовать коррекционную или профилактическую работу для грамотного, полноценного формирования предпосылок обучения грамоте у старших дошкольников с ТНР.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1969. 1978.
2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 2004. 1456 с.
3. Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мастюкова Е.М. Логопедия. М.: Владос, 2004.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. 287 с.
5. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М.: Наука, 1997. 188 с.
6. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М.: Педагогика, 1963. Т. 1; 1970. Т. 2.
7. Мазина В.Д. Предпосылки формирования письменной речи [Видеофайл]. URL: https://www.defectologiya.pro/webinars/19_05_2019_15/priyomyi_nejropsixologicheskoi_dagnostiki_mladshix_shkolnikov_i_doshkolnikov_pri_podgotovke_k_shkole/ (дата обращения: 15.01.2022).
8. Поневежская Т.Ю. Нейропсихологические факторы чтения как функциональной системы. [Видеофайл]. URL: https://www.defectologiya.pro/webinars/25_11_2019_19/disleksiya_variantyi_nejropsixologicheskix_profilej_diagnostika_korrekcziya/ (дата обращения: 20.01.2022).
9. Прокопович А.И., Тихонова А.В., Дегальцева В.А. Что же такое дисграфия? // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: Сб. ст. по мат-лам XIII Междунар. студ. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2017. С. 151-156.

**Проблема формирования навыков звукового анализа
у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Мкртычьянц Эмма Юрьевна (E-mail: *apdou15@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для системы коррекционного образования проблема формирования навыков звукового анализа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Авторы статьи описывают свою опытно-экспериментальную работу, позволяющую установить уровень сформированности исследуемых навыков. Проведенное исследование позволяет утверждать, что без организации коррекционной работы, направленной на полноценное овладение навыками звукового анализа, дальнейшее обучение письму и чтению детей с общим недоразвитием речи будет сложным, малоэффективным и длительным.

Ключевые слова: звуковой анализ, фонематическое восприятие, общее недоразвитие речи, фонематический слух, дети старшего дошкольного возраста.

**The problem of the formation of sound analysis skills
in preschool children with general underdevelopment of speech**

Mkrtychyants Emma Yuryevna (E-mail: *apdou15@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of the formation of sound analysis skills in preschool children with general underdevelopment of speech, which is relevant for the system of correctional education. The authors of the article describe their experimental work, which makes it possible to establish the level of formation of the studied skills. The conducted research makes it possible to assert that without the organization of corrective work aimed at the full mastery of the skills of sound analysis, further teaching of writing and reading to children with general underdevelopment of speech will be difficult, ineffective and lengthy.

Keywords: sound analysis, phonemic perception, general underdevelopment of speech, phonemic hearing, older preschool children.

В условиях реструктуризации современной системы специального образования меняются и дополняются существующие методы и подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем появляются инновационные направления и методики коррекционной работы, касающиеся всех областей развития, обозначенных в Федеральном государственном стандарте образования. При организации коррекционно-образовательного процесса решается ряд приоритетных задач, в основе которых лежит принцип обеспечения равных возможностей обучения и социализации различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Первой ступенью, обуславливающей дальнейшую направленность и эффективность обучения и воспитания детей, в том числе имеющих различные нарушения развития, является дошкольное образование.

Дети дошкольного возраста с нарушениями речи относятся к категории обучающихся, требующей особого внимания, поскольку широкий спектр речевых нарушений и их сложный симптомокомплекс включают в себя недостаточное или искаженное развитие всех сторон языка и речи (фонетико-фонематического, лексико-грамматического и пр.). Комплексное развитие речи и формирование отдельных ее компонентов обусловлено важностью ее влияния, как основного средства общения, на дальнейшее развитие, обучение, реализацию коммуникативных связей и в целом на жизнь человека [1].

С точки зрения последовательности освоения речевых навыков и умений одним из первоначальных этапов развития речи детей является формирование у них навыков звукового анализа, обеспечивающих эффективное овладение чтением и письмом при дальнейшем обучении в школе. Наибольшую актуальность проблема формирования навыков звукового анализа приобретает в связи с тем, что их недостаточность отмечается у всех детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее ОНР), а, это в свою очередь, является причиной возникновения нарушений в развитии, коммуникации и социализации.

Таким образом, среди основных направлений коррекционной работы по развитию речи в условиях дошкольного образовательного учреждения следует рассматривать формирование навыков звукового анализа, влияющих на усвоение родного языка, развитие когнитивных способностей и коммуникативных умений детей дошкольного возраста с ОНР. Вместе с тем в процессе данной работы решается и более глобальная проблема, состоящая в формировании общей готовности ребенка к обучению в школе.

Исследования и методические разработки ученых в области обучения грамоте дошкольников с ОНР подтверждают необходимость организации активной практической деятельности детей в процессе ознакомления со звуковой стороной речи, которая является предпосылкой к овладению чтением и письмом с обязательной опорой на звукобуквенный состав языка [4].

Осознание и использование в речи фонетических особенностей лексических единиц – это основной показатель общего речевого развития ребенка, уровня владения грамматическим строем родного языка, словарным запасом, степени развития артикуляции и дикции и т.д. [3].

Под фонематическим восприятием, по определению одних ученых, или фонематическим слухом, согласно мнению других, понимается способность воспринимать и различать звуки речи. Навыки по осуществлению звукового анализа формируются постепенно в процессе взросления ребенка и подразделяется учеными на несколько периодов: в раннем возрасте – дофонемный, в дошкольном – фонемный. Практические исследования в данной области доказали, что навыки дифференциации звуков в составе слова и установления их последовательности, т.е. осуществления звукового анализа, формируются при активном развитии фонематического слуха детей [5].

Реализация программ обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи, осуществляющихся в настоящее время, позволяет утверждать, что содержательно обоснованная, своевременная и системная коррекционная работа способствует не только устранению недостатков фонематических компонентов речи, и в частности звукового анализа, но и формированию языковой базы, необходимой для овладения основными элементами грамоты еще в дошкольный период детства.

Однако для того чтобы обозначить актуальные направления коррекционной работы и подобрать эффективные методы по формированию навыков звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо осуществление диагностики уровня сформированности основных компонентов, входящих в их состав. При этом следует опираться на ряд основных педагогических принципов, позволяющих учитывать возрастные, индивидуальные и специфические особенности дошкольников данной категории. Исходя из данных,

полученных в результате проведенного обследования, педагог сможет выстроить коррекционный процесс с опорой на существующие нарушения звукового анализа и потенциальные возможности каждого конкретного ребенка.

В рамках нашего исследования были выделены основные компоненты, входящие в состав навыков звукового анализа и разработана программа диагностики, которая может быть использована учителем-логопедом при проведении обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Подбор и систематизация диагностического инструментария для проведения исследования осуществлялись на основе существующих методик диагностики, составленных такими авторами, как Г.А. Волкова, О.Б. Иншакова, В.В. Коноваленко, Н.В. Нищева, О.И. Крупенчук, Н.И. Дьякова, Е.В. Мазанова.

Диагностическая карта представлена в таблице 1.

Таблица – Диагностическая карта для выявления уровня сформированности навыков звукового анализа у старших дошкольников с ОНР III уровня

Направление обследования	Диагностируемые умения
Простые формы звукового анализа	– выделение заданного звука в слове
	– определение общего звука в разных словах
	– выделение заданного звука в начале слова
	– выделение заданного звука в конце слова
	– дифференциация звуков по противопоставлениям
Сложные формы звукового анализа	– определение места звука в слове
	– определение количества звуков в слове
	– определение последовательности звуков в слове
	– подбор звуковых схем к словам
	– составление звуковых схем заданных слов

Для выявления уровня сформированности навыков звукового анализа нами была подобрана экспериментальная группа детей, состоящая из восьми старших дошкольников с ОНР III уровня, посещающих подготовительную группу МБДОУ детский сад № 15 с. Черниговского Краснодарского края.

При проведении обследования учитывались условия различения звуков речи, предложенные Н.Х. Швачкиным, которые обосновывают более легкую дифференциацию и выделение:

- ударных гласных звуков;
- щелевых согласных, расположенных в начале слова;
- взрывных согласных – в конце слова;
- звука [р] в начале слова [1].

Также мы использовали стимульный материал, подобранный с учетом возраста и специфики нарушений речи и других высших психических функций у детей исследуемой категории. Таким образом, каждое диагностическое задание включало не только соответствующий его цели и задачам лексический материал, но и демонстрационные инструменты, доступные для восприятия старшими дошкольниками с ОНР III уровня и облегчающие процесс выполнения заданий.

В целях фиксации результатов диагностики нами был разработан протокол обследования, позволяющий специалисту максимально эффективно обработать и проанализировать полученные данные, а также сделать выводы об уровне сформированности

навыков звукового анализа у каждого дошкольника с ОНР, на основании которых в последующем можно осуществить планирование и содержательное описание наиболее эффективных направлений коррекционной работы. Данный протокол включает все исследуемые компоненты, лексический материал и краткие инструкции к каждому заданию, а также методические рекомендации по проведению диагностики.

Считаем необходимым отметить, что процесс диагностики строился по принципу, предложенному Т.А. Ткаченко, который предусматривает активное использование визуализации (наглядности) и минимальное речевое сопровождение со стороны педагога [1].

В содержании каждого задания предусматривалось два уровня его выполнения, которые дифференцировались (использовался только один из них), или задачи предъявлялись последовательно в зависимости от способностей и затруднений ребенка:

- 1) проговаривание предложенного лексического материала за логопедом;
- 2) самостоятельное оречевление и выполнение заданий, без помощи логопеда, с опорой на стимульное изображение.

После проведения диагностики были получены данные, позволяющие сделать вывод об уровне сформированности навыков звукового анализа у старших дошкольников с ОНР III уровня. Анализ результатов свидетельствует о том, что навыки простого звукового анализа незначительно выше, чем навыки сложного, а высокого уровня сформированности исследуемых компонентов не выявлено ни у одного ребенка экспериментальной группы.

При выполнении заданий, направленных на выявление навыков простого звукового анализа, у 37% испытуемых зафиксирован средний уровень, у 63% – низкий. Диагностика уровня сформированности сложных форм показала, что средний уровень выявлен у 26% дошкольников, низкий – у 74%.

Обобщенные результаты исследования представлены на рисунке.

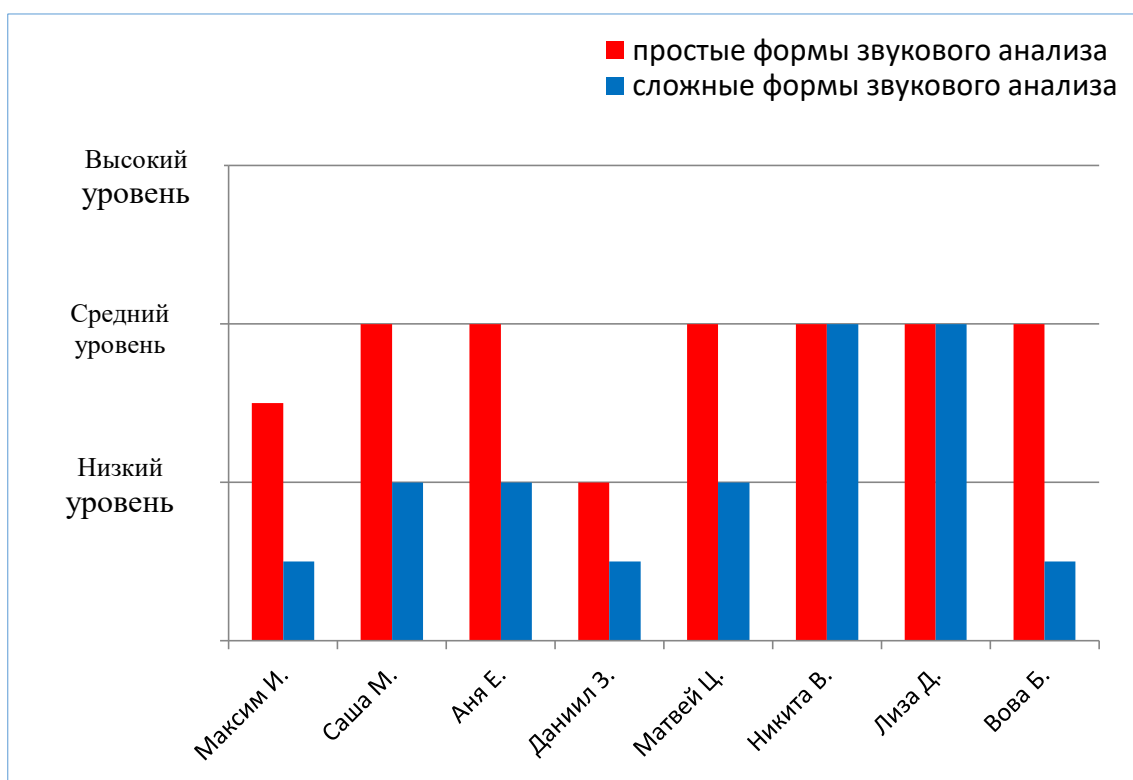


Рисунок. Результаты диагностики сформированности навыков звукового анализа у старших дошкольников с ОНР III уровня

Проведенное обследование свидетельствует о преобладании низкого уровня сформированности исследуемых навыков и полном отсутствии высокого уровня у старших дошкольников с ОНР III уровня.

При выполнении заданий дети постоянно испытывали затруднения и потребность в помощи логопеда, особенно часто это отмечалось при выполнении заданий второго уровня. При этом все без исключения испытуемые допускали большое количество ошибок, даже в тех случаях, когда логопед оказывал им помощь.

Наряду с нарушениями звукового анализа выявлена сниженная слуховая память и при осуществлении анализа простых форм педагогу приходилось произносить звуки, входящие в состав слов утрированно.

Специфические особенности звукового анализа проявлялись и при выполнении заданий на выделение звука, стоящего в определенной позиции. Как правило, дошкольники определяли гласные звуки без ошибок, а согласные – только в том случае, когда они находились в конце слова, что объясняется возможностью их более отчетливого произношения. Некоторые дети, называя согласные, озвончали или оглушали их, что характерно для их устной речи и обусловлено нарушением фонематического слуха.

Задания, в ходе выполнения которых требовалось выделить определенный звук в слове, не вызвали особых затруднений практически у всех испытуемых. Однако некоторым детям приходилось несколько раз повторять, какой именно звук следует выделять.

При анализе данных, полученных в ходе выполнения заданий второго блока (сложные формы), было установлено, что наиболее простой оказалась задача на определение позиции конкретного звука в слове, а большинство затруднений старшие дошкольники испытывали при необходимости выполнить задания с опорой на наглядное изображение, без его оречевления педагогом. Это свидетельствует о неустойчивости навыка звукового анализа у данной категории детей.

Наиболее сложным для всех испытуемых оказалось задание, при выполнении которого необходимо составить звуковую модель слова (подобрать соответствующую схему). Испытуемые не дифференцировали твердые и мягкие согласные, пропускали гласные, как правило, ориентировались только на два первых звука, пропускали звуки при стечении согласных, упрощали модель слова и т.д.

Таким образом, проведенная диагностика позволяет выделить основные нарушения, указывающие на несформированность звукового анализа у старших дошкольников с ОНР III уровня:

- низкий уровень развития навыков выделения первых и последних звуков, места определенного звука в слова;
- несформированность умений определять последовательность звуков в слове, подсчитывать их общее количество;
- ярко выраженное недоразвитие навыков составления слова из определенных звуков (нарушение их последовательности).

Полученные данные являются подтверждением необходимости проведения своевременной, целенаправленной и систематической коррекционной работы по формированию навыков звукового анализа у дошкольников с ОНР III уровня.

При планировании содержания коррекционной работы приоритетными задачами, обеспечивающими ее эффективность, можно считать следующие:

- расширение представлений ребенка о звуковом составе родного языка;
- формирование правильного произношения (звуков, слов, предложений);
- развитие фонематического слуха;
- совершенствование навыков звукового анализа, с использованием различных педагогических технологий.

Системная коррекционная работы по формированию навыков звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи будет способствовать успешному усвоению письма и чтения на последующих этапах обучения, а также эффективной социализации детей данной категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волосовец Т.В., Фомичева М.Ф., Кутепова Е.Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М.: Владос, 2002. 272 с.
2. Леонова С.Ю., Жерневская Т.В. Влияние игровых приемов на формирование умственного действия звукового анализа слова детей старшего дошкольного возраста // Игровая культура современного детства: Мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. М.: НАИР, 2017. С. 308-319.
3. Перкова О.А. Особенности формирования звукового анализа слов у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем общего недоразвития речи // Преемственность в образовании. М.: Центр развития человека «Успешный человек будущего», 2018. № 19(09). С. 180-188.
4. Пермякова Е.Н. Актуальность формирования навыка звукового анализа и синтеза у дошкольников с ОНР // Профессионал года 2017: Сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конкурса. Пенза: Наука и просвещение, 2017. № 3. С. 49-53.
5. Починская Е.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР // Вопросы педагогики. М.: Институт стратегических исследований, 2017. № 10. С. 72-80.

**Технологии формирования монологического высказывания
у младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня**

Негреба Наталья Алексеевна (E-mail: *negreba00@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы формирования монологического высказывания у детей, а также приведены коррекционные технологии, позволяющие организовать эффективную логопедическую работу по данному направлению с младшими школьниками, которые имеют общее недоразвитие речи IV уровня.

Ключевые слова: связная речь, монологическая речь, ОНР, технология развития, младший школьник.

**Technologies for the formation of monological utterance in younger
schoolchildren with general underdevelopment of speech of the IV level**

Negreba Natalia Alekseevna (E-mail: *negreba00@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article examines the relevance of the problem of the formation of monological utterance in children, and also presents correctional technologies that allow organizing effective speech therapy work in this area with younger schoolchildren who have a general underdevelopment of speech of the IV level.

Keywords: coherent speech, monologue speech, ONR, development technology, junior schoolboy.

В реалиях современного мира сложно переоценить значимость красивой и грамотной речи. Одинаково важными оказываются и диалогическая, и монологическая формы речи. В особенности остро стоит вопрос формирования монологического высказывания у детей школьного возраста. Это можно объяснить тем, что от уровня сформированности связной речи зависит качество овладения ребенком знаниями в процессе обучения. Это касается как восприятия учебного материала, так и его последующего воспроизведения в ходе самостоятельного изложения мыслей.

Поскольку современный мир характеризуется высокой степенью изменчивости, большим количеством взаимозависимых элементов и связей, появлением многочисленных инноваций, то и человек должен соответствовать ему, то есть иметь ряд развитых личностных качеств, необходимых для благоприятной адаптации и жизнедеятельности в таком обществе. Всестороннее развитие личности ребенка подразумевает реализация ФГОС НОО. Особое внимание в контексте обучения младших школьников уделяется как развитию умения ведения диалога, так и изложения собственного мнения, в том числе с приведением аргументов к различным событиям и точкам зрения.

В данных условиях основной целью становится организация такого образовательного и коррекционного процесса, в котором с помощью разнообразных методов и приемов будет стимулироваться развитие потенциальных возможностей обучающихся. Однако в любом случае обязательным условием будет являться учет индивидуальных особенностей каждого ребенка. Такой учет необходим еще и в связи с тем, что среди учащихся начальных классов общеобразовательных школ в последнее время можно обнаружить все большее количество детей, имеющих общее недоразвитие речи IV уровня.

Связная речь при этом расстройстве отличается своими специфическими особенностями, среди которых особо заметно нарушение логической последовательности в повествовании, заикленность на второстепенных деталях и недостаточная связность мысли. Подобные свойства речи оказывают прямое влияние на составление последовательных пересказов и развернутых рассказов, что впоследствии приводит к значительным трудностям даже при написании таких творческих видов работ, как сочинения и изложения [2].

Безусловно затруднения подобного плана негативно влияют не только на организацию учебного процесса в целом, но и на уровень учебной мотивации каждого отдельного ученика. В связи с чем для логопедов становится особенно актуальным оказание квалифицированной коррекционной помощи учащимся начальных классов с общим недоразвитием речи IV уровня. Эффективность занятий на школьном логопедическом пункте будет определяться грамотным сочетанием в работе традиционных и инновационных коррекционных технологий [1].

1. Обучение составлению творческих рассказов

Так как составление рассказа является более сложным процессом, чем пересказ исходного текста, то и обучению данной творческой деятельности выделяется особое место в системе формирования монологического высказывания. Основная трудность заключается в том, что ребенку необходимо излагать материал последовательно, используя логические связи и выбирая нужную форму повествования. В ходе реализации данной технологии могут применяться как описательные, так и сюжетные рассказы. Рассказы будут относиться к разным категориям, в зависимости от того, на основе чего формируется материал для изложения:

- 1) по восприятию происходящего в настоящий момент;
- 2) по воспоминанию произошедшего ранее;
- 3) по представлению возможных ситуаций.

Если первые две категории основываются на том, что ребенок может видеть или уже видел до этого, то для третьей необходимо активизировать воображение и на основе имеющегося опыта преобразовать представления для создания каких-либо новых образов. Следовательно, данная технология может применяться для составления текстов реалистического и фантастического характера.

Также в последнее время получила широкое распространение технология обучения детей творческому рассказыванию по картинкам, автором которой является Т.А. Ткаченко. Технология заслуживает внимания, потому что в ней приведена авторская классификация видов рассказа, необходимый методический материал, а также представлена подборка сюжетных картинок как наглядная основа для обучения детей.

2. Сказкотерапия

В рамках проведения сказкотерапии проводится развитие монологического высказывания посредством пересказа текстов сказок ребенком от своего лица или от третьего лица, совместного рассказывания, рассказывания по кругу и сочинения сказок самостоятельно. Также сказкотерапия способствует развитию творческих способностей, снижению тревожности и улучшению коммуникабельности. Данная технология отличается своей эффективностью, поскольку реализуется посредством внедрения игровых приемов, например смешения сюжетов разных сказок, что повышает интерес ребенка и вовлекает его в работу с логопедом.

3. Мнемотехника

В литературе можно встретить множество альтернативных названий данной технологии, но ее суть остается неизменной и состоит из системы приемов, которая обеспечивает качественное запоминание, хранение и дальнейшее воспроизведение информации, а также развитие речи с помощью использования разнообразных ассоциаций. Основу мнемотехники составляет работа со специальными таблицами и схемами, с помощью которых становится возможным соединить в воображении несколько зрительных образов, получить ассоциации и зафиксировать эту связь в памяти. Благодаря развитию ассоциативного мышления и воображения ребенок может запоминать и воспроизводить большие объемы информации, что помогает ему в составлении рассказов, подготовке пересказов и заучивании стихотворений.

4. Синквейн-технология

Синквейном называют вариант стихотворной формы без рифмы, состоящей из пяти строк. Технология развивает навыки анализа и синтеза, а также учит ребенка выделять существенные элементы из большого объема информации и воспроизводить их в собственной речи [4].

Работа над составлением синквейна предполагает следование определенной последовательности:

1. На первой строке должно находиться одно слово – название предмета.
2. Вторая строка должна состоять из двух прилагательных, которые будут описывать основные качества предмета.
3. Третья строка содержит три слова, обозначающих действия исходного предмета.
4. На четвертую строку необходимо поместить фразу, которая отразит отношение автора к теме.
5. Закончить синквейн следует одним словом, которое будет ассоциироваться с тем, что расположено на первой строке.

Однако на данном этапе деятельность ребенка не заканчивается, так как технология предполагает чтение ребенком написанного синквейна. Также можно усложнить задачу и предложить исправление готового синквейна, совершенствование неполного синквейна или составление рассказа по синквейну. Благодаря перечисленным приемам становится возможным реализация потенциальных творческих возможностей ребенка и формирование монологического высказывания в ходе самовыражения.

5. Лего-технология

Прием, использующий конструирование, задействует сразу несколько анализаторов и развивает мелкую моторику, которая способствует активизации речевой деятельности. Логопед стимулирует речевую деятельность и может попросить описать задуманную ребенком постройку, составить историю о сконструированном объекте, сочинить сказку с использованием персонажей из лего и т.д. [3]. В ходе подобной речевой деятельности дети учатся формулировать высказывания логично и развернуто, воспринимая задания как часть игры, что повышает их учебную мотивацию.

Таким образом, использование разнообразных логопедических технологий по развитию связной речи может существенно повлиять на коррекционный процесс и оказать положительное воздействие на развитие речи и личности ребенка. В частности, перечисленные выше технологии могут помочь в организации эффективной логопедической работы по формированию монологического высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи IV уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В.М. Новые педагогические технологии: Учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 105 с.
2. Кобякова Г.Н. Синквейн – технология в логопедической практике // Вестник Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова. 2015. № 2. С. 53-57.
3. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. Ч. 2: Предложение. Текст: Пособие для логопеда / под ред. Р.И. Лалаевой. М.: ВЛАДОС, 2008. 302 с.
4. Орлова Т.В. Использование лего-технологий в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи [Электронный ресурс] // Образовательные проекты «Совенок» для дошкольников. 2017. № 54. URL: <http://www.kids.covenok.ru/570103.htm>. (дата обращения: 25.03.2022).

Особенности формирования и методы диагностики учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью

Некрисова Виктория Дмитриевна (E-mail: *viktorianekristova@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Самелик Елена Григорьевна (E-mail: *esamelik@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования мотивации учебной деятельности младших школьников с умственной отсталостью. На основе трудов отечественных ученых выделяются специфические особенности учебной мотивации и этапы ее становления у детей данной категории. Представлен обзор методов и методик, которые можно использовать для диагностики мотивации учения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, учебные мотивы, отношение к учению, познавательный интерес, младшие школьники с умственной отсталостью.

Features of formation and methods of diagnostics of educational motivation of younger schoolchildren with mental retardation

Nekristova Viktoria Dmitrievna (E-mail: *viktorianekristova@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Samelik Elena Grigorievna (E-mail: *esamelik@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of formation of motivation of educational activity of younger schoolchildren with mental retardation. Based on the works of Russian scientists, the specific features of educational motivation and the stages of its formation in children of this category are highlighted. An overview of methods and techniques that can be used to diagnose the motivation of teaching younger schoolchildren with intellectual disabilities is presented.

Keywords: motivation of educational activity, educational motives, attitude to learning, cognitive interest, younger schoolchildren with mental retardation.

Успех любого вида деятельности зависит от того, насколько человек замотивирован на достижение поставленной цели. На сегодняшний день в условиях модернизации специального образования наиболее актуальными оказываются проблемы обучения лиц с интеллектуальными нарушениями, социализации и интеграции их в общество. Реализация этих процессов во многом связана с созданием специальных условий для активизации мотивационной сферы различных детей, независимо от их способностей и возможностей, ведь добиться наибольшей эффективности обучения можно лишь заинтересовав школьников в получении новых знаний.

Изучать мотивацию учения особенно важно в младших классах – ведь именно в это время закладывается отношение детей к учебной деятельности, к школе и к образованию в целом. Если упустить данный период, то качество обучения ребенка будет заметно снижено и на последующих этапах, вследствие чего у него могут оказаться не сформированы важные жизненные компетенции.

Выявление специфических особенностей мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников позволяет педагогу определять меры воздействия, выявить реальный уровень мотивации и возможные перспективы ее становления, а на основе результатов диагностики планируется процесс обучения и содержание коррекционной работы.

Изучением мотивации учебной деятельности занимались А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Н.Ф. Талызина и др. В их работах можно найти различные определения мотивации, виды мотивов учения, этапы формирования мотивации учебной деятельности в младших классах.

Между тем развитие учебной мотивации детей с умственной отсталостью отличается определенной спецификой. Характерные особенности мотивационной сферы детей с нарушением интеллекта обусловлены ее общей незрелостью. Ученые (Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Г. Морозова, Р.С. Муравьева и др.) указывают на малоразвитую любознательность таких детей, а их социальные потребности в младшем школьном возрасте сформированы недостаточно. Побуждения к различным видам деятельности слабо выражены и непродолжительны, а мотивы ограничены. В исследованиях вышеупомянутых авторов отмечается, что мотивация умственно отсталых младших школьников направлена не на решение конкретных задач, а на выполнение единичных действий и операций, то есть мотивация является короткой (близкой) [3].

В работах отечественных ученых (Б.И. Пинского, В.Г. Петровой, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, И.П. Ушаковой и др.) подчеркивается недостаточная осознанность учебных мотивов у таких детей, что ведет к недостаточной содержательной вариативности и трудностям вербализации этих мотивов. Опосредование мотивов также затруднено в связи с тем, что ученики не могут ставить перед собой конкретные цели. Для школьников с данной патологией учебная деятельность не является лично значимой, ведь им не вполне доступен смысл данной деятельности и отдельных учебных действий. Операционная сторона учебных действий в большей степени привлекает школьников с умственной отсталостью, причем они осуществляются под влиянием внешних (как правило, подчинительных) мотивов [6; 7].

У умственно отсталых младших школьников наиболее выражен интерес к игровой деятельности, поэтому игровой мотив у таких детей преобладает. Также зачастую именно воздействие педагогов, других специалистов и родителей побуждает ребенка к учению. Для детей с нарушением интеллекта учитель в большинстве случаев является авторитетом, и дети стремятся получить его одобрение и поощрение, то есть мотив получения отметки также является одним из ведущих у данной категории детей [4].

Для умственно отсталых детей характерно то, что их отношение к учебной деятельности развивается преимущественно под влиянием внешних стимулов. А так как последние не являются их личными побуждениями, такая мотивация усваивается лишь формально. В связи с особенностями психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью внутренние мотивы не оказывают на них такого воздействия, как у детей с нормой развития.

Позиция родителей также влияет на отношение умственно отсталых школьников к учению. Поддерживающее поведение со стороны близких способствует выработке положительного отношения к учебе. Авторитарные, контролирующие формы поведения подавляют инициативу детей.

Следует обратить внимание на то, что значительная часть учащихся с умственной отсталостью поступают в коррекционные учреждения не сразу, а после какого-то периода обучения в массовых школах. Естественно, что в последних условиях, обучаясь по программам для детей с нормой интеллектуального развития, ребенок с нарушениями обречен быть неуспешным. Сверстники, а порой и учителя, в силу непонимания истинных причин неуспешности такого ученика, могут пренебрежительно и насмешливо к нему относиться. Эти факторы оказывают большое влияние на становление отношения к учебной деятельности и к школе. В таких случаях перед специалистами коррекционных школ возникает задача нейтрализации отрицательных мотивов, воспитания положительной мотивации учения, формирования положительных стереотипов [5].

Если рассмотреть поэтапное развитие познавательных интересов детей с умственной отсталостью, то можно констатировать следующее.

Вначале интерес напрямую связан с внешними факторами обучения: с красочной наглядностью, новым дидактическим материалом и т.д. Такой интерес является неустойчивым, но он также необходим для формирования положительного отношения к учению.

Затем возникает интерес к процессуальной стороне занятий: учеников может увлекать процесс письма, чтения и пр. Внешние мотивы здесь все еще доминируют, но интерес поддерживается осуществлением учебных действий.

На следующем этапе появляется интерес к содержанию материала и желание применить полученные знания и умения в жизни. Учитель продолжает направлять интерес детей, но ребенок и сам берет на себя активную роль в формировании этого интереса.

Стремление к творчеству является завершающей стадией в развитии интереса, но вследствие психических особенностей данной категории детей такая деятельность не может быть выражена в должной степени [1].

В работах И.П. Ушаковой указано, что для умственно отсталых учащихся характерны следующие виды отношения к учению:

1) активно-отрицательное отношение, которое проявляется в агрессивных реакциях на требования педагога;

2) пассивно-отрицательное отношение, при котором отношение к учителям и другим специалистам тоже негативное, но учащиеся выполняют требования по тем или иным причинам;

3) равнодушное отношение, обусловленное отсутствием познавательных и других интересов;

4) внешне положительное отношение, когда учащиеся выполняют требования, чтобы заслужить одобрение учителя или положительную отметку;

5) внутренне положительное отношение, когда дети сами заинтересованы в том, чтобы получить новые знания и умения.

Автор отмечает, что внешне положительное и равнодушное отношение к учению являются наиболее распространенными у данной категории детей [8].

Выделенные особенности позволяют сделать вывод, что умственно отсталые учащиеся нуждаются в коррекции мотивационной сферы и в развитии положительного отношения к учению. Прежде чем начинать данную работу, необходимо выявить реальный уровень учебной мотивации таких детей, в целях чего проводится диагностика.

Для изучения мотивации учебной деятельности можно использовать ряд методик.

«Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой состоит из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе, учебному процессу. В зависимости от суммы набранных баллов выявляют один из пяти уровней развития школьной мотивации. Анкетирование для лиц с умственной отсталостью лучше проводить в индивидуальном формате, чтобы в случаях затруднений ребенок мог обратиться за разъясняющей помощью к экспериментатору. Данная методика хороша тем, что она содержит достаточно простые вопросы и односложные ответы, то есть детям будет доступен смысл задания.

«Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Маркова) направлена на выявление относительной выраженности мотивов учения. Ученик в форме лесенки ранжирует восемь утверждений. Результаты, полученные с помощью данной методики, свидетельствуют о соотношении социальных и познавательных мотивов учения школьника. Данное задание также вполне доступно данной категории детей. В случае индивидуальных затруднений у детей, экспериментатор оказывает им помощь (например, в прочтении утверждений).

Также можно использовать методику «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга. В форме анкеты учащемуся предлагаются неоконченные предложения, следует выбрать три варианта из предлагаемых ответов. Каждый вариант ответа отображает один из шести мотивов. Баллы суммируются, и выявляется итоговый уровень мотивации учения. Данная методика хороша тем, что, помимо общего уровня мотивации, мы можем проследить, какие мотивы являются для того или иного ученика предпочтительными, а выделение трех вариантов ответа позволяет минимизировать случайность выборов.

По методике «Изучение мотивов учебной деятельности младших школьников» М.Р. Гинзбурга ученику предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. По мере прочтения перед ребенком выкладываются соответствующие содержанию картинки. Далее экспериментатор задает вопросы, а дети последовательно осуществляют три выбора, по которым можно судить о ведущих мотивах учения. Некоторым ученикам может быть сложно запомнить высказывания всех героев, но опорные картинки позволят актуализировать их позиции. Преимущество данной методики в том, что в ходе ее проведения ребенок отвлекается от условий эксперимента и заинтересовывается рассказом и персонажами, что приведет к более честным ответам и выборам.

Также для изучения особенностей учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью можно использовать методы наблюдения и беседы. Наблюдение проводится в естественных для учащихся условиях: во время уроков, на переменах, на внеклассных мероприятиях и т.д. Индивидуальная беседа позволит выявить интересы ребенка, его побуждения и мотивы [2].

Два последних метода не требуют специального времени проведения, тесно переплетаются с учебным и воспитательным процессом, выявляют факты реального поведения школьников и дают достоверные данные.

При изучении учебной мотивации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью необходимо помнить, что в ходе диагностики должны учитываться возрастные особенности и особенности, связанные со структурой дефекта. Исследование должно проводиться в ходе реальной учебной деятельности или в условиях, приближенных к ней. Помимо уровней развития мотивации учебной деятельности, необходимо определять ее иерархию, соотношение мотивов.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил выяснить, что формирование учебной мотивации младших школьников с умственной отсталостью имеет свою специфику, связанную как с особенностями их психофизического развития, так и с ситуацией их обучения. Работа по представленной теме будет продолжаться. Планируется проведение констатирующего эксперимента на основе предложенных нами методик в целях выявления реального уровня мотивации учебной деятельности и ее структуры у младших школьников с нарушением интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2111 Дефектология. М.: Просвещение, 2005. 144 с.
2. Ковалева Е.Б. Мотивация учения школьников: диагностика и форматирование: Учеб.-метод. пособие. Иркутск: Федоров, 2007. 186 с.
3. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.: Просвещение, 1969. 280 с.

4. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. М.: Просвещение, 1965. 343 с.
5. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
6. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: Том-Пресс, 2009. 128 с.
7. Толстикова О.Н. Особенности отношения к учению младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология, 2013. № 5. С. 14–22.
8. Ушакова И.П. Особенности отношений к учебной деятельности учеников младших классов вспомогательной школы: Учеб. пособие. Л.: ЛГПИ, 1979. 54 с.

Коррекция акустической дисграфии у учеников начальных классов общеобразовательной школы

Новикова Кристина Васильевна (E-mail: *kris.novikova.141998@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос коррекции акустической дисграфии у учеников начальных классов общеобразовательной школы. Дети рассматриваемой категории испытывают затруднения при усвоении всех предметов школьного курса, а отсутствие своевременной коррекционно-развивающей помощи может привести к их дезадаптации. Процесс формирования письменной речи имеет особое значение именно в период начального обучения, поэтому в это время целесообразно проводить систематическую работу, направленную на коррекцию дисграфии. Разработанная с учетом механизмов дисграфии логопедическая система будет способствовать устранению имеющихся нарушений у учащихся начальных классов общеобразовательной школы, позволит уменьшить, а в дальнейшем предотвратить появление стойких специфических ошибок. Технологии, которые используются в работе с данной категорией детей, недостаточно проработаны, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения данной проблематики.

Ключевые слова: коррекция акустической дисграфии, фонемное распознавание, фонематическое восприятие, слуховая дифференциация звуков.

Correction of acoustic dysgraphia in primary school students

Novikova Kristina Vasilevna (E-mail: *kris.novikova.141998@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the issue of correction of acoustic dysgraphia in primary school students of a comprehensive school. Children of the category under consideration experience difficulties in mastering all the subjects of the school course, and the lack of timely correctional and developmental assistance can lead to their maladjustment. The process of forming written speech is of particular importance during the period of primary education, therefore, at this time it is advisable to carry out systematic work aimed at correcting dysgraphia. The speech therapy system developed taking into account the mechanisms of dysgraphia will contribute to the elimination of existing violations in primary school students of a general education school, will reduce, and in the future prevent the occurrence of persistent specific errors. The technologies that are used in working with this category of children are not sufficiently developed, which necessitates further study of this issue.

Keywords: correction of acoustic dysgraphia, phonemic recognition, phonemic perception, auditory differentiation of sounds.

В настоящее время наметилась стойкая тенденция к увеличению числа детей с нерезко выраженными, а значит, трудно выявляемыми отклонениями оптико-пространственных представлений, фонематического восприятия, с недостатками речевого развития. Дети рас-

сматриваемой категории испытывают затруднения при усвоении всех предметов школьного курса, а отсутствие своевременной коррекционно-развивающей помощи может привести к их дезадаптации.

Поскольку акустическая дисграфия обусловлена дефектами фонемного распознавания на основе недоразвития фонематического восприятия, то и коррекция данного нарушения базируется на работе по дифференциации звуков, слабо дифференцируемых младшим школьником на слух [1]. Этот навык с помощью специальных упражнений должен быть хорошо закреплен, параллельно с этим ребенком следует упражняться в соотношении фонемы с определенным зрительным образом буквы.

Исторический обзор данной проблематики позволяет отметить, что в конце XIX в. существовали две точки зрения, при этом сторонники первого направления считали нарушения чтения и письма симптомом умственной отсталости, а по мнению представителей второго – рассматриваемые нарушения представляют отдельное расстройство.

Исследованием данной проблемы занимались В. Морган, О. Беркан, А. Куссмауль, Ф. Варбург и др. Отечественные ученые, занимавшиеся изучением стойких нарушений чтения и письма у детей (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Д.И. Орлова и др.), отмечали особую актуальность этого вопроса.

Причины дислексии и дисграфии в настоящее время до конца не выявлены. Советский психиатр С.С. Мнухин отмечает наследственную обусловленность рассматриваемых нарушений, т.е. неблагоприятные последствия могут вызвать алкогольная зависимость, психопатия, эпилепсия родителей, родовые травмы. Большая часть отечественных исследователей придерживаются мнения о том, что появление данного вида нарушения может быть связано с органическими и функциональными расстройствами.

Акустическая дисграфия является одним из видов нарушений письменной речи, для которой помимо недостаточности слухового восприятия характерны несформированность звукового анализа и синтеза, частые замены и пропуски букв, обозначающих сходные по артикуляции и звучанию звуки [3].

Процесс формирования письменной речи имеет особое значение в период начального обучения, следовательно, своевременную диагностику нарушений и, соответственно, коррекционную работу, направленную на развитие письма, нужно проводить с учащимися начального звена школы.

Развитие навыков слухового восприятия, а также способности проводить звуковой анализ и синтез позволяют прогнозировать успешность дальнейшего обучения ребенка. Технологии, которые используются в работе с данной категорией детей, недостаточно проработаны, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения данной проблематики.

Комплекс коррекционно-развивающих упражнений, представленный в нашей исследовательской работе, направлен на развитие фонематического слуха, навыков языкового анализа и синтеза, а также совершенствование лексики и грамматического оформления речи.

Логопедическая работа по коррекции акустической дисграфии предполагает:

- развитие фонематического восприятия, умения различать неречевые звуки и звуки речи, слова и фразы;
 - дифференциацию фонем и слогов, умение различать близкие по звучанию слова;
 - развитие навыков звукового анализа и синтеза –
- ва слова и умение объединять звуки в слоги, слоги в слова;
- умение определять последовательность звуков в слове и количество слогов;
 - обогащение словарного запаса;
 - обучение детей разным способам словообразования;
 - активизацию словарного запаса и развитие грамматических навыков;
 - составление предложений по сюжетным картинкам и сериям картинок.

Многие исследователи признают вторичность нарушений письма по отношению к расстройствам устной речи. В результате проведенного исследования также отмечена определенная связь нарушений устной речи и письма.

Поэтому целесообразно проводить работу по формированию звукового анализа и синтеза совместно с развитием навыков артикуляции и фонематического восприятия. В этом случае тренировки в освоении звукового состава будут способствовать осознанному формированию произношения звуков речи.

В результате обучения дети овладеют правильным произношением, смогут различать фонемы русского языка, а также научатся писать и читать слова, предложения и короткие тексты, смогут проводить звуковой анализ и синтез.

Упражнения и задания в предлагаемой системе направлены на развитие письма, закрепление умения дифференцировать звуки, совершенствование фонематического анализа и синтеза, формирование слухопроизносительных навыков. Работа по различению пар смешиваемых звуков включает следующие этапы [2]:

- 1) предварительный – работа над каждым из смешиваемых звуков;
- 2) слуховая и произносительная дифференциация смешиваемых звуков в слогах, словах и предложениях.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что акустическая дисграфия – это сложное речевое расстройство и проявляется оно не только единичными нарушениями, а чаще – сочетанием неполноценных звеньев. Разработанная с учетом механизмов дисграфии логопедическая система будет способствовать устранению имеющихся нарушений у учащихся начальных классов общеобразовательной школы, позволит уменьшить, а в дальнейшем предотвратить появление стойких специфических ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей / под ред. Ю.Ф. Гаркуша. СПб., М.: САГА: ФОРУМ, 2016. 271 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: КАРО, 2017. 160 с.
3. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 2018. 240 с.
4. Методы обследования речи детей / под ред. проф. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2018. 240 с.

Система логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Овсяникова Вероника Алексеевна (E-mail: *roni.hope29@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены методики коррекции данного нарушения.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонематический слух, общее недоразвитие речи, коррекционная работа, методика, опережающее формирование фонематического восприятия, звуковой анализ.

The system of speech therapy work on the development of phonemic perception in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech

Ovsyanikova Veronika Alexeevna (E-mail: *roni.hope29@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of the development of phonemic perception in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech. Methods for correcting this violation are presented.

Keywords: phonemic perception, phonemic hearing, general underdevelopment of speech, correctional work, technique, advanced formation of phonemic perception, sound analysis.

В настоящее время необходимость изучения фонематического восприятия неоднократно подтверждалась специальными исследованиями. Как показывают статистические данные, основанные на проведенных обследованиях, у детей пятилетнего возраста в 25% случаев отмечается отставание в речевом развитии. В настоящее время детей с общим недоразвитием речи (ОНР) выделяют в одну из самых обширных групп среди старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и сохранным интеллектуальным развитием [3]. Важно отметить, что у дошкольников с нарушением речевого развития отмечается не только расстройство фонематического восприятия, но и других фонематических процессов.

При опережающем формировании фонематического восприятия у ребенка возможна качественная коррекция нарушений в произношении. При этом оптимальный возраст для закладки фундамента фонематического восприятия – пятый и шестой годы жизни ребенка (старшая группа детского сада) [4].

Такие выдающиеся исследователи, профессора и педагоги, как Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Е.М. Мастюкова и многие другие, изучали особенности как речевого, так и психического развития детей с общим недоразвитием речи.

Раннее формирование фонематического восприятия не только оказывает благоприятное влияние на правильное развитие фонетической стороны речи, но и, прежде всего, спо-

способствует своевременной коррекции звукопроизношения. В будущем эти навыки оказывают положительное влияние и на процесс формирования письма [1]. Поэтому развитию фонематического слуха в настоящее время уделяется особое внимание.

При значительных отклонениях фонематического восприятия могут отмечаться и системные отклонения от речевой нормы, которые, как правило, проявляются в неправильном произнесении детьми звуков. Это могут быть замены звуков речи, искажения слоговой структуры слов родного языка, неточное употребление слов или аграмматизмы. В дальнейшем рассматриваемые нарушения могут привести к недоразвитию словарного запаса ребенка [2].

Таким образом, из-за недоразвития фонематической стороны речи у детей 5–7 лет впоследствии выявляются следующие нарушения:

- затруднение в определении первого и последнего звука в заданном слове;
- ребенок не может правильно выделить заданный звук на фоне слова;
- вызывает затруднение задание на определение места определенного звука в слове;
- ребенок не может правильно определить количество звуков в заданном слове, а также возникают сложности при назывании последовательности звуков в слове;
- ребенок не способен выделить общий звук в группе слов.

Профессор Р.Е. Левина отмечала, что правильное воспроизведение звуков родного языка обеспечивает формирование и других функций речи. Сложности в воспроизведении снижают артикуляционную опору восприятия звуков. При этом четкость рецепции во многом зависит также от умения воспроизводить услышанное на слух. В этом и заключается одна из задач фонематического восприятия.

Обширность и многообразие упомянутых выше дефектов, связанных с недостаточной сформированностью фонематических процессов, во многом отражает сложность строения всей речевой системы.

Исследователями в области дефектологии неоднократно отмечалось, что все проявления речевых нарушений могут являться как первоначальной причиной, так и следствием проявления других нарушений [5]. Поэтому важно правильно определить и следовать основным этапам коррекции и предупреждения нарушений фонематического восприятия.

1. На первом этапе происходит развитие такого компонента, как неречевой и речевой слух.

Он включает в себя проведение работы на различение неречевых звуков, а также способствует правильному развитию слуховой памяти и внимания, обеспечивая формирование у ребенка умения вслушиваться в речь окружающих [1].

2. Второй этап включает в себя развитие способности проводить элементарный звуковой анализ и синтез. Происходит закладывание фундамента представлений о таких понятиях, как «гласный и согласный звук». Комплексная работа на данном этапе включает и такие задания, как определение места заданного звука в слове и составление слова из конкретного набора звуков. Количество предлагаемых звуков и сложность заданий напрямую зависит от возрастных и интеллектуальных способностей ребенка.

Представленная работа выполнена на основе изучения научной литературы с учетом системного подхода, включает разработку методик, подбор и использование дидактического материала, а также принципа развития и других дидактических принципов.

Развивая фонематический слух ребенка, мы закладываем хорошую основу для развития нормального звукопроизношения, а в дальнейшем – успешного обучения чтению и письму.

Таким образом, развитие фонематического восприятия способствует формированию правильного звукопроизношения, позволяют дошкольнику, а потом и ученику осознанно относиться к собственной речи и речи окружающих его людей, приучает анализировать звучащую речь. Дальнейшее развитие навыков фонематического анализа и синтеза является залогом успешного обучения ребенка в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 513-524.
2. Волкова Л.С., Голубева Г.Г. Рекомендации к системе обследования фонетической стороны речи у дошкольников с ЗПР // Дефектология. М.: Школьная пресса, 1995. № 2. С. 18-25.
3. Горчакова А.М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Науч. труды Всерос. науч.-практ. конф. «Современные тенденции специальной педагогики и психологии». Самара: СГПУ, 2003. С.70-83.
4. Дарвиш О.Б. Возрастная психология / под ред. В.Е. Ключко. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967.

**Технологии формирования социально-бытовой компетентности
у детей с умственной отсталостью**

Панасенко Елена Николаевна (E-mail: *me@pushochka.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Крюкова Татьяна Николаевна (E-mail: *tatyanakr31@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье авторы уделяют внимание актуальной проблеме формирования социально-бытовой компетентности у детей с легкой умственной отсталостью посредством современных технологий. Формирование компетенций, позволяющих данной категории детей стать активными членами социума, рассматривается с позиции их целенаправленного обучения и воспитания на основе наглядных средств и предметной деятельности. Для организации обучения авторы предлагают применение технологии лэпбук, в состав которой входит серия пособий, предназначенных для формирования социально-бытовых компетенций у детей с умственной отсталостью, необходимых для ориентировки в социальных учреждениях, осуществляющих торговлю. Использование разработанной технологии предоставляет детям с умственной отсталостью возможности для изучения, систематизации и закрепления социально-бытовых компетенций на основных и дополнительных занятиях в школе, которые являются подготовительным этапом, предшествующим применению полученных знаний, умений и навыков в реальной жизненной ситуации.

Ключевые слова: дети с умственной отсталостью, социально-бытовая компетентность, лэпбук, социальная адаптация.

**Technologies for the formation of social and everyday competence
in children with mental retardation**

Panasenko Elena Nikolaevna (E-mail: *me@pushochka.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kryukova Tatyana Nikolaevna (E-mail: *tatyanakr31@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. In this article, the authors pay attention to the actual problem of the formation of social competence in children with mild mental retardation, using modern technologies. The formation of competencies that allow this category of children to become active members of society is considered from the standpoint of their purposeful training and education based on visual aids and objective activities. To organize training, the authors propose the use of laptop technology, which includes a series of manuals designed to form social and everyday competencies in children with mental retardation, necessary for orientation in social institutions engaged in trade. The use of the developed technology provides children with mental retardation with the opportunity to study, systematize and consolidate social and everyday competencies in the main and additional classes at school, which is a preparatory stage preceding the application of the acquired knowledge, skills and abilities in a real life situation.

Keywords: children with mental retardation, social competence, laptop, social adaptation.

В настоящее время тенденции обучения и воспитания детей с умственной отсталостью претерпевают существенные изменения, что, в свою очередь, оказывает влияние на содержание и организацию образовательного процесса в условиях различных образовательных учреждений, а также обуславливает развитие инновационных методов, подходов и технологий, применяющихся в нем.

Одним из значимых направлений в обучении и воспитании ребенка с умственной отсталостью, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее – ФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), является организация таких условий, которые будут способствовать их адаптации (в обществе, группе, коллективе) и эффективной социализации. Актуальность данного направления обусловлена в первую очередь тем, что эффективная адаптация является ключевым фактором, влияющим на улучшение качества жизни и реализацию права ребенка с ограниченными возможностями здоровья на полноценную и эффективную жизнедеятельность. При этом необходимо учитывать, что успешность процесса социализации во многом зависит от социально-бытовой компетентности и сформированности навыков по самостоятельной организации жизни и быта [1].

Учреждениям образования, в которых обучаются дети с умственной отсталостью, руководствуясь требованиями ФГОС, вменяется в обязанность создание условий, определяющих возможности каждого ребенка с ОВЗ обучаться в особой предметно-развивающей среде, обеспечивающей формирование адекватных социальных отношений и социально-бытового потенциала. Важной составляющей процесса формирования социально-бытовых компетенций является использование таких педагогических средств и технологий, которые будут направлены на получение ребенком положительного опыта взаимодействия с окружающими людьми и предметным миром, осознание собственной полноценности и социальной полезности в период обучения в школе и после его завершения [4].

Вместе с тем основной целью обучения, включающего компоненты социально-бытовой ориентировки детей с умственной отсталостью, является формирование посредством осуществления практической деятельности основного запаса знаний, умений и навыков, которые в дальнейшем позволят им стать независимыми и самостоятельными членами общества, способными осуществлять все необходимые социально и индивидуально значимые действия, а также эффективную коммуникацию и профессиональную деятельность [4].

Анализ психолого-педагогической литературы, освещающей вопросы специфики нарушений при умственной отсталости, позволяет сделать вывод о том, что данный дефект представляет собой стойкое нарушение процессов познавательной и личностной сферы, выражающееся в снижении всех психических функций человека. Исследователи выделяют четыре степени умственной отсталости: легкая, умеренная, тяжелая и глубокая. Наибольшую численность составляют дети с легкой степенью умственной отсталости. В связи с этим исследование в рамках данной статьи будет посвящено именно этой категории нарушения.

Для детей с легкой степенью умственной отсталости характерно: недоразвитие словесно-логического мышления, специфические особенности восприятия, воображения, памяти и воспроизведения информации, низкая устойчивость и плохая переключаемость внимания, расстройства поведенческой сферы и т.д. Обозначенные нарушения оказывают негативное влияние не только на процесс обучения и воспитания данной категории детей, но и на их адаптацию и социализацию.

Исходя из особенностей развития детей с умственной отсталостью, процесс формирования социально-бытовой компетентности осуществляется посредством целенаправленного и поэтапного обучения. При организации образовательного процесса значительная роль отводится наглядным средствам обучения и предметной деятельности, благодаря чему дети достаточно эффективно усваивают ключевые компетенции.

В ходе планирования содержания занятий специалисты должны учитывать индивидуальные особенности, потребности и возможности каждого ребенка с умственной отсталостью. Так, например, некоторые дети испытывают наибольшие трудности при самостоятельном выборе подходящей (по сезону, событию и пр.) одежды, путают ее с предметами одежды, предназначенными для противоположного пола. Другие долгое время не могут освоить навыки по осуществлению оплаты своей покупки в магазине (аптеке и т.д.) или найти необходимый товар и купить нужное количество в связи с тем, что у них недостаточно развиты понятия о формах, цветах, числах. У большинства детей с легкой умственной отсталостью не сформированы навыки адекватного, соответствующего общепринятым нормам поведения в различных общественных местах, что обусловлено низким уровнем адаптации и ориентировки в социальной среде и значительно затрудняет процесс успешной интеграции в социум [2]. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что, формирование социально-бытовой компетентности у детей с умственной отсталостью является одной из приоритетных задач, позволяющих избежать многочисленных трудностей, возникающих в процессе организации собственной жизнедеятельности, а также исключить ситуацию их полной изоляции от общества.

На сегодняшний день для формирования социально-бытовых компетенций используется большое количество разнообразных методов и технологий. В данной статье авторы подробно рассмотрели структуру и механизм зарекомендовавшей себя в качестве эффективной, имеющей наглядно-практический характер технологии лэпбук. Использование в процессе обучения указанной технологии предоставляет детям с умственной отсталостью возможности для изучения, систематизации и закрепления социально-бытовых компетенций на основных и дополнительных занятиях в школе, которые является подготовительным этапом, предшествующим применению полученных знаний, умений и навыков в реальной жизненной ситуации.

Первым создателем и автором лэпбука является знаменитая педагог и писатель Тамму Дубу, осуществляющая профессиональную деятельность в рамках семейного обучения детей в США. В 2006 году она предложила и описала технологию, которая, по ее мнению, является достаточно эффективной и удобной для осуществления индивидуальных занятий [5].

В качестве основной цели создания своей технологии автор указала назревшую необходимость в организации многофункциональной развивающей среды, способствующей эффективному формированию учебных и социально-бытовых навыков ребенка, а также значимых качеств личности, которые развиваются в процессе самостоятельного выбора и осуществления разнообразных форм деятельности, при обязательном учете актуального уровня развития способностей и возможностей ребенка [3].

Лэпбук представляет собой пособие, сконструированное в виде папки (коробки, книги и др. форм), в котором используется зонирование тематических разделов: карманы и конверты с дифференцированными заданиями, различные тактильные участки, формы, карточки и предметы на липкой основе и пр. Главной особенностью такого распределения учебно-практических материалов является их направленность на активизацию познавательного интереса ребенка, мотивацию к обучению, а также обогащение сенсорного опыта. При этом наполнение пособия различными дидактическими материалами может осуществляться специалистом постоянно, исходя из актуальных потребностей ребенка в формировании конкретных компетенций.

Изучив структуру и особенности применения в образовательном процессе описанной технологии, авторы настоящей статьи разработали серию лэпбуков, предназначенную для формирования социально-бытовых компетенций у детей с умственной отсталостью, необходимых для ориентировки в социальных учреждениях, осуществляющих торговлю (магазины, аптеки, торговые центры и пр.).

Разработанные пособия используются авторами в ходе практической реализации проекта «Мой поход в магазин» на дополнительных занятиях с детьми с умственной отсталостью, обучающимися в 5-м классе специальной (коррекционной) школы. В состав серии лэпбуков входят пособия «Аптека», «Магазин продуктов», «Магазин одежды», которые объединены общими тематикой и направлением работы по формированию компетенций, необходимых для осуществления взаимодействия с окружающими и социальной средой при покупке жизненно необходимых товаров.

Среди основных принципов, положенных в основу авторской технологии, можно назвать следующие:

- принцип индивидуализации, предполагающий ориентированность на специфические особенности и возможности каждого ребенка;
- принцип последовательности, реализующийся в подборе материала и его содержания;
- принцип системности, заключающийся в одновременном решении нескольких задач (формирование важных компетенций и коррекция имеющихся нарушений);
- принцип преемственности, объединяющий образовательный и коррекционно-развивающий процессы;
- принцип дифференциации, обуславливающий решение многофункциональных задач с учетом разных возможностей детей с умственной отсталостью.

Каждое пособие содержит набор дидактических материалов (карточки с заданиями и тематическими картинками, муляжи предметов, инструкции для обучающихся и пр.), а также методическое руководство для педагога (описание игр, упражнений, инструкции к проведению и пр.). В процессе оперирования дидактическими материалами и решения задач ребенок приобретает ключевые компетенции, необходимые при посещении предприятий торговли. Кроме того, в каждом блоке заданий предусмотрены коррекционные компоненты, позволяющие осуществлять работу по коррекции и развитию восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи, что является необходимой составляющей процесса обучения и воспитания детей с умственной отсталостью.

Опыт использования данной технологии свидетельствует о том, что дети с умственной отсталостью интенсивно включаются в процесс обучения, достаточно эффективно и быстро овладевают социально-бытовыми компетенциями, в число которых входят умения примерять и подбирать необходимые вещи в соответствии с полом, сезоном, погодными условиями и другими критериями, осуществлять покупку необходимых товаров, продуктов, лекарственных препаратов, расплачиваться посредством банковской карты или с использованием наличных денежных средств, осуществлять адекватную коммуникацию с персоналом учреждений, ориентироваться в собственном самочувствии, использовать по назначению предметы быта в домашних условиях и пр. Также в процессе реализации технологии у обучающихся формируются навыки этического поведения и контроля собственных эмоциональных состояний при посещении общественных мест.

Среди основных преимуществ разработанных практических пособий можно отметить: многофункциональность, содержательность, безопасность, визуализацию, возможность использования не только узкими специалистами, но и другими педагогами, возможность дополнения в соответствии с актуальными потребностями, а также их эффективность независимо от формы проведения занятий (групповые, фронтальные, индивидуальные).

Отличительной особенностью предлагаемой технологии является использование на заключительном этапе обучения итоговой диагностики, которая реализуется посредством включения ребенка в игровую деятельность по заданному алгоритму. Для этого применяется разработанная авторами настольная игра «Вперед за покупками!», которая основана на содержании всей серии лэпбуков. В состав настольной игры включены игровое поле и карточки с заданиями, при выполнении которых ребенок закрепляет полученные знания, умения и навыки, касающиеся посещения учреждений торговли и взаимодействия в различных соци-

ально-коммуникативных ситуациях. Таким образом, итоговым компонентом процесса формирования социально-бытовой компетентности у детей с умственной отсталостью является не только систематизация и закрепление знаний по изученным темам, но и выявление уровня сформированности ключевых компетенций.

Практический опыт использования разработанной технологии будет описан авторами в последующих научно-исследовательских работах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзилова О.П. Методы формирования социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сб. мат-лов LVI Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 14 марта 2017 г. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2017. С. 84-87.
2. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на этапе школьного обучения // Коррекционная педагогика. 2008. № 1. С. 5-13.
3. Кулясова С.Н., Анохина Л.В. Лэпбук как инновационный подход в работе с детьми с ОВЗ [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2018. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lepbuk-kak-innovatsionnyu-podhod-v-rabote-s-detmi-s-ovz> (дата обращения: 27.03.2022).
4. Педагогические подходы к формированию социально-бытовых навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. «Наука и социум». 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-podhody-k-formirovaniyu-sotsialno-bytovyh-navukov-u-obuchayuschih-sya-s-intellektualnymi-narusheniyami> (дата обращения: 27.03.2022).
5. The Ultimate Lap Book Handbook, by Tammy Duby and Cyndy Regling. 2006. 230 с.

Специфика логопедической работы по формированию навыков связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи

Пика Арина Дмитриевна (E-mail: *pika_arina@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи. В ней представлены основные приемы обучения связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе разных видов коррекционных занятий по обучению рассказыванию.

Ключевые слова: связная монологическая речь, общее недоразвитие речи, приемы обучения рассказыванию, коррекционные занятия.

The specifics of speech therapy work on the formation of skills coherent monologue speech in children with general underdevelopment of speech

Pika Arina Dmitrievna (E-mail: *pika_arina@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of the formation of coherent monologue speech skills in children with general underdevelopment of speech. It presents the main methods of teaching coherent monologue speech of older preschoolers with general underdevelopment of speech in the process of various types of remedial classes for teaching storytelling are presented.

Keywords: coherent monologue speech, general underdevelopment of speech, methods of teaching storytelling, remedial classes.

Сегодня из-за устойчивой негативной тенденции, обусловленной появлением большого количества детей с общим недоразвитием речи, необходимость формирования связной монологической речи у старших дошкольников встает особенно остро.

В силу того, что достаточно сформированная связная речь, а именно ее монологическая составляющая, является одним из ключевых навыков готовности к школе и дальнейшего успешного обучения, необходимость формирования такого вида речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями имеет особую значимость [3].

Следует отметить особую социальную роль связной монологической речи в развитии личности ребенка с речевыми нарушениями, так как в ней осуществляется ключевая, коммуникативная, функция языка и речи.

В первую очередь, важно понимать структуру рассматриваемого речевого нарушения, а далее анализировать приемы коррекционной работы, направленные на формирование данного навыка. Поэтому целесообразно уточнить специфику общего недоразвития речи.

Советский педагог и психолог Р.Е. Левина отмечает, что для этого нарушения характерно недоразвитие формирования звукового, лексико-грамматического, семантического компонентов речи при сопутствующих сложных речевых расстройствах у детей с сохранным интеллектом и нормальным слухом.

Л.Ф. Спирина подчеркивает значимость коррекционной работы, направленной на формирование монологической речи, так как дошкольники с тяжелыми нарушениями речи без специальной помощи не могут компенсировать недостатки речевого развития. Дети затрудняются самостоятельно составлять предложения, используют в общении мимику и жесты, не выделяют главный смысл и не могут его сформулировать, а также закончить фразу. Речь таких детей невыразительна, бедна и аграмматична [6].

М.В. Арсеньева [1] отмечает специфические особенности у детей рассматриваемой категории: невнимательность как к своей речи, так и к речи других, скудность речевых навыков и инертность, неспособность слушать и запоминать словесные инструкции – все это способствует появлению характерных для данного нарушения недостатков.

О.А. Денисова, Т.В. Захарова и В.Н. Поникарова выделяют такие особенности психологического развития детей с ОНР: сложности в запоминании устного материала, слабость внимания, неразвитость операций сравнения, расстройство эмоционально-волевой сферы (инертность, вялость, эмоциональная неустойчивость), вербальная инактивность [4].

Отмеченные выше особенности отражаются на готовности детей к школе, не позволяют им полноценно усваивать необходимые знания и умения. Поэтому своевременное выявление детей группы риска и целенаправленная логопедическая работа играют особую роль в коррекции указанных затруднений.

При планировании коррекционной работы следует использовать пособия: «Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни» и «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» [7; 8].

На основе методики В.П. Глухова сформулированы основные методы обучения детей 5-7 лет разным видам рассказывания на логопедических занятиях.

1. Занятия по пересказу.

Обучение способствует развитию ВПФ, а также пополнению активного словаря ребенка. Более того, улучшается произносительная сторона речи, закрепляются нормы русского языка. Важно обратить внимание на подбор произведений, содержание которых должно быть доступным и интересным для ребенка.

В ходе работы применяются: чтение и изложение лексического материала по изучаемой теме, использование текста в формате игры «Кто лучше запомнил?», задания на словоизменение и ряд других. В процессе занятий у детей закрепляются речевые навыки.

2. Обучение рассказыванию по картинкам.

Детям рассматриваемой возрастной категории с нарушениями речи легче воспринимать учебный материал наглядно, поэтому такая подача материала имеет первостепенное значение. Как правило, работа проводится по пяти направлениям:

1. Составление рассказа с большим количеством героев («Однажды в городе с утра до вечера», «Жизнь животных», «Добро пожаловать в детский сад» и т.д.).
2. Составление рассказа с описанием самих героев, событий и оформления («Мешок яблок», «Разные колеса» В.Г. Сутеева; «Кот, лиса и петух» Ю. Васнецова и т.д.).
3. Рассказывание, основанное на нескольких картинках с одним или схожим сюжетом (Н. Радлов «Зонтик» и др.), В.Г. Сутеева (серия «Три котенка» и т.д.), материал В.В. Гербовой. На следующем этапе используется более сложный материал (серии картинок «Как игрушечный зайчик спас живого», «Добрая утка» по сюжетам Н. Радлова и др.).
4. Учить рассказывать воображаемые события, не включенные в картинку, которые дети придумали самостоятельно («Пустая площадь», «Одинокий зайка» и т.д.).
5. Составление описания природы.

Проводится на нескольких занятиях, с применением различных картин и усложнением сюжета.

3. *Обучение описанию предметов.*

Такое обучение положительно сказывается на всех сторонах речи и интеллектуальном развитии ребенка, осуществляется поэтапно. Хорошо подойдет материал по лексическим темам («Осень», «Насекомые», «Цветы» и др.). По мере освоения темы материал усложняется и сокращается. Хорошие результаты дает прием параллельного описания взрослым и детьми. С этой целью можно использовать игры на описание предметов, по типу магазина, склада, буфета.

4. *Обучение рассказу с творческими элементами.*

На данном этапе обучения у ребенка развивается мышление и воображение. Хорошо подойдут игры-инсценировки, продолжение сюжета («Угадай, кто это!», «Пропал чемодан»). Можно использовать игрушки для обыгрывания сцен. Некоторые примеры тем: «В гостях у Софочки», «Как Маруся и Ваня спасли котенка», «В бабушки на юбилее». Желательны рекомендации авторов А.М. Бородич, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой [2].

Следует отметить, что постоянные целенаправленные поиски оптимальных методических приемов и путей формирования связной монологической речи имеют особое значение при планировании коррекционного процесса в группе детей с тяжелыми нарушениями речи.

Подводя итог, важно отметить, что такая работа должна осуществляться не только на занятиях. Специалистам учреждений, а также родителям нужно закреплять полученные навыки и в дальнейшем стимулировать развитие речи детей, побуждая к использованию развернутых фраз и в конечном итоге – к формированию навыков связной монологической речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньева М.В. Методика изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи // Специальное образование. Екатеринбург: УГПУ, 2012. № 3. С. 13-20.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2004.
4. Денисова О.А., Захарова Т.В., Поникарова В.Н. [и др.]. Детская логопсихология: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология». М.: ВЛАДОС, 2008. 175 с.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. С. 53.
6. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: (I–IV кл.). М.: Педагогика, 1980.
7. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М.: Альфа, 1993.
8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 6-го года жизни с общим недоразвитием речи. М., 1991. 44 с.

Системное использование технологии проектной деятельности в коррекционно-развивающем процессе с детьми дошкольного возраста

Попова Елена Владимировна (E-mail: *detsad221@kubannet.ru*)
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 221», г. Краснодар, Россия

Терещенко Галина Степановна (E-mail: *tereschenko_galina@mail.ru*)
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 221», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается возможность системного использования технологии проектной деятельности в работе с детьми – дошкольниками, имеющими особенные возможности здоровья. Описываются условия, структура работы, ожидаемые результаты. Обосновывается социальная значимость работы и возможность использования на практике другими дошкольными образовательными организациями. В ходе исследования подтверждается рабочая гипотеза о том, что применение технологии проектной деятельности в работе детского сада с детьми с ОВЗ позволит наиболее эффективно решать разнообразные задачи коррекционно-развивающего процесса, в результате чего происходит повышение качества образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Результаты экспериментальной работы могут выступить как практическое и методическое основание в осуществлении перехода на новые формы деятельности дошкольных образовательных организаций. Разработанные методические материалы значимы в отношении управления образовательных учреждений, в формировании маркетинговых инструментов деятельности образовательного учреждения, организации образовательного процесса.

Ключевые слова: качество дошкольного образования, проектная деятельность, особые возможности здоровья, педагогические технологии, коррекционно-развивающий процесс.

Systematic use of project activity technology in the correctional and developmental process with preschool children

Popova Elena Vladimirovna (E-mail: *detsad221@kubannet.ru*)
MADOU MO of Krasnodar "Kindergarten No. 221", Krasnodar, Russia

Tereschenko Galina Stepanovna (E-mail: *tereschenko_galina@mail.ru*)
MADOU MO of Krasnodar "Kindergarten No. 221", Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the possibility of systematic use of the technology of project activities in working with preschool children with special health opportunities. The conditions, structure of work, expected results are described. The social significance of the work and the possibility of using it in practice by other preschool educational organizations are substantiated. The study confirms the working hypothesis that the use of project technology in the work of a preschool educational organization with children with disabilities will more effectively solve the diverse tasks of the correctional and developmental process, thereby improving the quality of the educational process in a preschool educational organization. The results of the experimental work can act as a practical and methodological basis for the implementation of the transition to new forms of activity of preschool educational organizations. The developed methodological materials will be significant

in relation to the management of educational institutions, the formation of marketing tools for the activities of an educational institution, and the organization of the educational process.

Keywords: quality of preschool education, project activity, special health opportunities, pedagogical technologies, correctional and developmental process.

При использовании на практике педагогического проектирования мы обоснованно рассчитываем на положительные результаты: будет реализован личностно-ориентированный, развивающий и компетентностный подход к воспитанию детей, коррекции особенностей в развитии, а также к профилактике возникновения вторичных нарушений.

Используя проектную деятельность, мы имеем возможность:

- 1) узнавать и способствовать развитию потенциала детей по разным направлениям;
- 2) совершенствовать условия воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

В МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 221» содержание коррекционно-развивающей работы сформировано для контингента детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, воспитывающихся в группах компенсирующей направленности. Осуществляется квалифицированная коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии и дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ТНР и ЗПР).

Одна из целей нашей работы с детьми с ОВЗ – достижение того уровня качества дошкольного образования, которое обеспечит успешность детей, выпускающихся из нашего сада.

В соответствии с целью сформулированы следующие задачи:

- обеспечить детям дошкольного возраста с ОВЗ формирование ключевых компетентностей;
- обеспечить взаимодействие всех педагогов и специалистов, то есть единое образовательное пространство для каждого ребенка с ОВЗ;
- повысить уровень знаний и умений педагогов в овладении инновационными технологиями, применении их в работе с детьми с ОВЗ;
- апробировать систему внедрения технологии проектной деятельности в коррекционно-развивающий процесс с детьми с ОВЗ, механизмы управления ею в ДОО.

Важно, что реализация данного проекта соответствует национальным целям и задачам, предусмотренным Указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 и от 21 июля 2020 г. № 474; а именно национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов».

Современные технологии воспитания и коррекции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволяют детям раскрывать нужные умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению.

Для того чтобы повысить познавательную мотивацию детей с особыми возможностями здоровья, мы используем творческие проекты и исследовательскую деятельность. Благодаря этому растет познавательный интерес, дети добывают знания, учатся их использовать на практике.

Вместе с тем организация проектной деятельности с детьми, имеющими особенности в развитии, требует специальной подготовки педагога, требует разработки проектов с учетом психофизиологических и речевых особенностей воспитанников.

Качество инновационного проекта характеризуется его конечной целью, а именно созданием системы применения технологии проектной деятельности в образовательном процессе ДОО (для детей с ОВЗ).

Обоснование значимости работы для развития системы образования

Представленная работа включает в себя:

1. Проект как метод работы во всех видах детской деятельности.
1. Проектирование во всех видах работы педагогов.
2. Учет региональных особенностей.
3. Активное и продуктивное взаимодействие с семьями детей и социальными партнерами.

Успешность решения поставленных задач зависит от позиции администрации и каждого педагога, их возможности включиться в инновационную деятельность. Это позволит сохранить динамику развития ДОО как многовариативной, разноуровневой, личностно ориентированной образовательной системы.

Практическая значимость работы

Результаты экспериментальной работы могут выступить как практическое и методическое основание в осуществлении перехода на новые формы деятельности дошкольных образовательных организаций. Разработанные методические материалы представляют значимость в отношении управления образовательными учреждениями, формирования маркетинговых инструментов деятельности образовательных учреждений, организации образовательного процесса.

Работа по распространению инновационного опыта организации планируется по следующим направлениям:

1. Активное участие педагогов МАДОУ в профессиональных конкурсах, конференциях на уровне города, края, Российской Федерации.
2. Освещение проводимых в МАДОУ различных мероприятий на сайте детского сада и в СМИ.
3. Изготовление и презентация буклетов, альбомов, методических пособий, разработок, направленных на различную аудиторию (родители, представители общественности, педагогические работники, представители науки и др).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова В.П. Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых // Развитие личности. 2000. № 1. С. 24-36.
2. Киселева Л.С., Данилина Т.А., Лагода Т.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения. М.: АРКТИ, 2005. 96 с.
3. Проектная деятельность в ДОУ. Проект – это игра всерьез. М.: Наша новая школа, 2010. С. 5-28.
4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
5. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста // Управление ДОУ. 2004. № 4. С. 99-101.

**Особенности развития графомоторных навыков
у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью**

Потуремец Алиса Ильинична (E-mail: *alisapoturemec91@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кутеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Исследование особенностей графомоторных навыков у учащихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью осуществлялось на основе анализа результатов графической деятельности детей. Был изучен уровень развития мелкой моторики, степень сформированности пространственного восприятия и зрительно-моторной координации. В статье проанализированы результаты диагностики и описаны основные направления работы по коррекции графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость, графомоторные навыки, мелкая моторика, пространственное восприятие, зрительно-моторная координация.

**Features of graphomotor skill development
of primary school children with mental retardation**

Poturemets Alisa Ilyinichna (E-mail: *alisapoturemec91@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. Research of graphomotor skill features of primary school children with mental retardation was based on an analysis of children's graphical activity. Such aspects as fine motor development, formation degree of spatial perception and visual-motor coordination were studied. This article analyses the results of diagnostics and points out main directions of correcting graphomotor skills of primary school children with mental retardation.

Keywords: mental retardation, graphomotor skills, fine motor skills, spatial perception, visual-motor coordination.

Согласно анализу психолого-педагогической литературы, развитие графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью сопровождается значительными трудностями и характеризуется рядом несовершенств, что в дальнейшем негативно сказывается как на развитии речи, так и на всем процессе школьного обучения.

Изучению способов развития и коррекции графомоторных навыков у учащихся с умственной отсталостью посвятили свои труды такие ученые, как Л.М. Лапшина [1], А.Р. Лурия [2], Б.П. Пузанов [3] и др. В работах данных исследователей описаны разнообразные средства, методы и приемы развития и совершенствования графомоторных навыков и их компонентов, что необходимо для освоения письменной речи учащимися начальной школы, имеющими нарушения интеллектуального развития.

Целью нашего исследования было всестороннее изучение особенностей развития графомоторных навыков у детей с умственной отсталостью. Базой для проведения исследования послужила ГБОУ школа № 21 г. Краснодара. В диагностическом обследовании приня-

ли участие учащиеся 2-го «Б» класса в количестве восьми человек, среди которых были две девочки и шесть мальчиков в возрасте 8–10 лет. Согласно анамнезов, у школьников была легкая степень умственной отсталости.

На первом подготовительном этапе исследовательской работы были подобраны методики для всестороннего изучения графомоторных навыков у младших школьников с умственной отсталостью исходя из особенностей их личностного развития. В работе были использованы следующие методики:

- 1) Методика М.М. Семаго, Н.Я Семаго «Продолжи узор» – оценка особенностей развития мелкой моторики;
- 2) Методика М.М. Безруких «Штриховка» – определение уровня развития зрительно-моторной координации;
- 3) Методика Н.И. Гуткина «Домик» – оценка уровня развития пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики.

На втором этапе исследования была проведена непосредственная диагностика и анализ полученных данных. Результаты приведены в таблице.

Анализ результатов обследования по методике М.М. Семаго, Н.Я Семаго «Продолжи узор» позволил выявить, что более чем у половины испытуемых (62,5%) мелкая моторика характеризуется низким уровнем развития, а у четверти испытуемых – средним уровнем. Только один из участников диагностики успешно справился с заданием. 87,5% участвовавших в исследовании школьников испытывали затруднения в выполнении задания. Так, среди наиболее частых ошибок – грубые искажения элементов узора и их размеров, отрыв карандаша от листа бумаги, нарушения ритмики либо ее полное отсутствие. При этом никто из детей не отметил сходства элементов узора с буквами «П», «Л», «М», что может говорить о недостатках зрительного восприятия и несформированности образа буквы.

Таблица - Результаты диагностики графомоторных навыков (%)

№ п\п	Уровень	Методика 1 М.М. Семаго, Н.Я Семаго	Методика 2 М.М. Безруких	Методика 3 Н.И. Гуткина
1	Высокий	12,5	12,5	–
2	Средний	25	37,5	–
3	Низкий	62,5	50	25
4	Не сформировано	–	–	75

В процессе анализа полученных результатов методики М.М. Безруких «Штриховка» были получены следующие данные: у 50% младших школьников с умственной отсталостью выявлен низкий уровень зрительно-моторной координации, 37,5 % продемонстрировали средний уровень развития взаимосвязи руки и зрительного анализатора. Успешно выполнил задание только один испытуемый, в ходе работы остальных участников диагностики были выявлены ошибки, такие как нарушение параллельности линий при штриховке, выход за границы контура фигуры либо недоведение до него, выраженное искажение расстояния между линиями. Двое детей продолжили штриховку поперек проведенных ими линий вопреки инструкции и образцу на бланке, что свидетельствует о шаблонности и неосознанности деятельности.

Анализ результатов обследования по методике Н.И. Гуткиной «Домик» позволил оценить уровень развития пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики рук младших школьников с умственной отсталостью. Было выявлено, что подавляющее большинство испытуемых (75%) показали отсутствие данных компонентов графомоторных навыков. Только у 25% учащихся отмечен низкий уровень развития пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики. Множествен-

ные затруднения при выполнении рисунка проявились у всех испытуемых в виде грубого искажения размера и формы отдельных элементов изображения. Выявлено нарушение пропорций рисунка в целом, ошибки в расположении деталей изображения на листе бумаги, а также разрывы линий рисунка, наложение контуров.

Наблюдение за процессом выполнения заданий позволило также выявить некоторые особенности деятельности участников исследования: дети нуждались в постоянном контроле и мотивировании со стороны взрослого, отвлекались в процессе непосредственного выполнения заданий, выражали неуверенность в своих силах. Вместе с тем дети были внимательны при слушании инструкции исследователя, проявляли старание по мере своих возможностей, чувствительность к похвале, зачастую высоко оценивая результат своей деятельности.

На основании анализа представленных результатов диагностического исследования можно сформулировать вывод: графомоторным навыкам детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью свойственен низкий уровень развития, при этом отдельные элементы данных навыков сформированы неравномерно и фрагментарно, что проявляется в графической деятельности учащихся.

Бесспорно, графическая деятельность школьников требует системной работы по ее коррекции и развитию. При этом важно уделять внимание не только графической и письменной деятельности учеников, но и творческой, игровой, физической. Данные виды деятельности обладают широким коррекционным потенциалом и предоставляют возможности для развития психомоторной сферы детей. Представляется, что среди направлений развития графомоторных навыков можно выделить:

- развитие мелкой моторики рук путем пальчиковой гимнастики, массажа, использования нетрадиционных методов (Су-Джок терапия, природный материал и др.), складывания мозаики;

- совершенствование зрительного восприятия на уроках и во внеурочной деятельности (прежде всего в продуктивных видах деятельности детей – рисовании, лепке, аппликации, конструировании);

- использование на уроках и во внеурочной деятельности дидактических игр и упражнений на развитие пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, ориентировки на плоскости листа;

- для подготовки руки к письму проведение графических диктантов, рисование бордюров из разнообразных линий в строке, отдельных элементов букв, срисовывание по клеточкам и с образца, обведение фигур по трафарету, контурам, точкам, разнообразные штриховки;

- развитие ловкости рук с помощью различных игр с мячом с постепенно усложняющимися инструкциями и под определенный ритм.

Таким образом, учащиеся младшего школьного возраста с умственной отсталостью нуждаются в коррекции графомоторных навыков путем проведения комплексной коррекционной работы. От успешности овладения данными навыками во многом зависит дальнейшая учебная деятельность в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушениями интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лапшина Л.М., Левченко В.А. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью: Методич. реком. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. 50 с.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 10-е изд., испр. и допол. М.: Академия, 2017. 384 с.
3. Пузанов Б.П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями: Учеб. пособие. М.: Владос, 2018. 439 с.

**Предупреждение нарушений речевой деятельности в раннем возрасте
как современная проблема в логопедии**

Романчук Дарья Константиновна (E-mail: *dasha.san99@gmail.com*)
МБДОУ Детский сад №14 ст. Спокойная, Отрадненский р-он, Краснодарский край, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается детский возраст от 1 до 3 лет как особо значимый этап в формировании активной речи и психофизического развития. Авторами раскрыты особенности становления речи в раннем возрасте в аспекте непосредственного общения со взрослым и в контексте практической деятельности по освоению предметов, что способствует развитию коммуникативной и обобщающей функций речи.

Ключевые слова: ранний возраст, нарушение речевой деятельности, ранняя диагностика, функции речи, предупреждение нарушений.

Prevention of speech disorders at an early age as a modern problem in speech therapy

Romanchuk Daria Konstantinovna (E-mail: *dasha.san99@gmail.com*)
MBDOU Kindergarten No. 14 village Spokoynaya, Otradnensky district,
Krasnodar Territory, Russia

Shumilova Elena Arkadevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article considers children's age from one to three years as a particularly significant stage in the formation of active speech and psychophysical development. The authors reveal the features of the formation of speech at an early age in the aspect of direct communication with an adult and in the context of practical activities for the development of subjects, which contributes to the development of communicative and generalizing functions of speech.

Keywords: early age, speech disorder, early diagnosis, speech functions, prevention of disorders.

В настоящее время все чаще встречаются вопросы о ранней диагностике младенцев, а также о методах работы с детьми в возрасте до 3 лет. По данным Л.С. Намазовой-Барановой и эпидемиологических исследований, отмечается 715:1000 детей первого года жизни, у которых диагностируется перинатальное поражение центральной нервной системы [3]. Стоит отметить, что у детей, родившихся здоровыми, патологии могут появиться в первый год жизни. Исходя из этих данных, коррекционно-логопедическая и социально-психологическая помощь должна быть приоритетной для детей раннего возраста.

Становление всех ведущих видов деятельности ребенка тесно связано с овладением речи – это трудный, многосторонний процесс (Л.С. Выготский). Говоря о многообразии функций речи, важно учесть последовательное приобретение их ребенком. Так, первой функцией речи будет номинативная, и далее: индикативная (указательная), коммуникативная (функция общения), когнитивная (познание определенной информации), регулирующая (координация с помощью речи высших психических функций, поведения и действия), обобщающая (группировка получаемых ребенком знаний) и в конце эмотивная (связанная с эмоция-

ми). Также не стоит забывать, что формирование видов деятельности ребенка (предметной, игровой, учебно-игровой, учебно-познавательной) происходит в теснейшей связи с овладением всем разнообразием функций речи.

В логопедии рассматриваются причины речевых расстройств, которые приводят к возникновению нарушения речевой деятельности. Существуют единичные или совокупно воздействующие факторы внешнего и внутреннего характера. Ученый-логопед Л.С. Волкова, развивая учение М.Е. Хватцева, отмечает среди условий, влияющих на появление нарушений речевой деятельности у детей дошкольного возраста, неблагоприятные внутренние (эндогенные) и внешние (экзогенные) факторы [6; 7]. Эволюционно-динамический подход применяется при анализе разнообразных причин речевой патологии. Этот подход предусматривает изучение самого процесса возникновения речевого нарушения при учете общих и специфических закономерностей аномального развития, а также этапов речевого развития в каждый возрастной период в условиях онто- и дизонтогенеза, сопоставительном анализе этиопатогенетических проявлений (Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, С.Ю. Бенилова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, М.Е. Хватцев и др.). Рассматривая подход отечественных ученых о причинах и характере речевых нарушений деятельности, можно сделать вывод о тесной взаимосвязи между внешними и внутренними факторами как проявлению единства биологических и социальных систем в результате формирования психических процессов (в том числе и речевых). Поэтому на созревание речевой деятельности оказывает влияние воздействие речевой среды, общение, эмоциональный контакт и другие условия. Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод о том, что первенствующее влияние на развитие речевой деятельности ребенка оказывают именно родители, тем более в раннем возрасте, когда малыш напрямую зависит от них. Пропедевтический этап становления речевой деятельности у детей основан на окружающей его речи.

Ранний возраст – это важный период в речевом развитии. Важно заметить то, что каждый этап (начальная вокализация, гуление, лепет, звукоподражание, слова, связная речь) имеет свое значение, пропуск двух или более эпикризов считается критичным. Наиболее эффективна коррекционная помощь, оказываемая детям раннего возраста, когда идет ее активное становление. Поэтому чем раньше возможно предупреждение нарушения речевой деятельности у ребенка и с ним, соответственно, специалисты начнут коррекционную работу, тем лучше будут достигаемые результаты, так как запасные возможности мозга в сенситивный для формирования речи возрастной период особенно высоки.

В современной логопедии основной целью логопеда при проведении обследования ребенка из семьи считается выявление индивидуальных нарушений в становлении речевой деятельности. С.Н. Цейтлин утверждает, что без обследования предметно-практической деятельности невозможно достоверное изучение развития детской речи в раннем возрасте, все это напрямую связано с когнитивным развитием [8]. Важно отметить, что обследование у детского психолога необходимо для сравнения всех линий развития. Именно психолог может анализировать все процессы формирования различных навыков, учитывая возрастные особенности. Исходя из полного обследования основных показателей развития, проведенного детским психологом в специальном учреждении, логопед сможет адекватно определить индивидуальные нарушения речевой деятельности у детей в раннем возрасте. Наиболее типичные формы отклонений:

- 1) неосложненная задержка речевого развития (ребенок говорит несколько лепетных слов, у него не появляются новые слова при достаточно гармоничном развитии других функций);

2) задержка речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной и т.п.): пассивный словарь ограничен элементарными бытовыми понятиями, ребенок с трудом выполняет задания типа «Найди такой же мячик», «Покажи такую же картинку»;

3) грубая задержка речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах (ребенок проявляет крайне низкую речевую активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении к нему ярко демонстрирует речевой негативизм);

4) задержка речевого развития в структуре сложного дефекта (например, ранний детский аутизм).

Комплекс психологического, психолингвистического, лингвистического, дидактического и собственно методического подходов характерен для любого исследования по проблемам формирования речи. В связи с этим исследуется литература, в которой выявляются все основы развития речи. Существует множество методик, направленных на предупреждение возможного нарушения речевой деятельности детей раннего возраста.

Первый метод – продуманные поручения, которые напрямую связаны с разговором. По своей структуре они должны иметь практическое значение, понятное ребенку дошкольного возраста. Потому что малышу следует не только внимательно выслушать и понять содержание обращенной к нему речи, а также запомнить сказанное, но и выполнить данную просьбу. Следовательно, поручения играют большую роль в общем развитии ребенка в сенситивный период.

Детям в возрасте от 1,5 до 2 лет можно начинать давать первые поручения, так рекомендует Е.И. Тихеева, специалист по дошкольному воспитанию детей. Суть поручений заключается в том, что изначально ребенка просят принести игрушку, лежащую рядом с другими, указывая конкретно на нее. Потом снова просят подать ту же самую или другую игрушку, но уже без указания. Далее поручения усложняются: дай Маше, обними, покажи, спрячь и т.д. Отсюда педагог может определить сформированность понимания ребенком речи взрослого.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что с активностью взаимодействуют разум, внимание, память, моторика, речь. Поэтому, чтобы не перегружать ребенка, важно изначально подбирать четко построенный и досконально продуманный план этих поручений, учитывая возраст и анамнестические данные. Представленный метод можно воплотить как в домашних условиях, так и в образовательном месте (например, в дошкольном учреждении).

Детям 3-летнего возраста, которые уже справляются с более усложненными поручениями (более одного действия), можно подключать речевую деятельность. С ребятами этого возрастного периода поручения могут сводиться к простой игре с вопросами: «Принеси машинку и положи ее на стол. Какого цвета ты принес машинку?» и т.п. Но прежде чем выполнить задание взрослого, ребенку необходимо продумать и предусмотреть все требуемые действия.

Данный метод непосредственно связан с развитием речевой деятельности. С помощью этого метода опытный специалист, находясь в индивидуальном взаимодействии с ребенком раннего возраста, может зафиксировать не только навыки сенсомоторного развития, но и предупредить о возможных нарушениях речевой деятельности.

Второй метод – наглядный, то есть используется картинный материал. Занятиям с детьми по картинкам принадлежит первенствующее место в методике становления речевой деятельности детей в любом возрасте. Зачастую ребенок в сенситивном периоде,

разглядывая иллюстрацию, показывает свои эмоции и постоянно говорит о том, что видит. К сожалению, нередко встречается молчаливое разглядывание изображения. Поэтому необходимо поддерживать или, наоборот, наводить на это обсуждение деталей картинки. Также педагог может использовать наводящие вопросы или обычные слова (покажи, найди), для того чтобы привлечь ребенка к беседе.

Картинки должны соответствовать действительности, возрасту детей и уровню их развития, уточняет Е.И. Тихеева, а также передавать только естественные цвета предметов (животных), которые можно увидеть в повседневной жизни. Желательно детям раннего возраста предлагать тематические картинки, при этом важно не совмещать несколько лексических тем одновременно (например, животные и одежда).

Содержание картин постепенно усложняется: детям раннего возраста (от 1,5 до 2,5 лет) можно начинать предлагать изображение одного хорошо знакомого им предмета (собака, пирамидка, машинка, кукла и т.п.). Детям 3 лет будет более актуально предоставить картинки с несколькими предметами в логическом соотношении. Один из вариантов игры с картинками – соотношение их с предметами (например, фигурками животных). Также существуют дидактические игры с картинками (например, найди отличия, третий лишний и т.п.). Такие игры фокусируют детей в мире вещей, знакомят их с классификацией предметов по их признакам, назначению. Они активизируют внимание, рассуждение и, конечно, речевую деятельность детей раннего возраста, что, в свою очередь, достаточно актуально в современной логопедии. Длительность таких наглядных игр зависит от заинтересованности детей, в среднем около 20 минут.

Третий метод – метод наблюдения за поведением и деятельностью ребенка в естественных, чаще всего домашних, условиях (игра, прием пищи, взаимодействие с родителями и т.д.).

В настоящей, непринужденной для детей обстановке специалист может получить наиболее точную информацию о развитии ребенка раннего возраста, а также о состоянии его речевой деятельности. Именно игра является основным видом активной деятельности ребенка дошкольного возраста. Педагог может наблюдать, насколько развиты у ребенка навыки взаимодействия с окружающими, а также отмечать уровень и наполнение словарного запаса в процессе игровых действий. Бывают случаи, когда необходима специально-организованная совместная игровая деятельность со специалистом, но только при условии, если спонтанная детская игра не позволяет наблюдать все особенности развития ребенка раннего возраста, чтобы выявить возможные нарушения речевой деятельности и в дальнейшем предотвратить их.

Не стоит забывать о важности проведения различных педагогических ситуаций, в которых спонтанность действий ребенка будет сохраняться. Именно такие моменты позволят специалисту зафиксировать подлинную информацию, полученную в ходе наблюдений, не только о речевой деятельности ребенка в раннем возрасте, но и об общем развитии в целом. Спровоцированные в ходе игровой деятельности ситуации будут самыми удачными для педагогических наблюдений. Продолжительность наблюдения может достигать нескольких часов (все зависит от готовности и состояния ребенка).

Таким образом, разработка методов для преодоления нарушений речевой деятельности и содержания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста является одной из важных и актуальных задач не только в современной логопедии, но и общества в целом. Это непосредственно связано с увеличением числа детей с перинатальными и постнатальными нарушениями не только центральной нервной системы, но и с другими патологическими заболеваниями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р. Логопедия. Системные нарушения речи у детей. М., 2014.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. М., 2003. С. 31-50.
3. Клинические рекомендации по оказанию медицинской помощи детям с последствиями перинатального поражения центральной нервной системы с синдромом мышечного гипертонуса / под ред. чл.-корр. Л.С. Намазовой-Барановой. М.: ПедиатрЪ, 2013.
4. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: Избр. труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. М., 2005.
5. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М.: Просвещение, 1981.
6. Хватцев М.Е. Логопедия: Учебник для пед. ин-тов. М., 1957.
7. Хрестоматия по логопедии / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М., 1997.
8. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. С. 9.

**Сказкотерапия как способ формирования монологической речи
у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Сайфулина Лидия Сергеевна (E-mail: *lidkasaufulina.01@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье раскрываются понятие монологической речи, а также специфические особенности речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлена сказкотерапия как способ формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: монологическая речь, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, сказкотерапия.

**Fairy tale therapy as a way of forming monologue speech
in preschoolers with general underdevelopment of speech**

Sayfullina Lidia Sergeevna (E-mail: *lidkasaufulina.01@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article reveals the concept of monological speech, as well as the specific features of the speech of preschoolers with general speech underdevelopment. Fairy tale therapy is presented as a way of forming coherent speech in preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: monologue speech, general underdevelopment of speech, preschool age, fairy tale therapy.

Овладение монологической речью детьми дошкольного возраста является одной из центральных задач речевого воспитания, а также важным условием для успешной подготовки к обучению в школе.

Монолог представляет собой последовательное высказывание, которое длится на протяжении определенного периода времени и не требует от слушателя ответной реакции. В монологе человек выражает собственные мысли и переживания, доносит свои взгляды до слушателей [1].

Для выстраивания монолога необходимо тщательно подготовиться, обдумать предстоящее высказывание, выделить главную мысль, которая будет доноситься до слушателей, подобрать подходящие жесты, интонацию, мимику [1].

М.М. Алексеева и В.И. Яшина к особенностям монологической речи относят следующее:

- использование литературных оборотов и лексики;
- развернутость высказывания;
- завершенность мысли;
- связность изложения.

А.А. Леонтьев и Л.В. Щерба характеризуют монологическую речь, как сложную и произвольную речевую разновидность, которая требует специального речевого воспитания [1].

Общее недоразвитие речи (ОНР) представляет собой нарушение, при котором у ребенка сохраняется в норме слух, но имеется нарушение всех компонентов речевой системы.

Рассматриваемое нарушение речевой деятельности характеризуется запоздалым началом речевой деятельности, ограниченностью словарного запаса, дефектами произношения и фонемообразования.

Речевое недоразвитие выражается в разной степени: от отсутствия речи до развернутой речи с фонетико-фонематическими и лексико-грамматическими недостатками.

Выделяются следующие уровни недоразвития речи:

– первый уровень, при котором отсутствует или почти отсутствует набор словесных средств общения в том возрасте, когда у ровесников он уже имеется;

– на втором уровне речевого недоразвития расширяются речевые возможности, общение осуществляется с использованием постоянного, но искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов;

– на третьем уровне речевого недоразвития обиходная речь детей достаточно сформирована и развернута, отсутствуют грубые отклонения с точки зрения лексики и грамматики, имеются только незначительные пробелы в развитии лексики, фонетики и грамматики [6].

Следует обратить внимание на то, что независимо от уровня развития, при общем недоразвитии речи, ребенок не отличается спонтанностью в осуществлении речевого развития, которая характерна для детей с нормой.

Для коррекции речи детей дошкольного возраста необходима длительная коррекционная работа, направленная на улучшение качества речи, улучшение показателей психического и личностного развития, а также навыков взаимодействия с окружающими. Сказкотерапия в данном случае является одним из самых популярных инструментов логопедической работы [2].

Сказка, в силу своей доступности, является универсальным способом речевого развития. Для сказочных произведений характерна определенная композиция и последовательность событий. Поэтому сказки легко запоминаются, их текст без труда повторяется детьми.

В настоящее время различными авторами выделяются следующие типологии сказок:

1. Педагогическая

– волшебные – для этих сказок характерны волшебные сюжеты, приключения;

– бытовые сказки – как правило, несут воспитательный посыл [5].

2. Типология Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой

– художественные – народные и авторские сказки;

– психотерапевтические – сказки, избавляющие от внутренних переживаний и страданий, оказывающие помощь при наличии проблемы;

– дидактические – сказки, которые создаются педагогами и способствуют усвоению ребенком новых знаний, формированию новых навыков, а также закреплению учебного материала;

– медиативная разновидность сказок – является самой сложной, поскольку предполагает расслабленное состояние детей, при этом создается эмоциональный фон, используются яркие образы, которые помогут проводить ассоциации, полностью погрузиться и стать участником происходящих в сказке событий [3].

3. Классификация сказок В.Я. Пропп

– о животных;

– о людях;

– сказки, включающие неоднократное повторение определенных действий или элементов [3].

Педагогические границы сказкотерапии достаточно обширны: каждая сказка содержит определенные педагогические средства воздействия, а также воспитывает в детях систему нравственных ценностей и помогает в решении многих проблем.

Сказкотерапия применяется в различных направлениях работы с детьми с речевыми нарушениями, в том числе и с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Использование сказки на логопедических занятиях по формированию монологической речи направлено на достижение следующих целей:

- расширение словарного запаса;
- повышение качества лексических и грамматических языковых средств;
- повышение выразительности речи;
- обеспечение взаимодействия всех анализаторов (зрительного, слухового, моторного);
- развитие навыка ребенка взаимодействовать не только с логопедом, но с детьми учебной группы [4].

Во время коррекционных занятий важно научить ребенка не только пересказывать текст, но и уметь его анализировать. Необходимо сформировать у ребенка навыки сравнения, сопоставления событий и способность объяснить свою позицию. Помочь в этом могут следующие творческие приемы:

- рисование персонажа с обсуждением его поступков;
- разыгрывание определенных эпизодов из сказки;
- переписывание сказки и сочинение своей собственной [7].

В современной логопедической практике значительно вырос интерес к использованию на коррекционных занятиях народного творчества. Исключительная ценность сказки заключается в ее образной трактовке: даже если в тексте присутствуют труднопроизносимые звуки, они могут беспрепятственно воспроизводиться детьми с нарушениями речи. Большинство сказок помогают в развитии таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение, а также создают базу для развития навыка словообразования и помогают научиться правильно использовать антонимы и синонимы в речи. Сказки можно считать живописным наглядным методом, позволяющим осуществлять четкие сопоставления, использовать образные выражения, ритмические повторы, в результате чего ребенок, имеющий нарушения речи, приобретает навык построения логически оформленного высказывания.

Таким образом, наиболее популярной сказкотерапия является в настоящее время в логопедии, так как позволяет развивать все компоненты речи, совершенствовать навык формирования монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также играет значимую роль в развитии личности детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Жулина Е.В., Дадашова С.Д. Влияние сказки на процесс развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования / под ред. А.В. Глузман. Ялта: КФУ, 2018. № 60-2. С. 158-161. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36510971> (дата обращения: 15.03.2022).
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

4. Коростелева А.И. О формировании монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами сказки [Электронный ресурс] // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. О.Г. Нугаева, И.А. Филатова. Екатеринбург: УГПУ, 2019. С. 361-363. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38237263> (дата обращения: 15.03.2022).
5. Нищева Н.В. Формирование навыка пересказа у детей дошкольного возраста. Образовательные ситуации на основе текстов русских народных сказок: Метод. пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2014. 72 с.
6. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 315 с.
7. Фесюкова Л. Б. Воспитываем сказкой. Комплект нагляд. пособий. М.: Сфера, 2014. 48 с.

Комплекс диагностических методик для выявления уровня готовности дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению грамоте

Самелик Елена Григорьевна (E-mail: *esamelik@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Удодова Анна Романовна (E-mail: *anna_udodova200@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Недоразвитие фонематического слуха и восприятия затрудняет возможность своевременной подготовки детей к обучению грамоте. В статье рассматриваются основные компоненты готовности к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и указываются методики для проверки готовности детей с ФФНР к обучению грамоте.

Ключевые слова: готовность к обучению грамоте, фонетико-фонематическое недоразвитие, основные компоненты, диагностика, методики.

A set of diagnostic techniques to identify the level of readiness of preschoolers with phonetic and phonemic underdevelopment of speech to learn to read and write

Samelik Elena Grigoryevna (E-mail: *esamelik@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Udodova Anna Romanovna (E-mail: *anna_udodova200@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Annotation. The underdevelopment of phonemic hearing and perception makes it difficult for children to prepare for literacy in a timely manner. The article discusses the main components of readiness for literacy of preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment and specifies methods for testing the readiness of children with FFNR to learn to read and write.

Keywords: readiness to learn to read and write, phonetic and phonemic underdevelopment, main components, diagnostics, methods.

В настоящее время проблема готовности к обучению грамоте детей с ФФНР является актуальной, так как развитие фонематических процессов оказывает положительное влияние на формирование всей речевой системы. Оказание ранней логопедической помощи в специально организованных условиях способствует коррекции речевой функции и предотвращает появление дисграфии и дислексии.

Готовность к школьному обучению определяется как многокомпонентное образование, которое является залогом успешного развития учебно-познавательной деятельности. Для того чтобы дети были подготовлены к грамоте, ребенок должен быть социально и физически зрелым, поэтому ему требуется достигнуть определенного уровня эмоционального и интеллектуального развития. Недостаточное образование даже одного компонента препятствует адаптации ребенка к школьной жизни.

Обратимся к исследованиям механизмов обучения грамоте в разных научных аспектах для определения основных компонентов готовности ребенка к чтению и письму. Исследования нейропсихологического подхода выделяют следующие базовые функции: подготовка к обработке зрительной, слуховой, зрительно-пространственной и кинестетической ин-

формации; наличие навыков контроля произвольных движений и программирования; способность поддерживать рабочее состояние; развитость серийной организации движений и действий.

Данные компоненты имеют отношение к высшим психическим функциям, но необходима готовность сопутствующих процессов для организации письменной речи – избегание перенапряжения мышц, способность выдерживать рабочую позу и т.д. Исследования Т.И. Гризик показывают, что сопутствующие процессы подготовки руки к письму – распределение мышечной нагрузки руки, правильный захват инструмента письма. По мнению Н.П. Пылаевой и Т.В. Ахутиной, подготовка и начальное обучения письму должно быть направлено на формирование высших и сопутствующих компонентов.

С позиции психолингвистического подхода (А.А. Леонтьев, И.М. Румянцева, Н.И. Жинкин и др.) механизмы письма основаны на механизмах речи, подтверждающих главное значение невербальных компонентов в усвоении чтения и письма. Все взаимосвязанные анализаторы принимают участие в образовании письменной речи, значительную роль которой играет планирование и контроль речи.

Лингвистический и педагогический подходы (Н.А. Чевелева, Л.Е. Журова, Т.Б. Филичева, В.И. Капинос и др.) отмечают зависимость между речевыми процессами и успешным овладением грамотой. Е.Н. Российская и Г.В. Чиркина выделяют следующие речевые предпосылки, сформированность которых подготавливает ребенка к усвоению грамоты: звукопроизношение, фонематический слух, словарь, грамматический строй речи, связная речь, звуко-слоговой анализ и синтез, языковой анализ и синтез, графомоторные навыки [2].

Таким образом, диагностика готовности детей к обучению грамоте включает в себя следующие обследуемые речевые и неречевые функции: сформированность правильного звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, оптико-пространственного гнозиса, фонематического восприятия, динамического и кинестетического праксиса, мотивационной сферы дошкольника, графомоторные навыки, зрительно-моторную координацию движений, программирование деятельности и речевого высказывания, аналитико-синтетическую мыслительную деятельность, развитие внимания, памяти и мышления, наличие навыков контроля.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характеризуются нормальным физиологическим слухом и сохранным интеллектом, но при этом у них отмечается несформированность фонематического восприятия (способность слышать и различать фонемы). Важнейшей чертой фонематического недоразвития считается неспособность к анализу и синтезу фонем, которые создают условия для восприятия фонемного состава слова. В речи детей наблюдаются сложности в образовании звуков, которые различаются тонкими акустическими или артикуляционными характеристиками. Недоразвитие фонематического восприятия у детей с ФФН проявляется в неготовности к простейшим формам звукового анализа и синтеза, неумение дифференцировать фонемы в чужой и собственной речи, трудности при анализе звукового состава речи. Его несформированность негативно воздействует на развитие правильного произношения и препятствует освоению навыка фонемного анализа. Правильное звукопроизношение тесно связано с умением анализировать и синтезировать речевые звуки, другими словами, от степени сформированности фонематического слуха, благодаря которому воспринимаются фонемы языка [4].

Готовность ребенка к чтению и письму определяется за счет способности понимать звуковую структуру языка, то есть ребенок должен освоить умение услышать в слове отдельные звуки и осознать их конкретную последовательность. Дети с недостаточным звукопроизношением из-за недоразвития фонематических представлений не подготовлены к усвоению грамоты. Для того чтобы пояснить сказанное, приведем данные Л.Ф. Спировой, кото-

рая исследовала детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и с нормальной речью. Данное обследование показало, что вычленение первого гласного звука из слова доступно только 78% опрошенных детей с правильным произношением и 46,2% детей с фонематическими нарушениями; вычленение первого согласного звука из слова выполнили 53,4% детей с правильным произношением и 18% с фонематическими нарушениями; самым трудным заданием для детей с фонематическими нарушениями было вычленить гласный звук из конца слова. С заданием справились 3,1% таковых детей и 25,5% с правильным произношением.

В исследовательских работах Р.Е. Левиной и других сотрудников лаборатории логопедии Научно-исследовательского института отмечено, что дети с фонематическим недоразвитием, обучающиеся чтению по общепринятой методике, испытывают трудности в освоении слияния букв, что в будущем приводит к медленному чтению со множеством ошибок и к непониманию прочитанного. В письме также существуют специфические ошибки. Самой типичной ошибкой является замена букв, схожих по акустическим или артикуляционным характеристикам, например *с-з; т-д; ж-ш; с-ш и т-д*. Второй группой ошибок для детей с нарушенным звукопроизношением считается пропуск букв, в частности гласных букв, отмечается пропуск слогов, перестановка букв и другие искажения [1].

Подготовка к обучению грамоте включает в себя развитие у детей достаточного уровня аналитико-синтетической деятельности – способности анализировать, сравнивать, синтезировать и обобщать речевой материал. По сравнению с фонематическим восприятием анализ звуков необходимо развивать с помощью специальной систематической подготовки, вследствие чего речь становится не только способом связи, но и предметом познания. А.Н. Гвоздев обращает внимание, что ребенок осознает несхожесть каждого звука, но не может без помощи взрослого выделить звуки из слов [3].

Сформированное фонематическое восприятие – это первый шаг в освоении чтения и письма. Оно образуется у детей от 1 года до 4 лет. Ребенку необходимо научиться различать звуки, чтобы быть способным воспроизвести их устно. Следующий шаг – звуковой анализ, который доступен в более позднем возрасте для выработки умения отличать звуки и представлять их в письменном виде. Правильное звукопроизношение способствует усвоению фонематических представлений о звуке. По мнению В.И. Бельтюковой, человек воспринимает лишь те звуки, которые он может правильно произносить. Только четкое и точное звукопроизношение может установить взаимосвязь звука с подходящей буквой. Если учить буквы с неправильным их произношением, то это приведет к закреплению дефектов речи и будет препятствовать усвоению письменной речи.

В методике современного обучения грамоте знание звуковой стороны слова является необходимым условием для освоения чтения и письма, написание которого основано на звукобуквенном принципе.

Анализ работ многих педагогов, психологов и лингвистов доказывают, что понимание фонематических характеристик звучащего слова оказывает влияние на общее развитие речи – на овладение грамматическим строем речи, артикуляцией, дикцией и словарем. Детям с нарушением речи следует поступать в школу не только с лексико-грамматически оформленной, фонетически четкой речью, но также владеющими навыком чтения.

Необходимо своевременное выявление всех нарушений в дошкольном возрасте для предотвращения трудностей в усвоении грамоты. Чтобы изучить подготовку детей с фонетико-фонематическим нарушением речи к чтению и письму, нами был подобран комплекс диагностических методик, которые дают возможность обследовать основные компоненты, обеспечивающие готовность ребенка к усвоению грамоты (таблица).

Таблица – Комплекс диагностических методик для выявления готовности дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению грамоте

Направления обследования	Диагностические методики
<i>Диагностика неречевых функций, обеспечивающих чтение и письмо</i>	
1. Исследование мотивационной сферы дошкольника	- Тест «Мотивационная готовность к школе» (А.Л. Венгер); - Методика «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова)
2. Исследование оптико-пространственного гнозиса	- Проба на зрительно-пространственный анализ и синтез (кубики К. Коса); - Вербализация пространственных отношений (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго); - Срисовывание фигур
3. Исследование динамического праксиса	- Смена трех положений кисти «кулак-ладонь-ребро» (А.Р. Лурия); - Проба на реципрокную координацию движений (тест Н.И. Озерцкого); - Воспроизведение графического стереотипа (проба «Заборчик»)
4. Исследование кинестетического праксиса	- Праксис по зрительному образцу; - Праксис по кинестетическому (тактильному) образцу; - Перенос поз
5. Исследование зрительно-моторной координации движений	- Тест школьной зрелости Керна–Йирасека; - «Тест зрительно-моторной координации» (Л. Бендер); - Зрительно-моторная координация руки (Н.А. Ноткина)
6. Исследование внимания	- Методика «Шифровка» (Д. Векслер); - «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов)
7. Исследование слухоречевой и зрительной памяти	- Методика «Шесть слов» (А.Р. Лурия); - Тест на запоминание двух конкурирующих групп; - Повторение рассказа; - Методика «Шесть фигур» (А.Р. Лурия); - Проба на сохранение пространственных характеристик зрительных стимулов
8. Исследование мышления	- Методика «Четвертый лишний»; - Методика «Последовательные картинки»; - Методика «Зрительные аналогии»
9. Исследование программирования деятельности и контроля	- Методика «Таблицы Шульте»
<i>Диагностика речевых функций, обеспечивающих чтение и письмо</i>	
1. Исследование фонематического слуха	- Методика обследования фонематического слуха (Т.Б. Филичева); - Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений Г.В. Чиркиной; - Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста (В.В. Коноваленко, С. В. Коноваленко)
2. Исследование фонематического восприятия	- Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений Г.В. Чиркиной; - Исследование фонематического восприятия (Т.А. Фотекова); - Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников (Н.И. Дьякова)

3. Исследование фонематического анализа и синтеза	- Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи (Г.А. Волкова); - Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей (Р.И. Лалаева); - Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста (В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко)
4. Исследование слогового анализа и синтеза	- Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений Г.В. Чиркиной; - Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей (Р.И. Лалаева)
5. Исследование лексико-грамматической стороны речи	- Иллюстрированная методика логопедического обследования (Т.Н. Волковская); - Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений Г.В. Чиркиной; - Методика обследования грамматического строя языка и связной речи (И.Т. Власенко, Т.В. Чиркина, Н.М. Трубникова); - «Альбом для логопеда» (О.Б. Иншакова); - «Логопедический альбом по обследованию лексико-грамматического строя и связной речи» (И.А.Смирнова)
6. Исследование связной речи	- Последовательность событий (Н.И. Гуткина); - Иллюстрированная методика логопедического обследования (Т.Н. Волковская); - Методика обследования связной речи по В.П. Глухову; - Методика обследования связной речи (Т.В. Чиркина, Н.М. Трубникова; картинный материал О.Б. Иншаковой)
7. Исследование графомоторных функций	- Методика «Графический диктант» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Представленная система диагностических методик для выявления уровня готовности дошкольников к обучению грамоте дает возможность в полном объеме оценить сформированные и недостаточно развитые процессы, обеспечивающие чтение и письмо. Полученные результаты помогут наиболее полно дать представление о нарушенных процессах, требующих дополнительной работы и на основе этих данных будет предложен оптимальный способ коррекции этих дефектов в подготовительных группах.

Данное исследование продолжится в направлении апробации комплекса методик по выявлению уровня готовности дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с учетом необходимости развития неречевых и речевых функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. М.: Просвещение, 1985. 207 с.
2. Красильникова Л.В., Зайцева С.А. Диагностика готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте. 2019. № 4. С. 34-36.
3. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; под ред. Т.В. Волосовец. М.: Академия, 2002. 200 с.
4. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2008. 183 с.

**Современные технологии развития предпосылок навыка самоконтроля
у умственно отсталых младших школьников**

Скопа Алла Александровна (E-mail: *alla.popovaa@bk.ru*)

ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 21, г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Развитие самоконтроля у умственно отсталых младших школьников является основой для коррекции наиболее пострадавшей при олигофрении познавательной сферы. В статье раскрыта значимость развития предпосылок навыка самоконтроля у учащихся с интеллектуальными нарушениями, описаны современные технологии для успешного развития предпосылок навыка самоконтроля в деятельности у умственно отсталых младших школьников. В процессе кружковых занятий у умственно отсталых школьников постепенно развивается контроль над своей деятельностью, вырабатывается чувство собственного достоинства, складывается самооценка, происходит формирование личности. Развитие навыка первичного самоконтроля у умственно отсталых младших школьников зависит от созданных специальных условий. Правильно организованная образовательная среда, соблюдение режимных моментов, единство требований оказывают положительное воздействие на развитие навыка первичного самоконтроля.

Ключевые слова: самоконтроль, специальные условия, деятельность, мотивация, изотерапия, кинезиологические упражнения, арт-терапия, интеллектуальные нарушения.

**Modern technologies for the development of prerequisites
for self-control skills in mentally retarded primary school children**

Skopa Alla Aleksandrovna (E-mail: *alla.popovaa@bk.ru*)

Special (correctional) school № 21, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The development of self-control in mentally retarded younger schoolchildren is the basis for the correction of the cognitive sphere most affected by oligophrenia. The article reveals the importance of the development of prerequisites for self-control skills in students with intellectual disabilities, describes modern technologies for the successful development of prerequisites for self-control skills in the activities of mentally retarded younger schoolchildren. In the process of circle classes, mentally retarded schoolchildren gradually develop control over their activities, develop a sense of self-esteem, self-esteem is formed, personality formation takes place. The development of primary self-control skills in mentally retarded younger schoolchildren depends on the created special conditions. A properly organized educational environment, compliance with regime moments, unity of requirements have a positive impact on the development of primary self-control skills.

Keywords: self-control, special conditions, activity, motivation, isotherapy, kinesiological exercises, art therapy, intellectual disorders.

Актуальность темы исследования. У умственно отсталых младших школьников наблюдается недоразвитие предпосылок навыка самоконтроля, проявляющееся в склонности к частым аффективным реакциям, сниженной способности к самоконтролю, неспособности руководить своими действиями. При этом все исследователи единодушно отмечают, что развитие навыка первичного самоконтроля у умственно отсталых младших школьников возможно и, более того, является основой для коррекции наиболее пострадавшей при олигофрении познавательной сферы. Развитие самоконтроля – процесс сложный и длительный, связанный с влиянием различных факторов на личность ребенка. Интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на совершенствование предпосылок навыка самоконтроля.

В.И. Лубовский считает, что развитие навыка первичного самоконтроля у умственно отсталых младших школьников зависит от созданных специальных условий. Правильно организованная образовательная среда, соблюдение режимных моментов, единство требований оказывают положительное воздействие на развитие навыка первичного самоконтроля [4]. Учащиеся специальной (коррекционной) школы необходимо приучать следовать учебному расписанию, контролировать свое поведение не только во время уроков, но и в период отдыха на перемене, соблюдать общепринятый школьный порядок – это способствует формированию навыка самоконтроля [9]. Немаловажную роль также играют ежедневные обязанности школьника, такие как дежурство в классе и столовой, которые выполняют все ученики в классе с определенной периодичностью. Подобные ответственные задания способствуют развитию контроля своей деятельности и волевых усилий, а также положительно сказываются на формировании личности ребенка. У умственно отсталых младших школьников нарушена словесная регуляция производимых действий. Учащиеся быстро забывают цель действия и алгоритм его выполнения, зачастую не доводят начатое дело до конца, нуждаются в помощи со стороны взрослого [1].

Для успешного развития навыка первичного самоконтроля в деятельности необходимо использовать дифференцированный подход действий. Ежедневное выполнение одних и тех же алгоритмов действий способствует развитию волевых усилий и возникновению самоконтроля своей деятельности у учащихся с интеллектуальными нарушениями. При наличии положительной динамики такие задания постепенно усложняются с учетом индивидуальных возможностей учащегося. Для развития у учащихся с интеллектуальными нарушениями навыка самоконтроля используются следующие приемы работы:

1. Контроль по образцу. При выполнении задания, учащиеся сличают полученный результат по образцу, то есть выполняют самопроверку.
2. Проговаривание последовательности действий. Школьник озвучивает каждое свое действие, следуя алгоритму.
3. Работа с памятками или технологическими картами. Для наглядности и доступности инструкции разрабатываются специальные памятки, которые позволяют учащимся специальной (коррекционной) школы контролировать свою деятельность.
4. Работа с эталонами.
5. Включение в процесс обучения дидактических игр, развивающих навык первичного самоконтроля.

Развитие предпосылок навыка самоконтроля является длительным процессом, результат которого зависит от систематического использования приемов по формированию данного навыка.

Работа в кружках предполагает использование нетрадиционных техник рисования. Для создания рисунков учащимся предлагают использовать не только кисточки для рисования, но и ватные палочки, ладошки, пальцы, ватные диски, губки.

Существует несколько видов арт-терапии, которые можно активно использовать при работе с умственно отсталыми младшими школьниками в целях развития навыка самоконтроля [10].

Изотерапия. С помощью изобразительной деятельности учащиеся могут выразить свои эмоции и чувства, провести рефлексию собственного психического состояния, развивать творческие способности. Особенно действенно рисование под музыку, позволяющее избавиться от внутреннего напряжения, усилить внутренние позитивные процессы.

Работа с кинетическим песком. Способствует снятию психологического напряжения, развивает мелкую моторику, улучшает тактильную чувствительность.

Кинезиологические упражнения основаны на нейрофизиологических закономерностях развития, влияют на формирование связи мышечного движения и психики. Применение данного метода повышает способность к произвольному контролю своей деятельности [6].

Ю.А. Провоторова и Г.П. Кожевникова считают, что одной из современных технологий развития предпосылок навыка самоконтроля является нетрадиционная техника рисования. Умственно отсталые младшие школьники быстро устают от любого вида деятельности, и удерживать их внимание крайне сложно. Нетрадиционная техника рисования вызывает интерес у ребенка, способствует появлению мотивации, желанию выполнить задание, что, в свою очередь, стимулирует развитие навыка первичного самоконтроля.

В процессе систематических и целенаправленных учебных и специальных коррекционных занятий происходит развитие волевых качеств, движения рук детей становятся более согласованными, а движения пальцев дифференцируются. В процессе кружковых занятий у умственно отсталых школьников постепенно развивается контроль над своей деятельностью, вырабатывается чувство собственного достоинства, складывается самооценка, происходит формирование личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова М.Г. Психологические особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Новая наука: современное состояние и пути развития. 2017. № 3 С. 59-61.
2. Галкина В.А. Технология формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 3. № 4. С. 66-75.
3. Габеева Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности // Вестник БГУ. 2013. № 1. С. 18.
4. Лубовский В.И., Розанова Т.В., Солнцева Л.И. [и др.]. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005.
5. Мотовилова А.О. Изучение развития уровня самоконтроля у умственно отсталых младших школьников в процессе учебной деятельности / Сб. науч. ст. Отв. ред. В.В. Люкин. Глазов: Глазовский гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко, 2016.

6. Нестерова Т.В. Контраст формы, величины, цвета предметов в обучении изобразительному искусству младших школьников с нарушенным интеллектом // Педагогическое образование в России. 2009. № 4. С. 60-66.
7. Обухов А.В. Коррекция свойств внимания умственно отсталых младших школьников посредством формирования их самоконтроля // Современные достижения молодежной науки Зауралья. 2014.
8. Пачина А.Г. Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. 2010. № 11. С. 31-37.
9. Рогожина Е. Упражнения на развитие мелкой моторики // Дошкольное воспитание. 1998. № 9 С. 35-41.
10. Шкляр Н.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьников // Начальная школа. 2007. № 8. С. 71-74.

**Особенности логопедической работы на этапе автоматизации звуков
у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Скутина Софья Олеговна (E-mail: *skutina.sofya@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены затруднения, возникающие на этапе автоматизации звуков у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Определены особенности логопедической работы и разработаны методические рекомендации по автоматизации звуков у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Ключевые слова: коррекция звукопроизношения, автоматизация звуков, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, методические рекомендации.

**Features of speech therapy work at the stage of automation of sounds
in preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech**

Skutina Sofya Olegovna (E-mail: *skutina.sofya@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article considers the difficulties that arise at the stage of automation of sounds in preschool children with phonetic and phonemic speech underdevelopment. The features of speech therapy work are determined and methodological recommendations for the automation of sounds in preschool children with phonetic and phonemic speech underdevelopment are developed.

Keywords: correction of sound reproduction, automation of sounds, phonetic and phonemic underdevelopment of speech, methodological recommendations.

Грамотная четкая речь – важное условие полноценного развития ребенка. На сегодняшний день неправильное звукопроизношение у детей дошкольного возраста является одним из самых частых нарушений речи, что приводит к появлению ошибок в письменной речи. В зависимости от тяжести нарушения у ребенка ошибки на письме могут быть единичными или регулярными. Данный факт подтверждает необходимость не только постановки, но и автоматизации звуков.

Автоматизация звука – важный этап в процессе коррекции звукопроизношения. Задача данного этапа – закрепить навык правильного произношения звука, ввести его в свободную речь ребенка [3].

Исследования Н.В. Серебряковой, Е.Н. Винарской, Т.Б. Филичевой, Е.М. Мاستюковой, Е.Ф. Собонович и др. посвящены проблеме автоматизации звуков у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В своих работах авторы рекомендуют в процессе автоматизации звука соблюдать строгую последовательность, которая заключается в постепенном, систематическом усложнении материала.

Процесс автоматизации звука состоит из повторов различных тренировочных упражнений со специально подобранными словами, не содержащими нарушенных звуков, а также имеющими простой фонетический состав. Для упражнений подбираются слова, которые содержат автоматизируемый звук в начале, середине и конце. От отработки звука в словах простой слоговой системы переходят к произнесению звука в словах, которые содержат сочетания отрабатываемого звука с согласными.

Поскольку объем слуховой памяти детей с фонетико-фонематическим недоразвитием может быть сужен по сравнению с нормой, нужно больше повторов, чтобы запомнить мате-

риал. Соответственно, ребенку с рассматриваемым речевым нарушением потребуется большее количество времени и повторов заданий для закрепления правильного стереотипа произношения звука [4].

В процессе автоматизации звука рекомендуется использовать следующие методы: отраженное повторение за логопедом, самостоятельное произнесение слогов, слов или словосочетаний с опорой на наглядный материал. При планировании занятий на автоматизацию звуков также используются задания на поиск слов, содержащих автоматизируемый звук, или проводят работу по развитию звукового анализа и синтеза.

Автоматизация поставленного звука должна проводиться логопедом в строгой последовательности, с усложнением задач от этапа к этапу. Процесс автоматизации начинают с закрепления правильного произношения звука в слогах и словах. Затем переходят к отработке навыка в словосочетаниях, предложениях, чистоговорках, скороговорках и стихах. На следующем этапе звук автоматизируют в коротких, а затем в длинных рассказах. На заключительном этапе автоматизированный звук вводится в разговорную речь.

Автоматизация звуков в слогах – важный, но малоинтересный для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи вид работы, заключающийся в многократном повторении за логопедом. Для того чтобы ребенок не уставал от длительной монотонной работы, следует использовать в работе зрительный, слуховой и тактильный анализаторы. При таком способе выполнения заданий появляется возможность развивать слуховое и зрительное восприятие, мелкую моторику пальцев рук. С этой целью автоматизацию звука в слогах проводят в форме игровых упражнений и игр [7].

На основе методик обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, М.Ф. Фомичевой, Т.В. Тумановой составлены методические рекомендации по автоматизации звуков у детей дошкольного возраста с рассматриваемым нарушением речи.

1. Этап автоматизации звуков может быть достаточно сложным этапом всей логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

2. Переходить к этапу автоматизации поставленного звука можно только когда ребенок научится правильно и четко произносить звук изолированно.

3. На этапе автоматизации звука в слоге необходимо развивать у ребенка навыки фонематического анализа и синтеза. Автоматизацию звука в слогах необходимо проводить в форме игровых упражнений и игр, так как данный процесс малоинтересен ребенку, что приводит к потере внимания и, как следствие, ухудшению результата.

4. Этап автоматизации звука в словах представляет собой выработку нового навыка, который требуется закреплять, используя длительные систематические тренировки.

5. На этапе автоматизации из речевого материала обязательно исключаются все артикуляторно и акустически близкие звуки. Это необходимо для того чтобы ребенок мог все свое внимание сосредоточить на правильном произношении только что поставленного звука.

6. Автоматизация звука в предложениях должна проводиться только на основе отработанных слов, в той же последовательности, в какой они были даны на этапе введения поставленного звука в слова.

7. Только в том случае, когда ребенок сможет свободно употреблять новый звук в своей повседневной речи и полностью перестанет воспроизводить прежнюю дефектную артикуляцию, работа над автоматизацией звука может считаться законченной.

8. На этапе автоматизации звука, в отличие от подготовительного этапа и этапа постановки звука, работа с любыми звуками проводится однотипно, независимо от причины нарушения звукопроизношения и самого характера дефекта. Эта объясняется тем, что у ребенка уже имеется нормальный звук, какими бы разными путями он ни был получен, значит, любой вновь поставленный звук остается лишь автоматизировать в речи, начиная со слогов и отдельных слов и заканчивая обычной разговорной речью.

Таким образом, рассмотрев методики коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на этапе автоматизации звуков, следует отметить особую значимость введения в речь ребенка поставленных звуков и создание нового правильного стереотипа произношения этих звуков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В.М. Исправление звукопроизношения у детей. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 110 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Просвещение, 2003. 415 с.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция звуков речи у детей. М.: Просвещение, 1990. 566 с.
4. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
5. Мелехова Л.В., Фомичева М.Ф. Речь дошкольников и ее исправление. М.: Просвещение, 1987. 96 с.
6. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: Учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. М.: ГНОМ и Д, 2000. 80 с.
7. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1989. 239 с.

**Система работы по формированию связной речи детей
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Соболь Екатерина Борисовна (E-mail: *katerina.sobol1409@mail.ru*)
МБДОУ МО «Центр развития ребенка – детский сад № 72», г. Краснодар, Россия

Кутеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье обозначена важная роль развития связной речи дошкольников в их социализации и подготовке к школе. Описаны основные подходы и принципы коррекции связной речи детей с общим недоразвитием речи. Рассмотрены результаты обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в частности умений описания сюжетных картин. Была использована методика В.П. Глухова. Представлены основные направления логопедической работы. Реализован комплексный подход в исследовании, предусмотрено участие логопеда, воспитателя и родителей в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, система коррекционной работы, сотрудничество специалистов.

**The system of work on the formation of coherent speech
of older preschool children with general speech underdevelopment**

Sobol Ekaterina Borisovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
MBDOU MO "Child Development Center – kindergarten No. 72", Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article outlines the important role of the development of coherent speech of preschoolers in their socialization and preparation for school. The main approaches and principles of correction of coherent speech of children with general speech underdevelopment are described. The results of a survey of the coherent speech of older preschool children with general underdevelopment of speech of the III level, in particular, the skills of describing plot pictures, are considered. The technique of V.P. Glukhov was used. The main directions of speech therapy work are presented. A comprehensive approach has been implemented in the study, the participation of a speech therapist, educator and parents in correctional and developmental work is provided.

Keywords: general underdevelopment of speech, coherent speech, system of correctional work, cooperation of specialists.

В дошкольном детстве связная речь ребенка имеет важнейшие социальные функции. Прежде всего, она содействует установлению межличностных отношений со взрослыми и сверстниками, определяет и регулирует нормы коммуникативного поведения в обществе. Развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи является одним из основных направлений дошкольного воспитания детей, определяющих содержание программы ФГОС дошкольного образования. Наличие у ребенка развитой связной речи является залогом его успешного обучения в школе.

Формирование связной речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) актуально в условиях, когда количество детей, имеющих данный дефект, увеличивается с каждым годом. Для их речевого развития необходимы специальные коррекционные мероприятия, в отличие от их нормотипичных сверстников, которые овладевают навыками связной речи самостоятельно.

В исследованиях, посвященных изучению связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР, были выявлены такие особенности, как нарушение логики повествования, пропуск в нем главных деталей с акцентацией на второстепенных, наличие повторов и др. Рассказы на свободные темы отличаются нарушением процесса лингвистического программирования высказывания, а также неумением использовать грамматические нормы родного языка [2; 6 и др.]. Ученые подчеркивают необходимость целенаправленной и системной коррекционной работы с дошкольниками, особенно на этапе их подготовки к школе.

Коррекционная работа, по мнению В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Н.В. Нищевой, Т.Б. Филичевой, должна опираться на следующие принципы:

- принцип деятельностного подхода к развитию связной речи (учет ведущего вида деятельности дошкольников – игровой);
- патогенетический принцип, связанный с преодолением механизма конкретного речевого дефекта ребенка в системе коррекционной работы;
- принцип последовательности, при котором коррекционная работа проводится последовательно и поэтапно;
- принцип взаимосвязи речевого, умственного и сенсорного развития;
- принцип наглядности и системного взаимодействия между различными компонентами языка;
- принцип тематического обучения, когда материал подбирается на основе лексических тем, рекомендованных программой обучения и воспитания детей с ОНР;
- принцип корректного отбора лингвистического материала, в соответствии с которым правильность подбора материала для коррекционной работы обуславливает ее эффективность и др. [3; 4; 5 и др.].

Таблица – Направления логопедической работы по формированию связной речи (умений описания сюжетных картин) детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Направления работы	Содержание работы
<i>Подготовительный этап</i>	
Развитие понимания речи	<ul style="list-style-type: none"> – развитие понимания речи на уровне слов; – развитие понимания речи на уровне предложений; – развитие понимания грамматических форм
Развитие психологической базы связной речи	<ul style="list-style-type: none"> – формирование умения выделять существенные признаки предмета; – формирование умения сравнивать предметы; – формирование умения находить причинно-следственные связи.
Развитие лексико-грамматического строя речи	<ul style="list-style-type: none"> – расширение номинативного, атрибутивного, предикативного словаря по лексической теме; – развитие навыков словоизменения; – развитие навыков словообразования; – формирование умения согласовывать слова в предложении основываясь на контекст

<i>Основной этап</i>	
Формирование умения составлять предложения различной синтаксической конструкции	<ul style="list-style-type: none"> – развитие умения составлять двусоставное предложение по сюжетной картинке «единичного действия»; – развитие умения составлять предложения с опорой на две и более предметных картинок; – формирование умения распространять предложения однородными членами; – формирование умения распространять предложения прилагательными, наречиями и конструкциями с предлогами; – формирование умения составлять сложноподчиненные и сложносочиненные предложения.
Формирование умения ориентироваться в содержании сюжетной картинки	<ul style="list-style-type: none"> – развитие умения отвечать на вопросы по содержанию сюжетной картинки; – развитие умения самостоятельно задавать вопросы по сюжетной картинке
Формирование умения описывать единичный предмет	<ul style="list-style-type: none"> – развитие умения выделять главные объекты на сюжетных картинках; – формирование умения описывать предмет с опорой на план
Заключительный этап	
Формирование умения описывать сюжетную картинку	<ul style="list-style-type: none"> – развитие умения последовательно рассматривать сюжетную картинку; – обучение умению составлять план рассказа; – обучение умению составлять рассказ по сюжетной картинке

Наше исследование было посвящено изучению особенностей развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня при описании сюжетных картин. Была определена экспериментальная группа, включающая детей 5-6 лет, которые посещали логопедическую группу детского сада.

Для обследования связной речи дошкольников, в частности умения описывать сюжетные картины, была выбрана методика В.П. Глухова [1]. Выбор данной методики был обусловлен ее универсальностью. Дети выполняли задания по составлению фраз по отдельным сюжетным картинкам и по составлению предложений и рассказов по сюжетным картинкам. После оценивания выполненных заданий результаты суммировались и был сделан общий вывод об уровне сформированности связной описательной речи дошкольников. Подавляющее большинство детей показали средне-низкий (42%) и низкий (58%) уровень ее развития. В ходе логопедического обследования выявлена зависимость: чем ниже уровень развития связной речи детей, тем более выражено нарушение лексико-грамматического строя речи. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали о необходимости разработки системы коррекции связной речи детей с ОНР III уровня.

Учитывая принципы, указанные выше, была составлена система логопедической работы, направленная на поэтапное формирование умения описывать сюжетные картины детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Разработанная система представлена в таблице. В ней отражены основные направления логопедической работы.

Система работы универсальна и может быть применена при изучении любой лексической темы согласно календарно-тематическому планированию занятий в группе для детей с речевыми нарушениями. Учитывая описанные направления и их содержание, подбираются задания, имеющие единую лексическую направленность.

Необходимо подчеркнуть, что система коррекционно-развивающей работы строится на основе комплексного подхода, предполагающего включение в нее воспитателей логопедической группы. Учитель-логопед выполняет роль координатора коррекционно-

педагогической деятельности в ДООУ. Работа осуществляется в тесном сотрудничестве с родителями воспитанников.

Функции воспитателей группы заключаются в создании и обогащении развивающей речевой среды, проведении подготовительной работы к занятиям логопеда, закреплению речевых умений и навыков в различных видах детской деятельности, прежде всего в игровой (сюжетно-ролевых, дидактических, театрализованных, коммуникативных играх). Например, воспитатель знакомит детей с лексическим материалом, отрабатывает грамматические конструкции, пройденные детьми на логопедических занятиях.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется с октября 2021 года. На этапе завершения, в мае 2022 года, будет проведен контрольный эксперимент и оценена эффективность предложенной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: В. Секачев, 2014. 232 с.
2. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Учеб.-метод. пособие. М: Просвещение, 1994. 96 с.
3. Нищева Н.В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам. СПб.: Детство-пресс, 2019. 56 с.
4. Сидорчук Т.А. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картинке. М.: Аркти, 2017. 40 с.
5. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников. М.: Феникс, 2019. 45 с.
6. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: Учеб.-метод. пособие. М.: Гном-пресс, 1999. 205 с.

**Изучение особенностей слоговой структуры слова
у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Суханова Марина Сергеевна (E-mail: *m.suxanowa2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна (Email: *g_solomatina@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование проблемы формирования слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также результаты опытно-экспериментального исследования уровня сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР II уровня. Данные, полученные благодаря проведению диагностических мероприятий, могут быть использованы специалистами для планирования направлений и описания содержания коррекционной логопедической работы с детьми указанной категории.

Ключевые слова: слоговая структура слова, общее недоразвитие речи, логопедическая работа, дошкольное образование.

**The study of the features of the syllabic structure
of a word in preschool children with general underdevelopment of speech**

Sukhanova Marina Sergeevna (E-mail: *m.suxanowa2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna (Email: *g_solomatina@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article presents a theoretical substantiation of the problem of the formation of the syllabic structure of a word in preschoolers with general underdevelopment of speech, as well as the results of an experimental study of the level of formation of the syllabic structure of a word in preschoolers with OНР II level. The data obtained through the implementation of diagnostic measures can be used by specialists to plan directions and describe the content of corrective speech therapy work with children of this category.

Keywords: syllabic word structure, general underdevelopment of speech, speech therapy, preschool education.

Современные тенденции развития специального образования в Российской Федерации свидетельствуют о глобальных изменениях в содержании коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Данная категория детей достаточно широко представлена не только в специальных, но и в общеобразовательных дошкольных и школьных учреждениях, при этом самыми распространенными нарушениями у дошкольников и школьников с ОВЗ являются речевые нарушения различной этиологии.

Повсеместно педагоги в сфере дошкольного образования сталкиваются с ситуациями, когда воспитанники с нормальным слухом и полным пониманием обращенной речи не проявляют самостоятельную коммуникативную активность и используют для общения с окружающими невербальные средства (мимику, жесты и пр.). Зачастую у таких детей диагностируют общее недоразвитие речи (далее – ОНР) различного уровня, которое определяется как расстройство, обусловленное недостатками формирования всех уровней и компонентов системы языка [1].

Обозначенные нарушения оказывают негативное влияние не только на возможности обучения и воспитания таких детей, но и на общий уровень их адаптации к различным условиям действительности и социализации в обществе [2].

Исследователями в области дефектологических наук доказано, что успешность включения дошкольников с ОНР в осуществление учебной и других видов деятельности, а также обеспечение их эффективного взаимодействия со взрослыми и сверстниками возможно только при условии активного формирования и развития определенных умений и навыков, основополагающее значение среди которых играют речевые [3].

В свою очередь речь и осуществляемая с ее использованием коммуникация могут быть достаточно эффективными, только если характеризуются грамотностью и правильностью оформления, что зависит от сформированности многих речевых функций и компонентов, одним из которых можно считать слоговую структуру слова. Овладение слоговой структурой является одним из важных этапов в речевом развитии ребенка с ОНР и способствует более успешному освоению всех остальных компонентов и функций речи.

В данной статье особое внимание уделено рассмотрению специфических особенностей слоговой структуры слова, проявляющихся у детей дошкольного возраста с ОНР II уровня. Опираясь на данные научно-практического анализа слоговой структуры слова у детей выделенной категории, осуществленного в многочисленных исследованиях ученых (Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной Т.Б. Филичевой, Е.Ф. Собонович и др.), можно утверждать, что она является нарушенной и характеризуется рядом специфических особенностей. Например, дошкольникам с ОНР II уровня свойственно видоизменять слоговой состав слова, без учета языковых норм, произносить лексические единицы искаженно, сокращая количество слогов в них, осуществлять слоговые перестановки и замены, добавлять лишние слоги или буквы в них. Также типичными для речи детей данной категории являются персеверации и антиципации слогов и пр. [4].

Однако, несмотря на специфические речевые нарушения, ученые и практики в области логопедии приходят к выводу о том, что процесс формирования слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР II уровня может быть достаточно эффективным при условии планирования и реализации системной логопедической работы, направленной на развитие фонематического восприятия, ритмики, динамики и моторики артикуляционных движений, формирование звуко-слоговой структуры слова и проч. [5].

В целях уточнения теоретических данных и выявления актуального уровня сформированности слоговой структуры слова детей дошкольного возраста с ОНР II уровня мы подготовили и организовали диагностические мероприятия. Экспериментальное исследование проводилось с воспитанниками МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 215» г. Краснодара. В состав экспериментальной группы вошли четыре ребенка в возрасте 4-5 лет с диагнозом «общее недоразвитие речи II уровня».

В ходе осуществления подбора диагностического инструментария мы проанализировали широкий спектр методических разработок различных авторов, направленных на выявление уровня слоговой структуры слова (З.Е. Агранович, Г.А. Волкова, И.О. Крупенчук, О.Б. Иншаковой, Т.А. Ткаченко, В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина, Н.С. Четверушкина и др.) [4].

В качестве наиболее подходящей с точки зрения достижения поставленной цели нами была взята за основу методика диагностики, разработанная Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафоновой. Такой выбор объясняется тем, что данные авторы точно обозначили критерии, которые являются основными показателями уровня сформированности слоговой структуры слова дошкольников. А также, на наш взгляд, данная методика является исчерпывающей и позволяет сделать обоснованный вывод об уровне исследуемого компонента речи.

Однако в связи с тем, что исследуемая нами категория дошкольников имела определенные возрастные особенности и специфические нарушения речи, обусловленные структурой дефекта при ОНР II уровня, мы переработали задания и лексический материал, предлагаемый авторами методик таким образом, чтобы он был доступен испытуемым.

Использование модифицированных диагностических заданий, по нашему мнению, позволило получить наиболее достоверные данные об особенностях слоговой структуры

слова и причине возникновения нарушений. Переработанный авторами настоящей статьи материал может быть использован специалистами при проведении диагностики у детей той же категории, что и в данном исследовании.

Весь диагностический комплекс был разделен на четыре блока, в каждый из которых включены задания, направленные на диагностику одного из основных компонентов, составляющих слоговую структуру слова.

Краткое описание диагностической карты, использованной для проведения обследования слоговой структуры дошкольников с ОНР II уровня, представлено на рисунке 1.

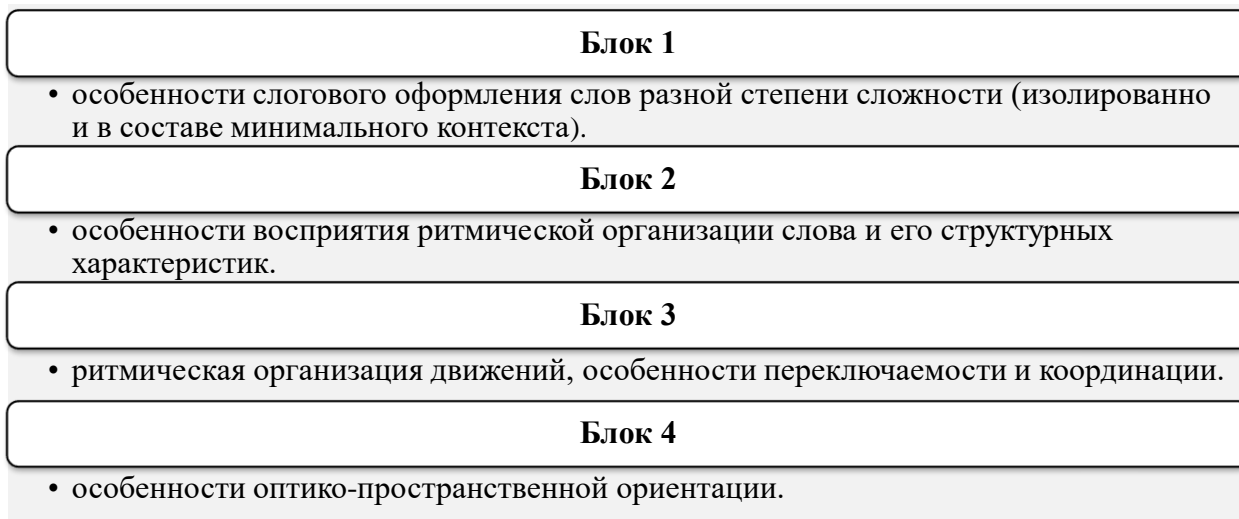


Рисунок 1. Диагностический комплекс для выявления уровня сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР II уровня

При организации и в ходе проведения диагностических мероприятий были использованы следующие методы исследования: наблюдение, беседа, количественный и качественный анализ результатов.

С целью упрощения предъявляемых заданий, а также для наибольшего включения и мотивации дошкольников был разработан стимульный наглядный материал, сопровождающий каждое диагностическое задание.

Ответы детей фиксировались в протоколе, который заполнялся на каждого ребенка. Результаты диагностики были проанализированы по балльно-уровневой системе оценки.

Полученные результаты обследования представлены на рисунке 2.

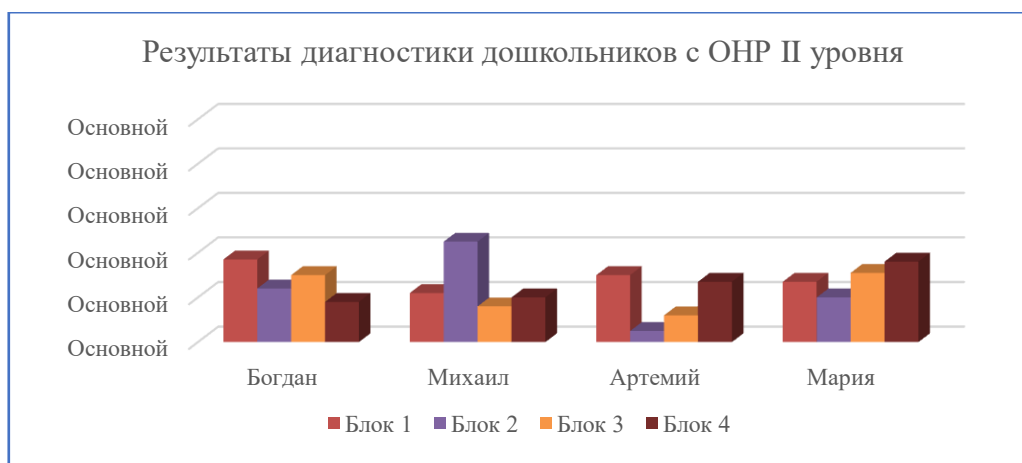


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня сформированности слоговой структуры слова дошкольников с ОНР II уровня

Проведенная диагностика позволила выявить специфические особенности и нарушения слоговой структуры слова дошкольников с ОНР II уровня:

- регулярные пропуски, добавления и сокращения слогов в составе слова, а также букв в составе слога;
- нарушение последовательности слогов в слове;
- искажение состава слогов;
- антиципации – уподобление последующих слогов предыдущим;
- контоминации – смешение слогов разных слов;
- персеверации – повторы.

Также следует отметить, что наибольшее количество ошибок дети допускали в сложных и незнакомых словах, в слогах со стечением нескольких согласных.

Качественный анализ данных позволяет сделать вывод о том, что у дошкольников с ОНР II уровня наблюдается недостаточное развитие фонематического слуха, артикуляционной динамики и оптико-пространственной ориентации. В связи с этим оперирование компонентами слоговой структуры слова характеризуется рядом особенностей, связанных с перечисленными нарушениями. Это затрудняет осуществление общения и подавляет коммуникативную активность дошкольников.

Таким образом, актуализируется проблема разработки и уточнения направлений и методов коррекционной логопедической деятельности, направленной на преодоление нарушений слоговой структуры слова дошкольников с ОНР II уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарева Л.А., Яговкина Л.С. Особенности изучения и формирования звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4(51). С. 50-53.
2. Курмелева М.Д. Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Аллея науки. 2017. Т. 3. № 16. С. 930-933.
3. Левина Р.Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей // Специальная школа. 1959. № 4. С. 86-89.
4. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой. М.: Эксмо, 2017. 608 с.
5. Медведева Е.Ю., Муминова М.Г. Изучение слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 1. № 12(29). С. 392-394.
6. Соломатина Г.Н. Онтогенез звуко-слоговой структуры слова в норме // Практическая психология и логопедия. 2005. № 3. С. 26.

**Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста
с легкими интеллектуальными нарушениями**

Таянко Виктория Евгеньевна (E-mail: *tayanko.vika@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается речь как коммуникативная деятельность ребенка с интеллектуальными нарушениями. Приводится психолого-педагогическая характеристика особенностей развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с легкими интеллектуальными нарушениями. Раскрыты самые важные из факторов, обеспечивающих возможность успешно развивать у детей сферу коммуникации. В числе прочего был приведен ряд современных коррекционных технологий в сфере педагогики. Цель их применения заключается в успешном формировании у детей с нарушениями интеллекта навыков коммуникации.

Ключевые слова: легкая степень интеллектуальных нарушений, коммуникативная деятельность, развитие речи, умственная отсталость.

**Development of communication skills in preschool children
with mild intellectual disabilities**

TayankoVictoria Evgenievna (E-mail: *tayanko.vika@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna(E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article considers speech as a communicative activity of a child with intellectual disabilities. The psychological and pedagogical characteristics of the peculiarities of the development of communication skills of preschool children with mild intellectual disabilities are given. The most important factors providing an opportunity to successfully develop the sphere of communication in children are revealed. Among other things, a number of modern correctional technologies in the field of pedagogy were given. The purpose of their application is to successfully develop communication skills in children with intellectual disabilities.

Keywords: mild degree of intellectual disabilities, communicative activity, speech development, mental retardation.

Интеллектуальные нарушения у дошкольников сказываются на всех высших психических функциях, в особенности на речи. Речь представляется одной из главных психических функций человека, включение ее в эту категорию – заслуга величайшего психолога Л.С. Выготского. Благодаря речи в дальнейшем успешно развиваются различные процессы в психике, в частности такие как восприятие, память и др. Развитие функций речи у дошкольников с интеллектуальными нарушениями, таких как коммуникативная, когнитивная, регулятивная,

представляются важнейшими в дефектологической программе. Первоначальное формирование и дальнейшее успешное развитие речи у детей дошкольного возраста – это важная психолого-педагогическая проблема, которую необходимо решать. Тема развития речи и коммуникативных навыков у детей данной категории занимала многих научных деятелей. В их списке такие фамилии, как Р.Е. Левина, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, М.И. Лисина, Т.Б. Филичева, Л.Б. Баряева и т.д.

По определению, предлагаемому американской ассоциацией AAIDD (Американская ассоциация по вопросам интеллектуальных нарушений и нарушений развития), умственная отсталость – это состояние, которое характеризуется наличием определенных ограничений в сфере интеллекта и в сфере адаптации детей. При этом данными проявлениями оказывается затронуто большое количество повседневных навыков.

1 января 2022 года вступило в полную силу новое издание МКБ 11. Оно имеет ряд уточнений по принципиальным вопросам. Так, изменения, которые будут внесены в МКБ-11, включают в том числе переименование диагноза «умственная отсталость». Этот диагноз считается на сегодня содержащим стигму, в связи с чем его название решено изменить и использовать термин, который позволит охватить собой все формы и этиологии, которые связаны с данным состоянием. Подобные расстройства определяются на основе наличия определенных ограничений в развитии сферы интеллекта у детей и на основе присутствия нарушений адаптивного поведения. Определить наличие этих нарушений оказывается возможно при посредстве использования специализированных методик, которые подбираются в каждом случае персонально.

Обобщая все сведения о детях с легкими интеллектуальными нарушениями, можно сказать, что их форма общения кардинально отлична от той формы общения, которая наблюдается у детей с нормальным развитием. У детей с нарушением интеллекта нет сильных потребностей в общении, причина чего заключается в наличии у них патологической инертности, а также в отсутствии проявления интереса к окружающей реальности. Такие дети проявляют эмоциональность в общении со взрослыми людьми только приблизительно к началу второго года своей жизни. И это становится в итоге предпосылкой сотрудничества, которое важно с целью дальнейшего овладения детей предметной деятельностью [4]. Также важно выделить следующие характерные черты детей с недоразвитием интеллекта: чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная активность речи, бедность, проявляемая в речевом общении [3]. Однако нужно отметить, что все перечисленные особенности могут быть скорректированы при своевременном целенаправленном педагогическом воздействии.

Работа по формированию речи у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью – это комплексное воздействие коррекционных педагогов. Объединяющим направлением может быть обоюдная работа по развитию речевой коммуникации, которую можно рассматривать не только в качестве речевого проявления, но и как овладение детьми определенными качествами, которые весьма важны в дальнейшем для общения и коммуникации. Дети должны учиться выстраивать собственное поведение с учетом существующих задач коммуникации, а также с учетом требований коммуникативной ситуации. Детям важно принимать в расчет также и существующие характеристики партнера по общению. При этом дети одновременно овладевают речью именно как средством осуществления общения [2].

Цель применения на практике коррекционных педагогических технологий – это формирование речевых коммуникаций у детей с наличием легкой степени недостаточности интеллекта. При этом важно сформировать все необходимые условия для развития речевого

общения, включая моделирование определенной ситуации импровизационного общения в форме игровой деятельности, проведение различных коррекционных занятий, позволяющих успешно развивать у детей необходимые коммуникативные способности, работа по развитию речи. Эта цель определила собой в итоге существующие задачи применения на практике коррекционно-педагогической технологии:

- формирование общественно важных коммуникативных способностей в рамках межличностного общения;
- работа над развитием у детей устной речи: стимуляция проявления у них речевой активности в различных видах осуществляемой деятельности; формирование у дошкольников экспрессивной, а также импрессивной речи; постепенное расширение словарного запаса; усовершенствование существующего у детей грамматического строя речи; осуществление работы над фразой с применением различных внешних опор: использование схем, задавание вопросов, применение картинок, на которых изображены сюжеты, работа над закреплением уже успешно сформированных форм и функций речи, включая диалогическую речь; обучение дошкольников составлению плана при рассказе и т.п.; развитие у дошкольников мелкой моторики; работа над развитием у них слухового внимания; формирование у детей навыков выразительности в речи.

Чтобы успешно развивать речь у детей с невысокими навыками коммуникации, дефектолог должен на систематической основе и с верно продуманной последовательностью работать над обучением детей. Это позволяет в итоге сформировать у детей положительные навыки коммуникации. Формирование у детей необходимых навыков общения позволяет в итоге справиться с существующими проблемами. Старший дошкольный возраст идеально для этого подходит. Осуществление работы, направленной на развитие навыков коммуникации с детьми, оказывается ориентировано в первую очередь на успешное решение ряда задач:

- формирование дружеского отношения в общении;
- формирование у дошкольников способности чувствовать проявление эмоционального состояния собеседника;
- преодоление имеющейся у детей скованности при общении;
- формирование у дошкольников способности осуществления взаимодействия в тех или иных возникающих непростых ситуациях;
- развитие у дошкольников умения и навыка свободно выражать чувства при помощи слов;
- развитие у детей способностей к осуществлению положительных контактов в ходе совместной деятельности с другими.

Успешное решение данных коррекционно-педагогических задач позволит ребенку с интеллектуальными нарушениями добиться в эмоциональном аспекте положительного отношения к себе и сверстникам, также со стороны когнитивных процессов – понимания о многих эмоциях и различных способах их выражения, как своих, так и эмоционального состояния сверстников, ну и самого главного изменения в поведении ребенка – более конструктивного взаимодействия с окружающими в ходе совместной деятельности.

Присущая речи коммуникативная функция – одна из наиболее ранних по времени развития функций. Проведенные исследования в данной сфере в итоге показали то, что даже в 2 года у детей их речь позволяет выполнять функцию общения. В дошкольном возрасте у детей происходит развитие речи, которая нужна им для обеспечения общения и коммуникации с окружающими людьми. Дети в ходе общения с окружающими людьми получают возможность узнавать новое, расширять словарный запас, понимать явления окружающего мира. В частности, за счет этого у дошкольников успешно формируется процесс мышления. Коммуникативная функция, присущая речи, позволяет успешно развивать общение детей со сверстниками и со взрослыми людьми. Благодаря ей в числе прочего создается возможность проведения совместных игр детей. Это важно в итоге для того, чтобы можно было развивать

у дошкольников волю и эмоции и формировать у них адекватное поведение, развивать личность.

Итак, первая появившаяся у ребенка речь является речью социальной, а затем уже на основе нее формируется и развивается внутренняя речь, при посредстве которой дети развиваются и познают мир, а также регулируют собственное поведение.

Систематическая работа дефектолога позволит сформировать коммуникационную базу у детей с интеллектуальными нарушениями, на основе которой предполагается, насколько это возможно, развитие высших психических процессов и впоследствии социализации детей в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапов В.М. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска»: Учеб. пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения. М.: Институт практической психологии, 1996. 224 с.
2. Казанцева Е.В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 25 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 705 с.
4. Слепович Е.С., Полякова А.М., Гаврилко Т.И. Специальная психология: Учеб.-метод. пособие. Минск: Высшая школа, 2012. 511 с.

Особенности коррекционно-развивающей работы по преодолению дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Терещенко Анастасия Руслановна (E-mail: *Tereshenko0798@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коррекционно-развивающей работы по преодолению дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи. Систематизированы взгляды ученых на симптоматику, механизм проявления дисграфии и представлены основные направления коррекции данного нарушения.

Ключевые слова: дисграфия, коррекционно-развивающая работа, общее недоразвитие речи, младший школьный возраст.

Features of correctional and developmental work to overcome primary school children with general speech underdevelopment

Tereshchenko Anastasia Ruslanovna (E-mail: *Tereshenko0798@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semenovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the problems that arise during the preparation of older preschoolers with mental retardation for school. The analysis of scientific literature on the study of conditions for optimizing the preparation of senior preschoolers with mental retardation for school is carried out. The problem of psychological readiness of children to study at school is of great importance: successful education in a comprehensive school depends on its solution.

Keywords: semantic dysgraphia, correctional and developmental work, general underdevelopment of speech, primary school age.

В настоящее время актуальна проблема возникновения и коррекции специфических ошибок в письменной речи младших школьников. Совершенствование умений правильного письма оценивается как средство формирования универсальных учебных умений, основ успешного познания детей младшего школьного возраста.

Содержание процессов письма учащихся с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) учеными рассматривается с точки зрения психофизиологического нарушения. Исследования на эту тему проводились такими авторами, как Р.И. Лалаева, А.Н. Корнеев, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова.

В процессе изучения данного вопроса были определены различные причины появления дисграфии: умственная отсталость, нарушения звукопроизношения, недоразвитие фонематического восприятия, неполноценность зрительного восприятия, нарушение в работе слухового анализатора.

Анализ научной литературы показал неоднозначность понятия «дисграфия». В данной работе дисграфия понимается как расстройство письменной речи, при котором наблюдаются стойкие специфические ошибки. Данная патология характеризуется нарушением согласо-

ванности в работе высших психических функций, которые обеспечивают процессы письма [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В настоящее время в отечественной логопедии в трудах Л.Н. Ефименковой, А.Н. Корнеева, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, И.Н. Садовниковой, Е.Ф. Собонович, С.Б. Яковлева рассмотрены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, специфики этого речевого нарушения, определены разные подходы и направления, аспекты содержания, средства коррекции различных видов дисграфии.

При дисграфии ошибки письменной речи не связаны с применением орфографических правил. Интеллектуальное или сенсорное развитие ребенка также не сказывается на появлении дисграфических ошибок в письменной речи.

Главными условиями развития правильного письма у детей младшего школьного возраста являются зрелость устной речи; готовность зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса (умения ориентироваться в пространстве, умения оценивать пространственные отношения), сомато-пространственных ощущений (оценка размеров, расстояний, формы, взаимного расположения предметов друг от друга, ориентировка собственного тела); зрелость двигательной сферы и сформированность общего поведения.

Принято считать, что дисграфические ошибки, характеризующиеся стойкостью и специфичностью, появляются в достаточно большом количестве, часто повторяются и сохраняются долгое время [1]. Вариативность ошибок при письме, которые возникают из-за дефекта элементарных функций (анализаторных), не позволяет их отнести к дисграфическим ошибкам. Также ошибки письменной речи, обусловленные педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля, не рассматриваются в свете такого дефекта, как дисграфия [3].

Дисграфические ошибки в написании букв и слов могут возникать из-за несформированности у детей навыков звукового анализа слов. Пропуск, перестановка, вставка букв или слогов – следствие несформированности данного навыка. Ошибки, возникающие из-за трудностей при различии фонем, имеющих акустико-артикуляционную схожесть («пишу, как слышу»), проявляются в замене букв, близких по звучанию, замене звуков, близких по произношению, замене похожих по написанию букв, замене букв, имеющих схожие движения при написании. Также к дисграфическим ошибкам относят: антиципацию – уподобление одного слога другому, повторение слогов; персеверацию – частое повторение одного и того же слога в одном слове. Наиболее опасна персеверация первого слова, потому что она может перерасти в заикание [2].

Ошибки при написании слов в словах могут быть обусловлены трудностью в выявлении из потока речи фонем, морфем, слов, словосочетаний, предложений. На письме это проявляется в допущении следующих ошибок: слитное или раздельное написания частей слова, слогов, приставок, недифференцированное использование строчных и прописных букв.

Дисграфические ошибки обусловлены серьезными нарушениями в понимании порядка звуков в слове; несформированностью операций анализа и синтеза, трудностями в словообразовании и словоизменении. Такие ошибки проявляются в неверном употреблении приставок или суффиксов, форм глагола и т.д.

Бедность языковых обобщений, проявляющаяся в неумении школьниками определять различные части речи, их лексико-грамматические категории, составлять словосочетания с разными типами синтаксической структуры (согласование, управление, примыкание), рассматривается как причина ошибок при построении предложения.

Р.И. Лалаева рассматривает такие группы дисграфических ошибок, как искривленное изображение букв; смешение рукописных букв, которые имеют графически похожие элементы, а также фонетически одинаковые звуки; изменение звукобуквенного состава слова. Сюда же ученый относит ошибки, связанные с искривлением структуры предложения, искажением морфологической структуры слова.

А.Н. Корнеев к дисграфическим ошибкам относит искажение звукобуквенного состава слов, проявляющееся в ошибочном употреблении букв, близких по написанию и звуча-

нию; ошибки при написании слов, которые характеризуются как пропусками, так и перестановками, ассимиляциями, персеверациями; графические (пунктуационные) ошибки при написании предложений, характеризующиеся отсутствием знаков препинания конца предложения, отсутствием пробелов между словами [3].

При составлении плана коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией необходимо учитывать общие принципы логопедической работы.

За основу плана коррекционной работы могут быть взяты разработки, а также методические рекомендации таких авторов, как Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, О.М. Коваленко, Т.Б. Филичева, Е.В. Мазанова. Данные авторы выделяют несколько направлений коррекционной работы по коррекции и устранению дисграфии у детей младшего школьного возраста:

1. Формирование моторных навыков.
2. Исправление нарушений звукопроизношения.
3. Формирование кинестетических ориентировок.
4. Формирование и расширение фонематического слуха.
5. Усовершенствование фонематического восприятия.

Коррекционная работа по устранению дисграфии проводится в два этапа: первый этап – это диагностика нарушений звукопроизношения. При наличии дефектов звукопроизношения необходимо поставить звуки и автоматизировать их. На втором этапе рекомендуется работа над разграничением заменяемых и смешиваемых звуков в письменной речи. В процессе реализации данных этапов возможно использование пальчиковых игр для развития мелкой моторики; упражнений по развитию мимики; упражнений по коррекции и развитию слухового восприятия и внимания [5].

Исходя из этого можно сделать вывод, что коррекционная работа по преодолению дисграфии должна быть направлена как на выявление причин данной патологии, так и их планомерное и комплексное преодоление с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева С.Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми-дисорфографиками // Учитель-ученик: проблемы, поиски, находки. 2003. № 43. С. 76-84.
2. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Метод. мат-лы науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посв. 100-летию проф. Н.Н. Трауготт / отв. ред. М.Г. Храковская. СПб.: Акционер и К, 2004. С. 225-245.
3. Волкова Л.С. с соавт. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2008. 703 с.
4. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. ст. М.-Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. С. 73-95.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2003. 304 с.

**Особенности употребления предложно-падежных конструкций
у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Тишина Виктория Александровна (E-mail: *vika.tishina.78@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Букирева Татьяна Анатольевна (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования, которое проводилось в рамках диагностики сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Выявлены особенности употребления предложно-падежных конструкций и проанализированы результаты диагностики сформированности навыка употребления существительных в косвенных падежах.

Ключевые слова: предложно-падежные конструкции, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, коррекция.

**Features of the use of prepositional-case constructions in older preschool
children with general speech underdevelopment**

Tishina Victoria Alexandrovna (E-mail: *vika.tishina.78@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Bukireva Tatiana Anatolyevna (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Annotation. This article reflects an experimental study of the formation of the skill of using prepositional case constructions in older preschoolers with general speech underdevelopment.

The purpose of the study was to study the methods of work on the formation of the skill of using prepositional-case constructions in the system of correction of the grammatical component in children with general speech underdevelopment.

Keywords: prepositional-case constructions, general underdevelopment of speech, senior preschool age, correction.

Сформированность навыка употребления предложно-падежных конструкций занимает особое место в речевом развитии, так как предлоги в составе речи имеют важное организующее значение.

Без оказания специальной коррекционной помощи речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи формируется крайне медленно, с искажениями, так и не достигнув уровня сформированности лексико-грамматического строя речи сверстников без патологии речевого развития.

Предложно-падежные конструкции, выражающие пространственные отношения, являются самыми часто употребляемыми грамматическими средствами языка. Для дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи большие трудности заключаются в употреблении предлогов с существительными в косвенных падежах.

Процесс усвоения навыка употребления предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи происходит в рамках формирования грамматического строя речи [2; 3].

Закономерность в усвоении грамматических средств языка отмечалась рядом исследователей (А.Н. Гвоздевым, Н.И. Лепской, Н.А. Рыбниковым, А.А. Люблинской, Е.А. Аркиным, С.Н. Цейтлин и др.).

В целях выявления особенностей употребления предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи нами был проведен эксперимент, основанный на методах диагностики сформированности навыка употребления существительных в косвенных падежах.

Работа проводилась на базе МБДОУ Д/С комбинированного вида № 231 г. Краснодара. В эксперименте участвовали 10 детей 5-6 лет, посещающие логопедическую группу.

Основу нашего диагностического обследования составляют методики Н.П. Рудаковой, О.Е. Громовой, Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой. Были использованы критерии для диагностики, предложенные В.А. Ковшиковым [1]. Мы разработали комплекс заданий, позволяющий анализировать сформированность навыка употребления существительных по падежам с предлогами разных значений.

В таблице представлены общие результаты диагностики употребления предложно-падежных конструкций старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

Таблица - Употребление предложно-падежных конструкций старшими дошкольниками с ОНР

Имя ребенка	Р. п.					Д. п.		В. п.					Т. п.			П. п.		Общий балл	Уровень	
	у	около	с	из	до	от	по	к	на	в	под	за	за	над	перед	под	в			на
Дима П.	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	24	н
Ева А.	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	28	н
Мирон Ч.	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	31	с
Света Ч.	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	33	с
Юра Д.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	31	с
Никита Н.	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	23	н
Артем Г.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	36	с
Паша Г.	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	31	с
Влад Ч.	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	33	с
Вика К.	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	27	н

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что низкий уровень диагностирован в конструкциях со всеми косвенными падежами, а именно:

- в Р. п. с предлогом «около» – 80%;
- в Д. п. с предлогом «к» – 80%;
- в В. п. с предлогом «под» – 50%;
- в Т. п. с предлогом «над», «перед» – 90%;
- в П. п. с предлогом «в» – 10%.

Особенностью употребления можно считать тот факт, что у всех участников эксперимента наибольшую сложность вызывало понимание и употребление предложно-падежных конструкций с существительными в творительном падеже (90% – высокий уровень), а наименьшую сложность для детей экспериментальной группы представляло употребление предложно-падежных конструкций с существительными в предложном падеже (10% – низкий уровень).

Также были обнаружены и другие трудности: предлоги пропускаются с сохранением падежной формы («Катя едет автобусе»); происходит замена близких по смыслу предлогов со значением направления и места («в – на», «из – с», «на – к»), также и далеких по смыслу предлогов («в – над», «под – за», «на – за»); ошибки наблюдаются в использовании окончаний («чашку поставил на шкафе», «в школа», «карандаш лежит в коробка»). Несформированность грамматической категории падежа связана с неверным выбором окончания нулевой формы. Ошибки проявляются также в смешении и замене предлогов, выражающих разные пространственные отношения, что указывает на неспособность их дифференциации.

Значимость подробной дифференциации результатов диагностики заключается в точном составлении заданий, что будет способствовать эффективной коррекционной работе по речевому развитию старших дошкольников с ОНР.

Недоразвитие пространственных представлений у детей с ОНР имеет свои особенности, связанные с речевой патологией. Крайне важно в коррекционной работе учитывать особенности употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковшиков В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. СПб., 2006. 29 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 1999. 158 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 114 с.

**Особенности коррекции произносительной стороны речи
у детей младшего школьного возраста с дизартрией**

Туркенич Елизавета Михайловна (E-mail: *turkenich00@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский Государственный Университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье раскрыты особенности логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с дизартрическими расстройствами. Проанализированы методики, применяемые при коррекции произносительной стороны речи у детей данной категории.

Ключевые слова: устная речь, дизартрические расстройства, псевдобульбарная дизартрия, коррекционная работа, методика.

**Peculiarities of correction of the pronunciation side of speech in children
of junior school age with dysarthria**

Turkenich Elizaveta Mikhailovna (E-mail: *turkenich00@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Annotation. The article discusses the features of speech therapy work with children of primary school age with dysarthria. The methods used in the correction of the pronunciation side of speech in children of this category are presented.

Keywords: oral speech, dysarthria disorders, pseudobulbar dysarthria, correctional work, methodology.

Дизартрия считается расстройством речи, которое характеризуется нарушением механизмов управления мышцами, имеющими важное значение для речевого акта. При дизартрии дыхание, как правило, неравномерное, поверхностное, что в значительной степени затрудняет создание необходимой силы воздушной струи и, как следствие, нарушает условия порождения и продуцирования звукового потока, необходимого для воспроизводства речи. При дизартрии часто отмечаются нарушение просодического компонента речи, нарушения темпо-ритмической организации, тембра, силы, высоты и мелодики голоса. С точки зрения клинической картины дизартрия обусловлена неврологическими нарушениями, обусловленными вредоносными факторами, воздействующими на организм ребенка в пренатальный, натальный или ранний постнатальный периоды. Часто дизартрию выделяют в структуре сложного двигательного нарушения, например при церебральном параличе, или как следствие черепно-мозговой травмы или осложнения после перенесенного заболевания.

Проблемы в общении, которые возникают у детей с ДЦП по причине нарушений произносительной стороны речи, значительно снижают качество жизни, нередко подвергают детей риску общественной и социальной изоляции, вызывают неуспеваемость в учебе и могут даже повлечь за собой дальнейшие трудности при трудоустройстве [5]. Речевая и языковая терапия в этом случае ориентированы на содействие детям с ДЦП в развитии умения держать под контролем движения органов дыхания и речи и, значит, стать более внимательными

и сосредоточенными. У детей данной категории характерной особенностью речи становится смазанное, неточное произношение, проявление которого обусловлено легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. С точки зрения нарушений языковой системы также можно отметить несформированность или низкое качество всех ее компонентов: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Описанные нарушения относятся к разным уровням речевого недоразвития и проявляются в устной речи, в частности, в несформированности фонетической стороны речи, нарушениях слоговой структуры слова, сложности построения связного высказывания, затруднениях в рамках звукового анализа и синтеза на уровне слога, слова, предложения и текста. Коррекционная работа при имеющихся нарушениях предполагает комплексный характер и направлена на каждый компонент структуры речевого дефекта, а также на неречевые проявления, которые обусловлены неврологической симптоматикой. При правильно организованной логопедической работе отмечается улучшение разборчивости речи, что свидетельствует об эффективности использования современных коррекционно-педагогических технологий.

Рассмотрим некоторые условия, соблюдение которых обеспечит положительную динамику коррекционного воздействия.

Логопедическую работу с детьми данной категории необходимо начинать с устранения двигательных нарушений речевого аппарата, после чего необходимо проводить работу над развитием дыхания и голоса [1]. При соблюдении вышеупомянутых действий мы можем наблюдать большую четкость речевого высказывания при правильных дыхании и артикуляции. Следующим этапом происходит работа по восстановлению тембра, высоты и силы голоса, то есть происходит работа над разборчивостью речи и ее выразительностью. Необходимо уделить внимание способности ребенка воспринимать и различать различные звуки. Проводится работа по умению определять звуки в слове по порядку, а также разделять их на гласные/согласные, твердые/мягкие. В случае, если имеет место смешанное или сложное речевое расстройство, уделяем особое внимание работе над пониманием речи ребенка, а также развитию его активного словарного запаса. В работе с детьми данной категории стоит уделять внимание не только устранению двигательных нарушений речевого аппарата, но и развитию мелкой моторики. В случае обнаружения отклонений необходимо также их корректировать [4].

Логопедическую работу в данном случае стоит начинать с работы над развитием подвижности мышц речевого аппарата, которое впоследствии обеспечит их лучшее включение в процесс речевого акта. Для достижения данной цели применяется логопедический массаж и артикуляционная гимнастика, первый из них оказывает большое влияние в стимуляции речевого аппарата, гимнастика, в свою очередь, положительно влияет на включение новых мышц в артикуляцию. Стоит не забывать, что при логопедическом воздействии необходимо уделять внимание развитию дыхания и при необходимости корректировать нарушения с помощью дыхательной гимнастики. Данный метод оказывает благотворное влияние на нормализацию ритма дыхания. В работе с детьми данной категории логопеду необходимо уделять внимание умению ребенка повышать и понижать голос не только при произношении целых фраз, но и звуков, в частности также стоит уделять внимание работе над логическим ударением [3].

При работе с детьми младшего школьного возраста с дизартрией особое внимание следует уделять тщательной отработке каждого звука, что влечет за собой увеличение времени работы логопеда с ребятами данной категории [2]. При отработке мы можем наблюдать переход от более простых произносительных проблем к более сложным, что связано с умением ребенка легче или же, наоборот, сложнее произносить каждый из звуков, а также различать их на слух.

Для каждого ребенка порядок работы определяется индивидуально в соответствии с отклонениями и степенью их выраженности, что влечет за собой составление особого коррекционного плана для каждого из подопечных логопеда.

Таким образом, можно говорить о том, что при коррекции дизартрии большое влияние оказывает системность подхода, которая включает в себя различные способы воздействия, описанные выше. Стоит отметить, что логопедическая коррекция базируется на раскладе, при котором предусматривается специфичность всех нарушений в развитии ребенка, в том числе неречевых, что обеспечивает всестороннее воздействие при коррекционной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Логопедия: Учебник для дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 1998. 677 с.
2. Карелина И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 23 с.
3. Винарская Е.Н., Пулатов А.М. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. Ташкент: Медицина, 1973. 165 с.
4. Фомичева М.Ф., Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. [и др.]. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т.В. Волосовец. М.: Академия, 2002. 200 с.
5. Мартынова Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей-дислаликов и дизартриков. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. М.: 1967. С. 98-99; 109-110.

**Методы и приемы логопедической коррекции нарушений
звукопроизношения у дошкольников**

Франчук Юлия Константиновна (E-mail: *yufran@ya.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены вспомогательные методы коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с минимальными дизартрическими нарушениями. Проанализированы способы и приемы логопедической работы по развитию мелкой моторики рук, устранению спастичности мышц речевого аппарата, стимуляции речевых зон коры головного мозга.

Ключевые слова: мелкая моторика, контрастотермия, криомассаж, термомассаж, нейростимуляция, псевдобульбарная дизартрия, биоэнергопластика, кинезиотерапия.

**Methods and techniques of speech therapy correction of sound
reproduction disorders in preschoolers**

Franchuk Julia Konstantinovna (E-mail: *yufran@ya.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses auxiliary methods for correcting sound pronunciation disorders in preschoolers with minimal dysarthria disorders. The methods and techniques of speech therapy work on the development of fine motor skills of the hands, the elimination of spasticity of the muscles of the speech apparatus, and the stimulation of the speech zones of the cerebral cortex are analyzed.

Keywords: fine motor skills, endothermy, cryomassage, thermal massage, neurostimulation, pseudobulbar dysarthria, bioenergoplasty, kinesiotherapy.

Формирование речи ребенка как целостной психической деятельности продиктовано тесным взаимопроникновением сторон развития речи, моторики, сенсорных функций и интеллекта. Это подтверждает необходимость коррекции не только звукопроизносительных нарушений у детей с дизартрией, но и всех сторон речи в сочетании со стимуляцией развития сенсорных и психических функций.

Комплексный характер логопедического воздействия при дизартрии специфичен сочетанием коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития с дифференцированным логопедическим массажем, логоритмическими упражнениями, лечебной физкультурой, физиотерапией и медикаментозным лечением. Но наряду с традиционными способами коррекции минимальных дизартрических расстройств в работе логопеда активно используются вспомогательные методы и приемы. Рассмотрим некоторые из них.

Работа над мелкой моторикой

Анатомическая близость корковых зон иннервации речевого аппарата с зонами иннервации мышц рук обеспечивает одновременную коррекцию нарушений артикуляции и развитие мелкой моторики при дизартрии. «Сначала начинают развиваться движения пальцев рук, когда же они достигают достаточной тонкости, начинается развитие словесной речи», – утверждает М.М. Кольцова [2].

Стимуляции проприорецепции и соблюдение принципа опоры на различные анализаторы (зрительный – использование зеркала для контроля выполнения; слуховой – проведение упражнений по речевой инструкции) позволяют сформировать кинестетическое ощущение артикуляционной позы.

По мнению В.В. Цвынтарного, «выполняя пальцами руки различные упражнения, ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики, благоприятно влияющей на развитие речи и подготовку к рисованию и чтению» [5]. В его работах приведены два блока заданий, выполнение которых позволит кистям рук обрести подвижность и свободу движений.

В блоке «Выполнение фигурки из пальцев» каждый элемент (иллюстрация предмета, животного, птицы) сопровождается предметной картинкой, названием и стихотворным сопровождением, схематичным изображением положения кистей и пальцев рук, описана словесная инструкция для создания фигурки из пальцев. Это обуславливает включение зрительного, слухового и кинестетического анализаторов в работу и способствует прочному закреплению навыка. После обретения навыка свободного выполнения фигурок ребенку можно предложить разыграть сюжет сказки или придумать короткую историю со складыванием выученных предметов из пальцев рук.

Второй блок заданий также представлен изображениями предметов, которые предлагается выполнить из спичек или счетных палочек и сопроводить их стихотворениями. Блок начинается со знакомства с геометрическими фигурами, на основании которых построены все остальные. Сопровождение фигурок стихотворениями обусловлено важностью опоры на другие анализаторы, в данном случае слуховой, помимо создания зрительного образа предмета.

Использование игр, предложенных автором, в индивидуальном коррекционно-развивающем обучении способствует развитию мелкой моторики и высших психических функций (память, мышление, внимание, воображение, восприятие), учитывает ведущую деятельность детей, благотворно влияет на речь и подготовку руки к письму.

Искусственная локальная контрастотермия

Метод, описанный О.Г. Приходько, применяется для снижения патологически высокого мышечного тонуса, а также коррекции свойственных пациентам с дизартрией нарушений произвольных артикуляционных движений. «Локальная контрастотермия заключается в воздействии низкотемпературных (криомассаж) и высокотемпературных (термомассаж) агентов. Как низкотемпературные агенты могут выступать кубики льда, ледяная крошка или очень холодная вода, а высокотемпературные – горячая вода или настой трав» [4].

Действие криомассажа основано на физиологии изменения температуры кожи, следовательно, реакции сосудов – смене первоначального спазма мелких артерий выраженным их расширением, усиливающим приток крови к месту воздействия, и улучшением питания тканей. Данный эффект может наблюдаться в течение 3 и более часов.

Существуют различные комбинации применения гипертермии и криомассажа, включая попеременное, последовательное избирательное воздействие контрастных температур.

Гипотермическое воздействие проводится следующим образом: ледяную крошку, помещенную в герметичную тару, накладывают поочередно на области проведения криоапликации. Одномоментное воздействие на каждый участок составляет от 5 до 20 секунд. Криоапликация производится непосредственно перед проведением артикуляционной гимнастики, продолжительность проведения постепенно увеличивается от 2 до 7 минут. По аналогии проводится термомассаж артикуляционных мышц.

Для вовлечения центральных отделов речедвигательного анализатора воздействие контрастных температур можно оказывать и на мышцы верхних конечностей (особенно кисти ведущей руки).

О.Г. Приходько утверждает, что «использование этих приемов существенно повышает эффективность логопедических занятий, способствует нормализации произносительной стороны речи и в конечном счете благоприятным образом сказывается на коммуникативной деятельности ребенка с дизартрией» [4].

Нейростимуляция

По мнению Е.Ф. Поповой, «существующие методики коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами, такие как артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, направлены на устранение недостатков периферического характера без учета работы центрального отдела речевого аппарата» [3].

Так как стертая дизартрия относится к нарушениям произношения центрального генеза, данных методик может быть недостаточно для осуществления комплексной коррекции и устранения органической причины возникновения расстройства традиционными средствами.

Возникшее в результате объединения двух наук – медицины и логопедии – новое средство коррекции – нейростимуляция – позволит решить данное противоречие. Е.Ф. Попова утверждает, что «осуществление прямого и непрямого воздействия на речевые центры головного мозга может усилить согласованность в работе речевых зон, что в дальнейшем приведет к улучшению артикуляции, а значит, и коррекции звукопроизношения» [3]. В практической логопедии к приемам нейростимуляции можно отнести:

- *пальцевые движения на аппликаторе*, имеющем игольчатую поверхность. Согласно методике Е.Ф. Архиповой, произнесение гласных и показ символического изображения звука сопровождаются движениями пальцев обеих рук на игольчатом тренажере, на котором каждый палец соотносится с определенным гласным звуком. «Утрированная артикуляция гласных звуков способствует подаче более четких кинестезий в кору головного мозга, а движения пальцев руки подкрепляют моторные образы звуков, приводя большую часть коры головного мозга в возбужденное состояние, что способствует их запоминанию и впоследствии — воспроизведению», – пишет Е.Ф. Архипова [1].

- *биоэнергопластику*. Направление представляет собой соединение движений артикуляционного аппарата и движений кистью руки. Артикуляционная гимнастика, проводимая совместно с биоэнергопластикой, обретает существенное преимущество – возможность проведения данной практики без зрительной опоры, что приближено к условиям жизни вне логопедического кабинета. Синхронизация движений руки и органов артикуляционного аппарата способствует выработке у детей контроля за качеством произносимых звуков.

- *кинезиотерапию*. Основанная на развитии головного мозга посредством движений терапия включает в себя упражнения, выполняемые попеременно одной рукой или ногой, упражнения с одновременным включением в выполнение обеих рук, упражнения на скручивания, блок развития мелкой моторики, глазодвигательные упражнения и релаксацию.

Рассмотренные приемы и методы могут дополнить работу логопеда по коррекции звукопроизносительной стороны речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, повышают результативность логопедических занятий и, как следствие, повышают коммуникативные навыки ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф.. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
2. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: Советская Россия, 1973.
3. Попова Е.Ф. Использование нейростимуляции в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами // Наука и школа, 2020. № 3. С. 190-196.
4. Приходько О.Г. Логопедический массаж: при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. СПб: КАРО, 2010. 157 с.
5. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб.: Лань, 1997. 32 с.

**К вопросу об эффективности использования компьютерных технологий
в коррекционной работе по формированию лексического строя речи
у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Химченко Виктория Алексеевна (E-mail: *him.victoria@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Букирева Татьяна Анатольевна (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В работе рассматривается вопрос об эффективности использования компьютерных технологий в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи. У данной категории детей наблюдается снижение интереса к обучению, изменчивость психических процессов, сниженная работоспособность. Компьютерные технологии помогают в привлечении старших дошкольников в определенную игровую ситуацию, тем самым делая коррекционную работу более содержательной, интересной и привлекательной.

Ключевые слова: компьютерные технологии, лексический строй речи, номинативная, адъективная, предикативная лексика.

**On the question of the effectiveness of the use of computer technology
in correctional work on the formation of the lexical structure
of speech in preschoolers with general speech underdevelopment**

Himchenko Viktoria Alexeyevna (E-mail: *him.victoria@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Bukireva Tatiana Anatolyevna (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The paper discusses the effectiveness of the use of computer technology in correctional and developmental work with preschoolers with general speech underdevelopment. In this category of children, there is a decrease in interest in learning, variability of mental processes, reduced performance. Computer technologies help in attracting older preschoolers to a certain game situation, thereby making correctional work more meaningful, interesting and attractive.

Keywords: computer technologies, lexical structure of speech, nominative, adjectival, predicative vocabulary.

В последние годы реализуется концепция развития информационного общества, суть которой заключается в доступности информационно-коммуникационных технологий для всех категорий граждан. В связи с этим применение в образовании информационно-коммуникативных компьютерных технологий является одним из приоритетов эффективного развития современного образования [1]. Сегодня внимание российского педагогического сообщества обращено на инновационные образовательные технологии, среди которых компьютерные технологии относятся к числу эффективных способов обучения, все чаще используемых в специальной педагогике. В последнее время ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения и направлении профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения превращается в про-

блемы метода, создание обходных путей обучения, которые способствовали бы достижению как можно больших реальных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями [4].

Известно, что дошкольник 5-6 лет может овладеть простейшими компьютерными навыками на том основании, что данный возраст совпадает с периодом активного формирования когнитивных процессов ребенка, обеспечивающих переход от наглядно-образного мышления к логическому. Компьютер может стать особенным инструментом для решения задач различных видов деятельности на данном этапе развития ребенка [2].

Характерными особенностями развития детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) являются слабый интерес к обучению, постоянные перепады настроения, изменчивость психических процессов, сниженная работоспособность. Благоприятные аспекты применения компьютерных технологий в образовательном процессе, а именно в обучении дошкольников с ОНР, определяются тем, что существенно повышают эффективность коммуникативного взаимодействия, значительно увеличивают мотивацию детей к активному речевому общению, вовлекают старших дошкольников в определенную игровую ситуацию, тем самым делая коррекционную работу более содержательной, интересной и привлекательной.

Показательным можно считать экспериментальное исследование, проведенное А.А. Лисиной для выявления степени эффективности использования компьютерных технологий в коррекционной работе по развитию лексического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В эксперименте приняли участие 15 человек [4]. Целью исследования было выявление состояния лексического строя речи, а также изучение результатов использования компьютерных технологий. Для диагностики лексической стороны речи была выбрана методика Ф.Г. Даскаловой, состоящая из 12 тестовых заданий, направленных на обследование состояния развития словаря номинативной, адъективной и предикативной лексики (в том числе глагольных предикатов), а также способности устанавливать контекстуальные связи. На констатирующем этапе было установлено, что большинство дошкольников (53,3% группы, 8 чел.) показали низкий уровень развития лексического строя речи по всем критериям диагностики, у 7 человек (46,7% группы) показатели находились на нижней границе среднего уровня. В большей степени трудности вызвали выбор и активное употребление глаголов. Средняя величина коэффициента речевого развития детей составила только 42,06 балла при нижней границе среднего уровня 42 балла [3].

Для формирующего этапа эксперимента в рамках коррекционной работы был разработан комплекс заданий с активным использованием компьютерных технологий, в том числе была использована методика компьютерного наглядного моделирования и креативного речевого моделирования. После завершения коррекционной работы было проведено повторное обследование. У старших дошкольников с ОНР не обнаружено низкого уровня развития лексического строя речи, у 4 дошкольников определен высокий уровень развития (26% группы) [3]. Наиболее положительная динамика наблюдалась в развитии номинативного и адъективного словаря. Результаты свидетельствуют о том, что, невзирая на отдельные проблемы, сохранившиеся на контрольном этапе исследования, в целом можно говорить о существенном повышении уровня сформированности разных видов словаря.

Следует отметить, что использование компьютерных технологий не должно в полной мере вытеснить традиционные методы коррекционной работы. Компьютерные технологии являются лишь одним из способов развития когнитивных процессов, повышения эмоционального настроения, развития речи и могут стать важной частью коррекционной работы по формированию лексического строя речи детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громова О.Е. Инновации – в логопедическую практику / Метод. пособие для дошкол. образоват. Учреждений. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2016. С. 344.
2. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2018. № 3. С. 19-29.
3. Лисина А.А. Применение инновационных технологий в преодолении нарушений лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Мат-лы XV междунар. науч.-практ. конф., Прага, 17 июня 2016 г. Прага: World Press. 2016. С. 114-117.
4. Медведева Е.Ю., Силантьева А.А. Формирование лексической стороны речи у дошкольников с ОНР посредством использования компьютерных игр // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 141-143.

К вопросу о дифференциальной диагностике дизартрии у дошкольников

Цаканян Алла Андреевна (E-mail: *allapack@yandex.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В настоящее время среди детей дошкольного возраста распространенным речевым нарушением является дизартрия, и ее дифференциация вызывает затруднения у логопедов. Для определения последовательности и параметров обследования детей с дизартрией авторами представлен примерный план психолого-фонетико-неврологического обследования.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, дизартрия, логопед, тяжелые нарушения речи, дети дошкольного возраста.

On the question of differential diagnosis of dysarthria in preschoolers

Tsakanyan Alla Andreevna (E-mail: *allapack@yandex.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. Currently, dysarthria is a common speech disorder among preschool children, and its differentiation causes difficulties for speech therapists. To determine the sequence and parameters of examination of children with dysarthria, the authors present an approximate plan of psychological, phonetic and neurological examination.

Keywords: differential diagnosis, dysarthria, speech therapist, severe speech disorders, preschool children.

Речь является важным и необходимым средством взаимодействия ребенка и окружающего мира. Для нормального формирования речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, был сформирован артикуляционный аппарат, сохранен слух.

В последние пять лет логопедами отмечается значительный рост числа детей, имеющих тяжелые нарушения речи. Одним из самых распространенных нарушений является дизартрия. Эта речевая патология проявляется в дефектах фонематического и просодического компонентов речевой функциональной системы родного языка и возникает в результате микроорганического поражения головного мозга, которое ведет за собой нарушение иннервации артикуляционного аппарата, нарушение мышечного тонуса речевой и мимической мускулатуры. Нарушение моторики артикуляционного аппарата приводит к неправильному развитию восприятия речевых звуков.

Патогенетический механизм отклонения в развитии речи и речевого поведения ребенка требует адекватной дифференцированной диагностики.

Диагнозы речевых расстройств могут быть следующими: задержка формирования до-речевых способов коммуникации (дизонтогенез); задержка развития речи, алалия; нарушение речевого поведения и речевого внимания; ранняя афазия, афазия у взрослых; дизартрия; анатрия; ринолалия; логоневроз; афония; дисфония; дислалия [4].

Все эти расстройства формирования речевых особенностей у детей требуют логопедического обоснования их клинических проявлений и специализированной коррекционной помощи, чаще всего медико-педагогического характера. Логопедия – это медико-логопсихолого-педагогическая дисциплина, так как профессиональная занятость логопедов находится в системах образовательных (детские сады, школы) и медицинских (поликлиники, стационары, центры реабилитации) учреждений.

Дизартрические расстройства относятся к междисциплинарному изучению патологии речи, находясь на стыке наук нейрофизиологии, неврологии, психиатрии, онто- и психолингвистики, фонетики, лечебной педагогики. Они представляют собой нарушение речедвигательных функций, фонетико-фонематические, просодические расстройства речи.

На основании многочисленных наблюдений отечественных и зарубежных исследований дизартрических расстройств ученые пришли к выводу, что основными причинами патологического развития речевой сферы у детей являются внутриутробные поражения мозга, внутриутробная патология развития плода, аутоиммунные процессы, родовые травмы, асфиксии новорожденных или природовые кровоизлияния.

Выделяют следующие формы дизартрии: бульбарная, подкорковая, корковая, мозжечковая, псевдобульбарная.

Также следует разделять дизартрию по степени разборчивости для окружающих. Эта классификация была предложена Ж. Тардые в 1968 году:

I степень тяжести – самая легкая, нарушения произношения выявляются только специалистами в процессе обследования речи ребенка;

II степень тяжести – нарушения произношения заметны окружающим, но речь относительно понятная;

III степень тяжести – речь ребенка понятна только его близким, окружающие ее не понимают;

IV степень тяжести – отсутствие речи или речь ребенка непонятна даже близким людям.

В учебнике логопедии принцип комплексности (основной принцип логопедической науки) определяется так: «для логопедического заключения, для дифференциальной диагностики сходных форм речевых нарушений необходим корреляционный анализ речевых и неречевых симптомов, а также данных медицинского, психологического, логопедического обследований и соотнесение уровней развития познавательной деятельности и состояния речи и особенности сенсомоторного развития ребенка. Синдромологическая оценка характера нарушений артикуляционной моторики представляет значительную сложность для неврологической диагностики, особенно когда эти нарушения проявляются без четких двигательных расстройств. Поскольку в основе этой классификации лежит тонкая дифференциация различных неврологических синдромов, она не может быть проведена логопедом» [2].

Совместно с невропатологом диагностирование ведущего неврологического синдрома у детей с дизартрией создает патогенетическую основу для проведения логопедом дифференцированной работы по коррекции произносительной стороны речи и нормализации состояния мышц речевого аппарата ребенка.

Как правило, для определения логопедического диагноза требуется время. При первичном знакомстве с ребенком важно быстро понять, что с ним: как нарушены движения, как он понимает обращенную и текстовую речь и как он сам оценивает свою речь. В процессе первичного обследования и наблюдения за ребенком нужно выяснить уровень его интеллектуального развития. Логопед обращает внимание на то, сопровождается ли понимание речи ребенком эмоционально-выразительными движениями и возгласами, какие книги он предпочитает, есть ли у него познавательные стимулы и интересы, может ли он длительно слушать рассказы, рассматривать картинки, осознавать их содержание, можно ли речевой регуляцией улучшить его поведение, проявляются ли насильственный смех и плач, отмечается ли затормо-

моженность, страхи, негативизм, аутичность, каков его характер, темперамент и готов ли он к занятиям. В соответствии с полученными сведениями логопед применяет ту или иную стратегию психолого-логопедического обследования к данному ребенку с дизартрией.

Приведем пример плана психолого-фонетико-неврологического обследования ребенка с дизартрией.

1. Психологический аспект речи. Выяснить: есть ли в речи ребенка функция сообщения, можно ли установить с ним диалог; наблюдаются ли проявления эгоцентрической речи (разговаривает сам с собой, думает вслух); может ли ребенок развивать фантазию в монологической речи; пользуется ли он речью с легкостью и может ли устанавливать причинно-следственную связь событий в лексико-грамматическом оформлении высказывания; сопровождается ли он речью предметно-практическую деятельность и игру; улавливает ли он смысл и значение в предложенных логопедом лексико-семантических моделях речи; какова скорость ответных реакций в диалоге? Нужно обратить внимание на мотивацию ребенка в процессе общения, раскрывающую его личностную характеристику: интенции, потребности, побуждения, аффекты, эмоции, мысли, оформление своих желаний в речи при построении высказывания.

2. Произносительная сторона речи (в условиях спонтанной речевой активности и при произвольных усилиях ребенка). Обращается внимание на голос (сила, высота, модулированность, тональность); темп, ритм, паузы речи; интонацию, мелодику и стиль речи; звукопроизношение (пропуски, замены, искажения звуков); разборчивость общую (оценить понимание речи ребенка в зависимости от коммуникативного расстояния и от предварительного знания контекста); выразительность речи.

3. Особенности движений мышц речевого аппарата во время речи и в процессе выполнения специальных артикуляционных позиций; дорсальность, какуминальность, альвеолярность, палатализация, лабиализация. При этом отмечается: сила мышц; подвижность; амплитуда, объем движения; симметричность включения в движение; точность, соразмерность выполнения движений; скорость переключения движений; латентный период при включении в движение. Следует обратить внимание, как производятся артикуляционные движения: точно, соразмерно, синхронно, симметрично, с достаточной силой, плавно, содружественно, быстро, медленно.

4. Характер произношения звуков в речи и возможность воспроизводства звуков отражено. Проверяется в специальных слоговых заданиях (прямые, закрытые, обратные слоги и слоги со стечением согласных). Наличие звуков оценивается по месту и способу их образования и сохранение фонем в слове: твердые и мягкие, глухие и звонкие смычные; твердые и мягкие щелевые; аффрикативные; твердые и мягкие сонорные; йотированные; гласные звуки и их дифференциация в слогах слов.

5. Характер произношения слогов: прямых, обратных, закрытых, со стечением согласных (нечеткость, искаженность, замена, пропуски). Множественность, единичность ошибок.

6. Вегетативные реакции во время речи: покраснение, бледность, потоотделение, слюноотечение и т.п.

7. Слуховое восприятие: сохранность слуха, скорость понимания обращенной к нему речи. Сфера слухового внимания имеет особое значение: важен объем слуховой памяти, способность к повторению звуков. Способность слышать и понимать речь с разного расстояния.

Итак, что нужно выявить логопеду в результате обследования произносительной стороны речи ребенка:

- способность к речевому контакту;
- особенности слухового восприятия и слухового внимания, акустический гнозис (тугоухость, фонетико-фонологический аспект восприятия речи);
- форма дизартрии (определить ведущий речедвигательный синдром);

- форма звуко-слогового расстройства речи: искажения (первая форма); пропуски, замены (вторая форма); слоговые нарушения (третья форма);
- степень выразительности и разборчивости речи;
- наличие другого речевого дефекта: артикуляционная диспраксия и задержка речевого развития.

В выявленном у ребенка дизартрическом расстройстве речи для логопедической работы учитывается прежде всего качество фонетического дефекта:

- дизартрическое расстройство всегда проявляется нарушенной просодикой (темп, ритм речи, модуляции голоса, интонации);
- при всех формах дизартрии имеет место искаженность произношения звуков: несмотря на фонетическое расстройство звуковой стороны речи, все дифференцированные признаки звуков (фонем) сохранены;
- при всех формах дизартрии может быть нарушен артикуляционный праксис, отвечающий за воспроизводство отдельных звуков. Фонетическое расстройство звукового строя речи проявляется не только искажениями, но и пропусками и заменами звуков в слогах;
- иногда при дизартриях логопедом могут быть обнаружены трудности фонематического анализа звуков, лексико-грамматические расстройства или вербальные сложности (подбор слов, конструирование фразы) при формировании текста (это особенно характерно для спастико-ригидной дизартрии).

Если у ребенка с теми или иными речедвигательными расстройствами нет речи после двух лет, то диагноз может звучать, как «ЗРР», или «анартрия», (возможно, в последующем этот диагноз будет изменен). Обычно анартрия осложняется сильно выраженным апрактическим синдромом в речевой мускулатуре: апраксия движений фонаторно-дыхательного синтеза, артикуляционная апраксия, кинетическая апраксия – это особенности нейрофизиологического дефекта воспроизводства голоса, щелевых звуков, слов и синтагм, не позволяющие ребенку активно осваивать устную речь. Тем не менее у многих детей хорошо развита внутренняя речь. Отсутствие внешней речи может быть скомпенсировано письменной речью посредством компьютерных технологий. Научно-практических исследований по этому вопросу пока не проводилось – проблема ждет своего исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винарская Е.Н. М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. 141 с.
2. Логопедия: Учебник для пед. вузов дефектолог. фак. / под ред. Л.С. Волковой. М.: Владос, 2006. 703 с.
3. Мартынова Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей – дислаликов и дизартриков. Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1967. С 98-99; 109-110.
4. Панченко-Миль И.И. Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей с ДЦП и особенности логопедической работы с ними. М.: Н. Гайдук, 2021. 312 с.

Логопедическая работа по формированию синтаксических структур со связью управления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Цысарская Анна Александровна (E-mail: *anna.czysarskaya.18@bk.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются трудности синтаксических операций у детей с общим недоразвитием речи. Данные нарушения проявляются в значительном ограничении типов употребляемых высказываний, а также в отклонении процесса формирования синтаксических конструкций. Такие нарушения усложняют процесс вербальной коммуникации, негативно сказываются на формировании познавательной деятельности.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, синтаксические структуры, связь, управление, дошкольники.

Speech therapy work on the formation of syntactic structures with the connection of management in older preschoolers with general speech underdevelopment

Tsysarskaya Anna Alexandrovna (E-mail: *anna.czysarskaya.18@bk.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semyonovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the difficulties of syntactic operations in children with ONR. These violations are manifested in a significant limitation of the types of statements used, as well as in the deviation of the process of forming syntactic constructions. Such violations complicate the process of verbal communication and negatively affect the formation of cognitive activity.

Keywords: general underdevelopment of speech, syntactic structures, communication, control, preschoolers.

Согласно исследованиям ученых, в речи дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) нарушения обнаруживаются в овладении морфологическими и синтаксическими единицами. Таким детям трудно выбирать грамматические средства для выражения мыслей и комбинировать их.

Нарушение управления – частая синтаксическая ошибка в речи дошкольников. Объясняется это тем, что в данной сфере взаимоотношения между системой и нормой языка трудны и противоречивы. Подбор падежной формы бывает определен синтаксическими, лексико-семантическими, морфологическими, иногда словообразовательными факторами.

Учеными выделены следующие ошибки в употреблении падежа зависимого существительного: родительный падеж – *Машиа без кукле* (вместо *без куклы*); дательный падеж – *Девочка готова в занятии* (вместо *к занятию*); винительный падеж – *велосипед нашли в яму* (вместо *в яме*); творительный падеж – *Брат пишет в тетради ручком* (вместо *ручкой*); предложный падеж – *мама думала о пальте* (вместо *пальто*). Также у дошкольников с данным нарушением речи наблюдаются ошибки в употреблении следующих предлогов: на –

путь короткий, на ней часто ездили; с – Света относилась с куклой плохо; к – мама опустила руку к реку; до – собака начала есть, еле прикасаясь до корма; за – опереться за перила; над – вдуматься над этой игрой [0].

Дошкольники допускают ошибки в формировании словосочетаний с беспредложным управлением вместо предложного. Дошкольники зачастую пропускают предлоги: *Родители поздравили нас (?) победой; крот (?) силой вылез из норы.*

Логопедическая работа по формированию синтаксических структур словосочетаний со связью управления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи проходит в несколько этапов. Для обследования уровня сформированности синтаксической структуры словосочетаний можно использовать методики Ю.Е. Алешиной, В.П. Дудьева, Н.С. Жуковой (см. таблицу).

Таблица – Методики обследования уровня сформированности синтаксической структуры словосочетания

<p>Методика В.П. Дудьева, Н.С. Жуковой, Ю.Е. Алешиной</p>	<p>Методика З.А. Репиной [0]</p>
<p>1. «Добавь слово». Цель – исследование сформированности мыслительных операций. Материал исследования: предложения с пропущенным дополнением. Инструкция: «Я прочту предложение с пропущенным словом, внимательно слушай, найди нужное слово про себя, затем скажи вслух предложение».</p> <p>2. «Скажи правильно». Цель – обследование умения согласовывать слова в предложении, строить логическую цепочку. Материал исследования: предложения с нарушением согласования, управления. Инструкция: «Я буду называть предложения. Ты внимательно слушай и поправляй, если скажу неправильно».</p> <p>3. «Составление предложения по сюжетным картинкам». Цель – выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы – высказывания.</p>	<p>1. Структурирование словосочетаний с существительными в творительном падеже. Материал исследования: предметные и сюжетные картинки. Инструкция: «Ответь на вопрос: чем пишет мальчик?»</p> <p>2. Структурирование словосочетаний с существительными в родительном падеже. Материал исследования: предметные и сюжетные картинки. Инструкция: «Внимательно посмотри на картинку. Скажи, что нарисовано на ней?» (Картинки предъявляются одна за другой)</p> <p>3. Структурирование словосочетаний с существительными в винительном падеже. Материалом исследования служат предметные и сюжетные картинки. Инструкция: «Ответь на вопрос, кого ты видишь?»</p> <p>4. Структурирование словосочетаний с существительными в дательном падеже. Материал исследования: сюжетные картинки. Инструкция: «Ответь на вопрос: кому? Ответь на вопрос: к чему?»</p> <p>5. Структурирование словосочетаний с существительными в предложном падеже. Материал исследования: сюжетные картинки. Инструкция: «Ответь на вопрос, где сидит кошка?»</p> <p>6. Структурирование словосочетаний на основе вопросов: какой? какая? какое? какие? Материал исследования: предметные картинки. Инструкция: ответь на вопрос. Экспериментатор показывает предметные картинки (вишня, лимон, яблоко, яблоки) и задает вопросы: «Что это? Лимон какой? – Лимон желтый, кислый».</p> <p>7. Структурирование словосочетаний с глаголами совершенного и несовершенного вида. Материал исследования: парные картинки. Инструкция: «Ответь на вопрос, что делает девочка? (Девочка собирает огурцы); Что сделала девочка? (Девочка собрала огурцы)».</p>

<p>Материал: сюжетные картинки. Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, что на ней нарисовано».</p> <p>4. «Описание картины» Цель – исследование механизмов построения детьми предложений</p> <p>Материал: сюжетные картинки. Инструкция: «Опиши картинку». Ребенок должен описать картинки в 1-2 предложениях</p>	<p>8. Структурирование словосочетаний с глаголами прошедшего времени. Материал исследования: парные картинки. Инструкция: «Ответь на вопрос, что сделал мальчик? (Мальчик посадил ...).»</p> <p>9. Структурирование словосочетаний с глаголами единственного и множественного числа настоящего времени. Материал исследования: парные картинки. Инструкция: «Ответь на вопрос, что делает мальчик? (Мальчик поет). Что он делает? (Он поет). Что они делают? (Они поют)».</p> <p>10. Структурирование словосочетаний с возвратными глаголами единственного и множественного числа настоящего времени. Материал исследования: сюжетные картинки. Инструкция: «Ответь на вопрос, что делает мальчик? (Мальчик умывается). Что делает девочка? (Девочка умывается). Что делают мальчик и девочка? (Они умываются). Что сделала девочка? (Девочка собрала...)»</p>
---	--

Л.Н. Ефименкова разработала систему логопедической работы по формированию синтаксических структур словосочетания со связью управления, которая на начальном этапе направлена на накопление словаря, а затем на формирование фразы и связной речи [0].

1. Во время уточнения, расширения и активизации словаря у детей формируются навыки словоизменения и словообразования. На этом этапе следует также проводить работу по расширению словаря антонимов.

2. При формировании фразы проводится работа над грамматическим и интонационным оформлением предложения, а также его построением. Применение комплекса упражнений помогает осуществить поэтапный переход к распространенному предложению от простого нераспространенного двусоставного.

3. Далее происходит планомерное становление двусоставного предложения. Вначале подбираются предложение с прямым и косвенным объектами в форме винительного, дательного, творительного падежей, затем дети должны образовать простое предложение с однородными членами. Подбираются задания на согласование существительных с прилагательными в числе, роде, падеже; местоимений с глаголами в числе, лице и роде; существительных с глаголами (прошедшего времени) в роде и числе.

4. Затем начинается отработка подчинительной связи – управления. Падежные формы даются по нарастающей сложности их усвоения: винительный падеж – *покупаете лодку; любите шоколад*; творительный падеж – *рисовать красками; забивать молотком*; дательный падеж – *подарить бабушке; отдать куклу*; родительный падеж – *полка для вещей; танк Вити*.

5. После отработки падежных форм следует работать над пониманием назначения предлогов и их практическим усвоением, затем перейти к работе по усвоению предложно-падежных конструкций.

Работа над предлогами основывается на базе онтогенеза. Сначала образуются такие предлоги, как *в, на, под, а*, затем предлоги *из, над, около, за, по, перед, между*.

Необходимо иметь в виду, что предлоги употребляются со следующими падежными формами: родительный падеж с предлогом *у*, обозначающим местонахождение, и с предлогами *с, до, из*, обозначающими направленность действия (*стоит у берега, достает с полки, из сумки*); дательный падеж – *к, по* (*по местности, к поселку, к велосипеду*); винительный падеж – *в, за, на, под* (*кладет на стул, вешает на веревку, под кресло, за кресло*); творительный падеж – *за, под, над* (*стоит за диваном, перед телевизором*); предложный падеж – *в, на, а* (*стоит на столе*).

Зачастую нарушения в понимании и употреблении предложных конструкций проявляются в неправильном употреблении падежных окончаний. В связи с этим с детьми следует отрабатывать правильное оформление флексий в словосочетаниях. Первоначально предлог отрабатывается с существительным только одного склонения. Затем в работу включаются существительные других склонений.

Употребление предложно-падежных конструкций следует давать в отглагольных словосочетаниях, потому что значение падежной формы существительных и предлога полностью зависит от характера глаголов. К примеру: *лежит (где?) в пакете, кладет (куда?) в пакет*. Перед дифференциацией предлогов следует сначала отработать каждый предлог.

Комплексная, а также регулярная работа по формированию связи управления способствует коррекции грамматического строя речи, развитию монологической речи детей, формированию предпосылок для успешного обучения в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1987. 158 с.
2. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
3. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2008. 139 с.

Особенности использования методики Floortime при проведении коррекционно-развивающего занятия с ребенком, имеющим особые образовательные потребности

Чернышенко Нина Сергеевна (E-mail: *tamanskay@inbox.ru*)

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония», г. Новороссийск, Россия

Коновалова Анна Владимировна (E-mail: *dc8garmoniya@mail.ruu*)

МАДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Гармония», г. Новороссийск, Россия

Аннотация. В статье раскрываются особенности использования методики Floortime при проведении коррекционно-развивающего занятия с ребенком, имеющим особые образовательные потребности. Раскрывается понятие «Floortime», цель, адресная категория детей, описываются основные принципы и этапы (базовые уровни развития) использования данной методики. В статье предлагается пример одного из индивидуальных занятий с ребенком, имеющим нарушения социально-коммуникативной и эмоционально-волевой сферы, с подробным описанием речевой инструкции и предполагаемых действий ребенка.

Ключевые слова: методика Floortime, дети с расстройствами аутистического спектра и дети с нарушениями социально-коммуникативной сферы, базовые уровни развития.

Peculiarities of using the "Floortime" methodology when conducting a correctional and developmental lesson with a child with special educational needs

Chernyshenko Nina Sergeevna (E-mail: *tamanskay@inbox.ru*)

MADOU combined type kindergarten No. 8 "Harmony", Novorossiysk, Russia

Konovalova Anna Vladimirovna (E-mail: *dc8garmoniya@mail.ruu*)

MADOU combined type kindergarten No. 8 "Harmony", Novorossiysk, Russia

Annotation. The article reveals the peculiarities of using the "Floortime" methodology when conducting a correctional and developmental lesson with a child with special educational needs. The concept of "Floortime" is revealed, the goal, the target category of children, the basic principles and stages (basic levels of development) of using this technique are described. The article offers an example of one of the individual sessions with a child with disorders of the social-communicative and emotional-volitional spheres, with a detailed description of the speech instruction and the child's intended actions.

Keywords: Floortime method, children with autism spectrum disorders and children with social and communicative disorders, basic levels of development.

Floortime является одной из успешно практикуемых методик в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Была создана в США в 1979 году Стенли Гриспенном, но по настоящее время активно применяется в работе и другими категория особых детей.

В первую очередь методика ориентирована на детей с расстройствами аутистического спектра и детей с нарушениями социально-коммуникативной сферы. В переводе Floortime – «время на полу», вид терапии, основанной на игре. Суть методики заключается в объединении коррекционно-развивающей, образовательной среды с игровой, что делает атмосферу работы с ребенком естественной, теплой, безопасной.

Цель методики Floortime – формирование эмоционально значимого взаимодействия в коррекционно-развивающих ситуациях, способствующих развитию *шести базовых уровней развития*, при этом роль семьи при использовании данной методики определяющая.

При использовании методики Floortime у детей развиваются способности, которые отсутствовали или были нарушены, например желание и инициатива к общению с окружающими, использование в процессе взаимодействия невербальных средств коммуникации, а потом слов, фраз, предложений, и в различной степени способность проявлять творческое мышление. У автора всего представлено девять стадий, но базовыми являются шесть. Так, у детей с нарушениями коммуникативной и эмоциональной сферы путь отработки указанных стадий носит затяжной характер. На них остановимся подробнее.

Первая стадия – 0–3 месяца (в норме). Саморегуляция, со-регуляция и интерес к миру. Дети учатся взаимодействовать с миром, использовать свои чувства для восприятия мира и осваивать его неизменные элементы (различать голоса родителей, поворачивать голову за игрушкой).

Ранний признак базовых нарушений при РАС на этой стадии – это недостаток устойчивого внимания к различным видимым предметам или звукам. Вторичные симптомы – бесцельное поведение или самостимуляции.

Вторая стадия – 3–6 месяцев (в норме). Вовлеченность (контакт и общение). Развивается способность к эмоциональному взаимодействию. У ребенка появляется желание вступать в отношения. На второй стадии дети, которые не в состоянии связывать ощущения, поступающие от органов чувств, с эмоциональным и двигательным опытом, оказываются неспособными интересоваться и вступать в контакт с другими людьми так полноценно, как это делают обычные дети.

Третья стадия – 6–9 месяцев (в норме). Преднамеренная двусторонняя коммуникация. Возникают первые понятия причинно-следственных связей. Зарождаются логика и чувство реальности (взрослый дает игрушку, ребенок бросает ее и ждет, пока игрушку поднимут и дадут снова). Ранний признак базовых нарушений на этой стадии – это отсутствие взаимодействия или короткие обратные реакции практически без инициативы. Симптомы, сопровождающие это, – непредсказуемое хаотичное или импульсивное поведение, стереотипность и навязчивые повторения.

Четвертая стадия – 9–18 месяцев (в норме). Сложная коммуникация и решение социальных задач (регуляция настроения и формирование самосознания). Ребенок учится сообщать о своих желаниях всеми доступными ему способами (берет за руку и показывает на тарелку, жестами объясняя свое желание, а родители эмоционально реагируют на его просьбы).

Отсутствие этой базовой способности сказывается на развитии самоощущения и переходе к созданию и использованию символов. Подобные ситуации приводят к тому, что действия остаются простыми и начинают повторяться.

Пятая стадия – 1,5–2,5 года (в норме). Формирование символов и использование слов и понятий. Ребенок может говорить, может озвучивать свои желания и чувства («больно», «холодно», «весело», «люблю тебя», «я хочу»). Появляется символическая игра. Эту стадию трудно освоить детям, которым по биологическим причинам сложно связывать потребности и эмоции со словами и действиями.

Шестая стадия – 2,5–4(5) лет (в норме). Эмоциональное мышление, логика и чувство реальности. Выражается в способности играть в ролевые игры (повар, парикмахер, водитель, семья). Ребенок поддерживает диалог, может делать выводы, начинает фантазировать.

При нормальном развитии ребенок осваивает шесть базовых стадий до 4-5 лет, закладывая фундамент для дальнейшего развития. У ребенка с РАС или другими отклонениями в развитии освоения этих стадий может занять гораздо больше времени.

Стадии прорабатываются родителями в домашних условиях в режиме нон-стоп. Занятия родителей с их детьми приносят наибольшую пользу, если они им уделяют по 15-20 минут много раз в день, когда ребенок бодр и не занят ничем иным. Семьи могут придумывать собственные занятия, преследующие те же самые цели.

Специалисты коррекционного профиля давно взяли на вооружение методику Floortime. Такие занятия характеризуются учетом естественных интересов ребенка и вовлечением его в совместные действия. Главное – получать удовольствие вместе, всегда находить признаки радости: улыбку, счастливые звуки, искорки в глазах ребенка. Принципы таких занятий:

- следование цепочке «слова – действие – эмоциональная реакция»;
- связка своих слов или идеи с эмоциональной реакцией (проявлением чувств) и действиями;
- наблюдение и фиксация любых эмоций и темы, которые нравятся ребенку.

Приведем пример коррекционно-развивающего занятия с использованием методики Floortime по стимуляции речевой активности ребенка старшего дошкольного возраста с нарушениями социально-коммуникативной и эмоциональной сферы развития.

Тема занятия была определена исходя из интересов и предпочтений ребенка – «Сказка Колобок». Ребенок эмоционально откликается на главного персонажа Колобка и сюжет сказки, поэтому коррекционно-образовательная, развивающая предметно-пространственная среда смоделирована согласно сюжетной линии данной сказки. Игровой репертуар также подобран сообразно цели и коррекционно-развивающим задачам занятия с ребенком, имеющим особые образовательные потребности.

Приведем пример одного из занятий, которое построено с учетом методики Floortime. Занятие проводится учителем-дефектологом.

Представленное занятие проходит в индивидуальном режиме и направлено на проработку пятой стадии развития ребенка, которая характеризуется формированием символов, использованием слов и понятий. Ребенок понимает обращенную речь, может говорить (отсроченно), может показывать, иногда озвучивать свои желания и чувства. Данный ребенок с затруднениями связывает потребности, собственные эмоции со словами и действиями. Целью занятия является установление контакта и игрового взаимодействия со взрослым. Занятие с учетом применяемой методики Floortime не имеет жесткой структуры.

Основные слова и понятия, которые связаны с эмоциональной реакцией: словарь существительных (лиса, миша, дед, баба, колобок), глагольный словарь (катится – ууу, скушать – ам, на, дай, хочу, поет – ла-ла), словарь признаков (вкусный – ням, веселый – ха-ха, хитрая – изображение мимикой, злой – изображение мимикой, большой – показ жеста).

Обеспечение коррекционно-образовательной, развивающей среды: мольберт, дидактический фартук с фетровыми фигурами по сказке «Колобок», настольная игра «Колобок», сенсорная коробка, объемные фигурки персонажей сказки, пазл «Колобок», силиконовые губки, трещалка, карточки со словами, изображение эмоций основных персонажей «веселый, злой, хитрый», конструктор, мыльные пузыри, таз, ведро, покрывало.

Приемы занятия:

– **Давай поговорим.** Даже одно слово, брошенное ребенком в ответ, можно превратить в длинную беседу.

– **Давай поиграем.** Распределяются роли, педагог изображает персонажей, которые заинтересуют ребенка. Подключаем игры, которые есть в пространстве.

– **Давай притворимся.** Помогаем ребенку разыграть какую-нибудь сценку, связанную со сказкой, новыми сюжетными ходами. Наблюдаем, как долго ребенок сможет с вами играть. Ваши замечания сделают сюжет интереснее. Время от времени подводите итоги игры и подталкивайте ребенка развивать ее сюжет.

В тексте занятия прописана деятельность педагога с ребенком, предполагаемые действия воспитанника.

Ребенок с мамой заходит в кабинет. Педагог подходит к ребенку, здоровается. Присаживается или подстраивается к ребенку в том месте, где остановился ребенок. Спрашивает: «Арина, давай поговорим о Колобке? Ой, а где Колобок?» Педагог начинает искать колобка: поднимает тазик и говорит: «Тут? Нет! А может тут?» Заглядывает в ведро – «Нет!» Поднимает покрывало. Смотрит на ребенка. «А это кто тут спрятался?» Наблюдает за ребенком. «Вот он! Ко-ло-бок!» (Во время поиска педагог внимательно наблюдает за реакцией ребенка, присоединяется ли он к игре, чем занят, на что обратил внимание, как реагирует...) «Какой веселый Колобок!» Показывает картинку веселого колобка. Картинку веселой эмоции крепит на мольберт. «Он рад, что Арина его нашла. А Арина рада?» Педагог поощряет ребенка словами, предлагает похлопать, если ребенок отвечает, реагирует на просьбы.

«Давай поиграем с Колобком? Во что поиграем?» Ребенок сам подходит к игрушке, игровым материалам, которые его привлекают. Педагог может предложить. Это может быть настольная игра «Сказка Колобок», дидактический фартук по сказке «Колобок». Педагог проговаривает слова: «Дед и баба испекли Колобка. Колобок прыг с окошка и катится – ууу. Ой, кто это? Заяц? Заяц хочет съесть вкусного Колобка – ням, ням, вкусный Колобок. А Колобок веселый – ха-ха! Не съешь! Песенку тебе спою! Ла-ла. Я от бабы ушел, от деда ушел, от тебя уйду, заяц! Катится дальше – ууу. Кто это? Волк. Злой волк». Педагог показывает картинку волка со злой эмоцией. Просит ребенка поместить картинку на мольберт. «Я съем тебя, Колобок! – говорит волк. Не съешь. Ха-ха. Я песенку спою. Ла-ла. Я от бабы ушел, от деда ушел, от зайца ушел и от тебя, злой волк, уйду! Ха-ха. Катится дальше – ууу... И вдруг из-за куста выходит... кто? Миша! Большой. Воот такой!» Педагог показывает руками размер медведя. Басом озвучивает медведя «Миша говорит: о, какой вкусный Колобок, ням, ням. Я съем тебя! Не съешь. Ха-ха. Я песенку спою. Ла-ла. Я от бабы ушел, от деда ушел, от зайца ушел, от волка ушел и от тебя, большой миша, уйду! Ха-ха. Катится дальше – ууу... Ой, кто это?» Педагог вкрадчивым, ласковым голосом говорит: «Это я – Лиса. А ты кто? Колобок отвечает. Я Колобок. Вкусный – ням, ням. А я съем тебя! Не съешь. Ха-ха. Я песенку спою. Ла-ла. Я от бабы ушел, от деда ушел, от зайца ушел, от волка ушел, от миши ушел и от тебя, хитрая лиса, уйду!» Педагог показывает картинку хитрой лисы. «Не слышу я твоей песни. Спой на моем носике песенку еще раз! Колобок сел на нос лисе, а она его ам – съела. Нет Колобка». Педагог прячет Колобка за спину. «Где Колобок? Поищи его, Арина!» Ребенок подходит к предметам, которые ее интересуют. Возможно ищет Колобка.

«Давай притворимся, что Колобок убежал от лисы! Построим от лисы забор? Спрячем колобка». Педагог с ребенком из мягких модулей или блочного конструктора строят забор. С одной стороны – лиса, с другой – Колобок. «Что мы для Колобка еще сделаем? Поведем его! Неси мыльные пузыри! Дуй! Как весело Колобку! Ха-ха». Педагог предлагает сенсорную коробку (коробка с фасолью и игрушками, карточками). «Арина, а здесь кто? Они с нами поиграют?» Ребенок в коробке находит персонажей сказки и выкладывает их с картинками. На обратной стороне написаны слова, ребенок может перевернуть картинки и также сопоставить игрушку со словом.

Если ребенок больше ничем не интересуется, то педагог предлагает ему силиконовые губки, показывает, как сделать самомассаж. Ребенок повторяет за педагогом. Колобка ставят рядом, он наблюдает. Можно лечь в кресло-мешок. Поднимать руки, ноги. В завершение занятия педагог хвалит Арину за помощь Колобку. Прощается.

Таким образом, используемая методика Floortime показывает свою эффективность в работе с детьми, имеющими нарушения социально-коммуникативной и эмоционально-волевой сферы. Использование данной методики позволило собрать достаточный арсенал материалов, чтобы издать методические рекомендации «Использование методики Floortime с детьми, имеющими особые образовательные потребности, на материале русских народных сказок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринспен С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / Стенли Гринспен, Серена Уидер; пер. с англ. А.А. Ильина-Томича. Изд. 4-е. М.: Теревинф, 2016. 511 с.
2. Каган В.Е. Преодоление: неконтактный ребенок в семье / В.Е. Каган. СПб.: Фолиант, 1996. 160 с.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. 2007. 95 с.
4. Сериков А.Е. Подражание и стереотипное поведение аутистов // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2011. Вып. 1. С. 18-28.

Профилактика нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста

Щербина Елена Николаевна (E-mail: *Lena.sherbina.1995@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье дана трактовка понятий «дислексия», «дисграфия». Раскрыты причины дислексии и дисграфии у детей. Перечислены основные задачи по профилактике дисграфии и дислексии у детей старшего дошкольного возраста. Приведены основные направления логопедической работы по профилактике дисграфии и дислексии у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: письменная речь, дислексия, дисграфия, профилактика, старший дошкольный возраст, игра.

Prevention of violations of written speech in children of senior preschool age

Shcherbina Elena Nikolaevna (E-mail: *Lena.sherbina.1995@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadievna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article defines the concept of "dyslexia", "dysgraphia". The causes of dyslexia and dysgraphia in children are revealed. The main tasks for the prevention of dysgraphia and dysgraphia in children of high school age are listed. The main directions of speech therapy to prevent dysgraphia and dyslexia in preschool children are given.

Keywords: dyslexia, dysgraphia, prevention, senior preschool age, play.

Актуальность и социальная значимость профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста связана с тем, что сегодня наблюдается значительное увеличение числа учащихся с дислексией и дисграфией в школе. Предупредить нарушения письма и чтения в дошкольном возрасте легче, чем преодолеть их в дальнейшем. Оценивая данную проблему как значимую для современной теории и практики логопедии, считаем целесообразным начать с определения понятий «дислексия» и «дисграфия».

Д.Д. Мильшина приводит следующие трактовки: «дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное отсутствием (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

В свою очередь, дисграфия – это нарушение овладения письмом или распад письма, проявляющееся в специфических ошибках стойкого характера» [3, с. 423].

Многие современные отечественные ученые, которые исследовали данную проблему (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.), утверждают, что нарушение письма в большинстве случаев определяется наследственно-энцефалопатическим генезом, другими

словами, генетическая обусловленность сочетается с воздействием внешних факторов в пренатальный, натальный и ранний постнатальный периоды.

Д.Н. Исаев, С.С. Мнухин уточняют, что наиболее важная роль в природе нарушений письма и чтения отводится более поздно действующим вредоносным факторам. Результатом этого вредного воздействия становится отставание в формировании более сложно организованных, позднее созревающих функциональных систем, имеющих принципиальное значение для становления письменной речи.

А.Н. Корнев в своих работах утверждает, что нарушения предпосылок и закономерностей формирования письменной речи могут быть обусловлены неправильной речью окружающих, билингвизмом, недостаточным вниманием к развитию речи ребенка в семье, дефицитом речевого общения. Наблюдения исследователей показывают, что неправильно выбранный метод обучения ребенка письму тоже может быть отнесен к группе неблагоприятных факторов.

Таким образом, в происхождении нарушений письма и чтения выделяется сложное сочетание факторов и причин, условий и предпосылок, и именно это предопределяет необходимость устанавливать сложную и вариативную структуру дефекта, включающую соотношение речевых симптомов и неречевых проявлений.

Организация коррекционной работы по профилактике дисграфии и дислексии в дошкольный период начинается с логопедического обследования, целью которого является изучение речевых способностей и психических функций у воспитанника, необходимых для нормального овладения процессами письма и чтения. На основании полученных результатов устанавливаются основные направления профилактической работы, которые включают традиционные методы в сочетании с новыми методиками и современными технологиями.

Итак, основные направления по профилактике дисграфии и дислексии у детей могут быть представлены следующим образом:

- формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков;
- развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений;
- расширение словарного запаса, обогащение активного словаря;
- развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания;
- формирование связной речи;
- совершенствование пространственно-временных ориентировок на себе, на листе бумаги;
- развитие мелкой моторики рук с использованием массажа и самомассажа пальцев, игр пальчиками, обводки, штриховки;
- подготовка к обучению грамоте: знакомство с основными понятиями (предложение, слово, слог, буква, звук, составление схем и т.д.).

Т.В. Конюхова, О.Г. Антипова отмечают, что «все содержание работы по профилактике дисграфии и дислексии у дошкольников реализуется через упражнения в форме занимательной игры. Игровой характер заданий помогает дошкольникам лучше и быстрее понять сложный мир звуков и букв, делает занятия интересными и увлекательными» [2, с.78].

Практически все игры дают возможность развивать (тренировать) разные когнитивные функции и способности; вербальную и зрительную память; зрительные образы и представления. Кроме того, в процессе игры происходит расширение знаний, словаря ребенка, развитие тонкой моторики, координации и ловкости движений; межполушарного взаимодействия в двигательной и зрительной сферах.

Таблица - Основные направления логопедической работы по профилактике дисграфии и дислексии у дошкольников

№	Основные направления	Названия игр
1	Составление сказок и рассказов по сюжетным картинкам	Игры «Колобок на новый лад», «Сказка по ролям», «Сказка с разными эмоциями», «Разыгрывание пословиц и поговорок», «Крокодил»
2	Графические диктанты	с определением «вправо – влево», «вверх – вниз»
3 4	Пальчиковые и мимические игры и упражнения	«Этот пальчик хочет спать...», «Пчелка прилетела...», «Пальчик-мальчик, где ты был...»
5	Интеллектуальные игры и упражнения	«Четвертый лишний», «Назови одним словом», «Найди игрушку», «Какая картинка спряталась?»
6	Скороговорки и чистоговорки	«Тупогубенький бычок», «От топота копыт...», «Ворона вороненку...»
7	Игры на развитие познавательных процессов: памяти, внимания, воображения, мышления, восприятия, ощущений, речи	«Запомни 10 картинок», «Запомни 10 слов», «Штирлиц», «Магазин животных», «Изобрази животное», «Магазин цветов»
8	Игры на развитие лексико-грамматического словаря речи	Игры «Что купил заяка, а что мишка?», «Подбери словечко: что свежее? что вкусное? что горькое? что сладкое?», «Скажи наоборот: дедушка старый, а внук...», «Летом тепло, а зимой...», «Хлеб мягкий, а сухарь...»
9	Подвижные игры и упражнения, снимающие тревожность и психическую напряженность ребенка. В данном случае снимается психическая напряженность, речь становится более спокойной, снимаются речевые зажимы	Игры «Шишки. Желуди. Орехи», «Пустой стул», «У медведя во бору...», «Путаница», «Сова», «Найди игрушку», «Рыбка и сети»
10	Коммуникативные игры и упражнения	Игра «Птицы», в которой ребенок называет каждого участника какой-либо птицей, а затем вспоминает и отгадывает, кто какой птицей был назван. Игры «Договорись спинами», «Магазин фруктов», «Угости чашечкой кофе», «Волшебный стул», «Скажи комплимент»

Итак, учитывая, что игра является основным видом деятельности дошкольников, мы определили основные направления коррекционного воздействия и составили комплекс игр по профилактике дисграфии и дислексии у дошкольников по каждому из этих направлений (таблица).

В результате использования данных игр в профилактике дислексии и дисграфии у детей старшего дошкольного возраста наблюдается: улучшение внимания и восприятия, дети учатся видеть, слышать, рассуждать, формирование правильного, осмысленного чтения, пробуждение интереса к процессу чтения и письма, снятие эмоционального напряжения и тревожности.

Таким образом, анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что в процессе работы по профилактике нарушений письма и чтения основное внимание должно быть направлено на формирование значимых для письменной речи умений и навыков, а также на развитие неречевых психических функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горковенко Т.С. Нейропсихологические упражнения в коррекции дисграфии и дислексии // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: 35-я междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 1 февраля 2021 г. Белгород: ГИК, 2021. С. 176-180.
2. Конюхова Т.В., Антипова О.Г. Профилактика нарушений чтения и письма на логопедических занятиях с дошкольниками // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 14 марта 2017 г. / Под ред. И.В. Васютенковой. СПб.: Ленинградский областной институт развития образования, 2017. С. 76-82
3. Мильшина Д.Д. Дислексия и другие нарушения: вопросы терминологии // Русский язык: история, диалекты, современность: Сб. науч. ст., посв. 80-летию проф. Л.Ф. Копосова / Сост.: Л.Ф. Копосов, Ю.В. Коренева, О.В. Ряховская. М.: ПРИНТИКА, 2020. С. 422-428.
4. Французова А.А. Важность ранней диагностики детей дошкольного возраста для выявления склонности к дислексии и дисграфии // Теория и практика непрерывного сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве: Сб. науч. ст. по мат-лам науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 25 февраля 2021 г. М.: ПАРАДИГМА; Московский городской педагогический университет, 2021. С. 183-185.

Роль дидактической игры в развитии фонематического слуха детей с нарушением речи

Ярошенко Анастасия Владимировна (E-mail: yaroshenko.anastasia0112@gmail.com)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна (E-mail: Vs.vlasenko@mail.ru)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассмотрено влияние дидактических игр на фонематический слух детей с нарушением речи. Целью использования дидактических игр в работе логопеда является формирование индекса детского благополучия.

Ключевые слова: дети, дидактическая игра, нарушение речи.

Modeling peculiarities text arithmetic tasks by students with mental retardation

Yaroshenko Anastasia Vladimirovna (E-mail: yaroshenko.anastasia0112@gmail.com)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna (E-mail: Vs.vlasenko@mail.ru)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article examines the influence of didactic games on the phonemic hearing of children with speech disorders. The purpose of using didactic games in the work of a speech therapist is to form an index of child well-being.

Keywords: children, didactic game, speech disorder.

Игра – это не просто вид деятельности, присущий детскому возрасту, это проживание временного периода в игре. Ребенок подражает взрослому, и весь его детский возраст окутан игрой. Организация Объединенных Наций провозгласила игровую деятельность неотъемлемым и универсальным правом ребенка. Значение игр безмерно велико. С.А. Шмаков говорит: «Детство без игры и вне игры аномально и аморально» [5].

Чем старше становится ребенок, тем больше усложняются его игры – от простого манипулирования предметами до сюжетной игры с продуманным набором правил.

Из всего многообразия детских игр дидактическая игра обладает внушительным развивающим потенциалом. Согласно ФГОС ДО дидактические игры развивают умственные и познавательные способности, раскрывают имеющиеся знания об окружающем мире: о животных, природе, растениях, способствуют получению новых знаний, их закреплению, оказывают помощь в развитии у детей речи, пополняют и активизируют словарь и т.д. [1; 2].

В игре активно развивается речь ребенка, он учится общаться, усваивает языковые нарративы, интуитивно улавливает грамматические конструкции. В игре естественно, без принуждения ребенок воспринимает фонемы родного языка, научается вычленять и объединять звуки в слова. Так формируется фонематический слух. А фонематический слух является важнейшим компонентом речевого развития, недоразвитие которого влечет за собой сложноустранимые дефекты устной и письменной речи.

Проблематикой фонематических нарушений занимались различные авторы: Р.Е. Левина, А.М. Бородин, О.С. Ушакова, В.И. Селиверстов, И.С. Лопухина [4]. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее – ФФН) является наиболее часто встречающимся среди нарушений речи [3]. Причем указанные авторы настоятельно рекомендуют включать в

коррекционную работу целый арсенал дидактических игр, направленных на совершенствование фонематического восприятия.

Отправной точкой при работе по развитию речи является аксиома о том, что ведущая деятельность дошкольников – это игра, именно поэтому, применяя дидактические игры при коррекции ФФН, происходит более стремительное и результативное преодоление речевых нарушений. Помимо развития речи в игре осуществляется совершенствование высших психических функций – дидактическая игра совершенствует память, внимание и мышление ребенка, а также расширяет представления об окружающей действительности.

Вследствие использования дидактических игр процесс развития фонематической стороны речи проходит для детей увлекательно и непринужденно. Основной целью дидактических игр является работа со звуком, далее – буквой и предложением. Бесспорным преимуществом дидактической игры является возможность проводить ее где угодно и когда угодно, с любым количеством играющих, умело вплетать в ход логопедического занятия, используя любые подручные средства.

Принцип структурирования дидактических игр определяется взаимодействием различных разделов речевой работы. Благодаря данному принципу происходит обогащение и активизация словаря ребенка, формируются грамматический строй речи, элементарное осознание языковых явлений, а также осуществляется воспитание звуковой культуры речи. Формирование предпосылок для наиболее эффективного усвоения речевых навыков происходит благодаря взаимосвязи различных речевых задач, помимо этого дидактические игры решают и ряд воспитательных задач. Нравственные качества, моральные представления, культура речевого общения – все это формируется у детей во время игры.

Есть незыблемые темы и идеи для игр, которые спустя десятилетия не утратили своей актуальности («Дочки-матери», «Игра в космонавтов», «Строители», «Фантастические герои», «Сказки» и т.д.). Однако под воздействием СМИ, компьютерных игр и появления новых профессий у детей появляются свои кумиры и супергерои, в том числе и новые игровые роли (директор, бизнесмен) и сюжеты («Зоомагазин», «Ресторан»). Возникают современные общественные роли: «Блогер», «Визажист», отражающие финансовое благополучие человека. Не всегда взрослые положительно реагируют на подобные образы игры, часто это проявляется в запрете на некоторые варианты игр, из-за чего возникает некая отрешенность детей от родителей и педагогов. Средства массовой информации оказывают неблагоприятное влияние на разум и воображение дошкольников, приводящее к стереотипности образов.

Дети часто не знают, как им развивать сюжет игры, что связано с ограничением взаимодействия дошкольников с детьми не своего возраста. Так как родители в первую очередь переживают за безопасность ребенка вне дома, на улице, все общение ограничивается дошкольным учреждением и взаимодействием только со сверстниками, мыслящими также стереотипно. Современному ребенку негде обучиться игре, что вызывает необходимость у логопеда становиться лучшим партнером для игры.

Современный учитель-логопед – это специалист с полифункциональным набором компетентностей, одной из которых выступает знание методологии игрового конструирования. В структуру дидактической игры, помимо четкой цели, задач и планируемого образовательного результата, встраиваются иные сюжетные линии. Учитель-логопед выступает в роли партнера в совместном сотворчестве, обучая вовлеченно и непринужденно одновременно.

В заключение отметим, что в современном мире появляется необходимость в вовлечении ребенка в игру не только на занятиях с логопедом, но и на улице, дома с родителями, то есть в течение всего дня. Дошкольник стремительнее учится различать и узнавать окружающие неречевые звуки, чем речь. Данное умение формирует слуховое внимание, умение ориентироваться в окружающем мире, развивает восприятие речи на слух. Основным свойством умения является развитие спонтанного слушания, т.е. умения учиться слушать и, следовательно, правильно говорить.

В игре у ребенка совершенно естественно происходит формирование фонематического слуха, причем дидактическая игра обладает мощным коррекционно-образовательным потенциалом.

Учителю-логопеду, как полифункциональному специалисту, важно и даже необходимо формировать у себя новую компетентность – знания и умения в области игрового моделирования, которая учитывает изменяющиеся тенденции в развитии игры детей дошкольного возраста и наиболее полно позволяет сформировать у ребенка недостаточно сформированные речевые навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия. СПб.: КАРО, 2008. 196 с.
2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб.: КАРО, 2009. 752с.
3. Королева И.В. Развитие слухоречевого восприятия у глухих школьников и взрослых после кохлеарной имплантации. СПб., 2008. 207 с.
4. Методика обучения глухих устной речи: Учеб. пособие / под ред. проф. Ф.Ф. Рау. М.: Просвещение, 1976. 279 с.
5. Янушко Е.А. Развитие речи у детей раннего возраста. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 64 с.

**РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ,
ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

УДК 376.37

Социализация заикающихся детей старшего дошкольного возраста

Ажимова Зухра Ганибаевна (E-mail: zuxraajimova@gmail.com)

Нукусский государственный педагогический институт им. Ажинияза, г. Нукус, Республика
Каракалпакстан

Соленова Регина Ильинична (E-mail: Reginasolenova@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с реализацией методов и приемов, способствующих успешной интеграции в общество заикающихся детей старшего дошкольного возраста. Определены условия и способы преодоления заикания и роль игрового дидактического материала в социализации ребенка.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, заикание, развитие речи, коммуникативная интеграция, социализация.

Socialization of stuttering children of senior preschool age

Azhimova Zukhra Ganibaevna (E-mail: zuxraajimova@gmail.com)

Nukus State Pedagogical Institute named after Ajiniyaza, Nukus, Republic of Karakalpakstan

Solenova Regina Ilyinichna (E-mail: Reginasolenova@mail.ru)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with issues related to the implementation of methods and techniques that contribute to the successful integration into society of stuttering children of senior preschool age. The conditions and methods for overcoming stuttering and the role of game didactic material in the socialization of the child are determined.

Keywords: older preschool children, stuttering, speech development, communicative integration, socialization.

Речь занимает особое место в процессе психического и физического развития человека. Степень овладения речевыми навыками ребенком свидетельствует об уровне его психического развития, так как познавательные функции и мышление связаны с возникновением и развитием речевой деятельности [4].

В современном обществе нередки явления повышенного темпа жизни, эмоциональных перегрузок, наличие внешних ограничений, семейные неурядицы. Эти негативные факторы чаще всего оказывают неблагоприятное влияние на общее психическое развитие ребенка. Проявление отрицательных эмоций, страх, тревога, паника, стресс у детей наряду с различными неврологическими нарушениями может приводить к нарушениям речи.

Исследователи, изучающие патогенез заикания, отмечают, что оно вызывает разнообразные вегетативные изменения. Например, вегетативная дистония может возникнуть у 84% заикающихся детей [2].

Изучение проявлений заикания у детей старшего дошкольного возраста, особая тема в общей проблеме нарушения речи, занимает одно из ведущих мест в дефектологии [1].

Появление заикания у ребенка чаще всего приводит к тому, что эта патология становится стойким дефектом и приводит к изменению его психики.

Заикание ограничивает коммуникативные возможности ребенка, нарушает развитие личностных качеств, затрудняет его социальную адаптацию.

Цель исследования – разработать план психолого-педагогических мероприятий и создать предметно-пространственную развивающую среду для детей старшего дошкольного возраста с заиканием, способствующие их успешной социализации.

Задачи исследования:

1. Изучить особенности проявления различных видов заикания у детей дошкольного возраста в научно-методической литературе.
2. Разработать и внедрить в практику экспериментальную методику.
3. Доказать ее эффективность.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, анализ медицинских карт, наблюдение, психолого-педагогическое тестирование.

Научные изыскания проводились с сентября 2020 г. по октябрь 2021 г. на базе дошкольного образовательного учреждения № 16 города Нукус Республики Каракалпакстан. В эксперименте приняли участие 20 детей в возрасте 5-6 лет.

На первом этапе исследования изучалось состояние проблемы. Согласно анализу научных публикаций, было определено, что заикание – это речевое расстройство, при котором человек часто повторяет определенные слова или слоги, издает отдельные звуки и не в состоянии произнести их полностью, делает неоправданные паузы в речи. При этом нарушается беглость, ритм и темп речи [3].

Предвестниками заикания у детей, по мнению ученых, являются: повышенная чувствительность, тревожность, перепады настроения, нервозность, нетерпимость. В некоторых случаях присутствует страх (боязнь темноты, страх находиться в одиночестве в комнате и т.д.). Эти дети с трудом адаптируются к новой среде, становятся более нервными и нетерпимыми к естественным жизненным условиям, у них возникают двигательные расстройства, отмечаются нарушения сна. В ряде случаев может появиться болезненное упрямство, капризность, грубое нарушение требований дисциплины. Некоторые дети начинают стесняться своего заикания и ограничивают словесное общение, пытаются заменить его и выразить свои эмоции жестиком или мимикой.

Возникновение заикания может быть связано с органическими поражениями.

Врожденное заикание наблюдается в случае наследования от родителей к ребенку генетических факторов, при этом речевой аппарат может быть ослаблен.

Наследственно обусловленное заикание с трудом поддается лечению. У детей могут нарушаться рефлексы, отмечается склонность к судорогам, внутричерепное давление. Рассматриваемые нарушения могут быть преодолены с помощью подобранного врачом лечения в сочетании с логопедической коррекцией [2].

Появление заикания у ребенка может быть обусловлено воздействием внешних факторов, к которым относятся: сильный страх, изменение образа жизни, семейные конфликты, эмоциональное истощение и т.д. Заикание чаще всего возникает в дошкольном возрасте, что обусловлено особой чувствительностью нервной системы к неблагоприятным условиям внешней среды.

В исследованиях отмечается, что появление запинок может совпадать с процессом формирования речи. При этом родители учат своих детей правильно говорить и дополнительно обучают их иностранным языкам. Мозг ребенка еще не готов к такой нагрузке и не успевает воспринимать весь объем информации.

По статистике, более чем в 80% случаев заикание имеет именно приобретенный характер. У таких детей не отмечается никаких физиологических отклонений, а речевое развитие проходит в пределах возраста [3].

Заикание у детей может привести к серьезным психологическим проблемам, если не обратиться к специалистам. С течением времени заикание часто приобретает стойкий характер и приводит к изменению психики ребенка. Это, в свою очередь, негативно сказывается на процессе социализации ребенка.

Многие исследователи приходят к выводу о необходимости комплексного подхода в преодолении этого дефекта речи, который предусматривает логопедические упражнения, лекарственную терапию, а также целенаправленное психотерапевтическое воздействие на личность больного, помогающее ему адаптироваться к условиям социальной среды [2; 3; 5 и др.].

Экспериментальная методика, направленная на достижение стойкого положительного результата, предполагает комплексный подход к реабилитации заикающегося ребенка. При заикании в первую очередь нужно обращать внимание на эмоциональное состояние пациента, поддерживать его веру в положительный исход. На логопедических занятиях у заикающихся дошкольников необходимо развивать их коммуникативную и социальную компетентность, создавая благоприятные условия жизнедеятельности. Это способствует повышению эмоциональных способностей и развитию психических функций, удовлетворению эмоциональных и интеллектуальных потребностей ребенка и, как следствие, благополучной интеграции в обществе.

Разработанный план мероприятий направлен на развитие навыков непосредственного общения, эмоциональной сферы, психических функций и осуществляется через систему игр и упражнений, направленных на развитие навыков общения детей. Проводятся групповые и индивидуальные занятия для гармонизации эмоционально-волевой сферы детей.

Для устранения заикания также используется логомассаж и дыхательная гимнастика. Целесообразно использовать в работе со старшими дошкольниками настольные игры, например «Пазлы», «Картинка + картинка = рассказ», игру-драматизацию сказки «Репка». Дети с удовольствием участвовали в мероприятиях с использованием музыкальной терапии, активно разучивая и исполняя песни, танцы и хороводы-пляски. Воздействие музыки, пения, музыкального ритма на заикающегося ребенка, а также движения под музыку благотворно влияют на процесс коррекции имеющихся нарушений, при этом можно подобрать разнообразный музыкальный материал. Ритм регулирует не только движение, но и слово и руководит как темпом, так и динамическими особенностями речи. Музыкальная фразировка, пауза, акцент также находят свое отражение в речи. Коллективные занятия логопедической ритмикой позволяют перевоспитать у заикающегося отношение к своему дефекту, сформулировать новую, правильную установку на взаимоотношения с окружающими. Логоритмические занятия позволяют заикающемуся поучаствовать в разнообразных ситуациях, проявить свою индивидуальность, действовать в коллективе, в подгруппе детей и т.д. Логоритмика оказывает психотерапевтическое воздействие на личность ребенка, содействует развитию его положительных сторон и нивелированию отрицательных, коррекции и воспитанию произвольного, управляемого поведения в обществе.

Важно отметить, что экспериментальная комплексная методика преимущественно насыщена разнообразным игровым материалом.

Существенным является и единство требований как всех специалистов (медиков, логопедов, педагогов, психологов, инструкторов по лечебной физической культуре, музыкальных работников и т. п.), так и родителей старших дошкольников [6].

Важно сохранять эмоциональное равновесие в общении между родителями и заикающимся ребенком, которому нужно ощущать уверенность и спокойствие взрослых, говорить с ним нужно доброжелательно, не перебивать.

Родителям рекомендуется читать ребенку перед сном сказки. Чтение книг успокаивает детей, духовно сближает с родителями и способствует расширению словарного запаса. Дальнейшее развитие детей – знакомство с литературой, пересказ произведений, обучение групповому рассказыванию, наряду с коррекцией речевого дефекта у заикающихся – способствует формированию нравственных знаний, чувств и нравственного поведения детей, их социализации в обществе.

В дальнейшем следует постепенно расширять круг общения ребенка, посещать с ним общественные места, знакомить его с дальними родственниками и интересными людьми.

Следует организовать распорядок дня ребенка, чтобы периоды интеллектуального и эмоционального напряжения чередовались с полноценным отдыхом. Ребенок должен спать не менее 8 часов в сутки в ночное время, желательно организовать и дневной сон.

Анализ диагностики в группе заикающихся детей позволил выявить следующие результаты: число детей с высоким уровнем социализации в экспериментальной группе повысилось на 34% (17 чел.); количество детей со средним уровнем уменьшилось на 7% (8 чел.); количество старших дошкольников с низким уровнем сократилось до 4% (5 человек).

Таким образом, устранение заикания и развитие речи являются основой полноценного формирования личности дошкольника, что способствует успешной социализации. Речь дошкольников развивается более успешно при планировании совместной работы специалистов и родителей с использованием предметно-пространственной развивающей среды, а также эффективных методов, преимущественно игровой направленности, – все это способствует преодолению заикания и благополучной интеграции в общество. Целесообразно использовать в работе с дошкольниками различные виды игр, чтение художественной литературы, логоритмику, музыкальную терапию, театрализованную деятельность, дыхательную и пальчиковую гимнастику, психологические упражнения на развитие общения.

Вышеуказанные условия способствуют преодолению заикания и успешной социализации детей старшего дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюкова Е.Е. Шумилова Е.А. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием ТРИЗ-технологий // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (посвящается 125-летию Л.С. Выготского): Сб. науч. трудов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. Краснодар: КубГУ, 2021. С. 276-281.
2. Логопедия. Заикание: Хрестоматия [Электронный ресурс] / сост. Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. М.: Академия, 2003. 304 с. URL: http://www.academiamoscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_19988.pdf (дата обращения: 15.03.2022).
3. Сикорский И.А. Заикание: Учеб. пособие. 2-е изд. М.: Юрайт, 2019. 188 с.

4. Соленова Р.И., Панасенко Е.С. Развитие речи в условиях семейного воспитания у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование в России: результаты нового времени и взгляд в будущее [Электронный ресурс]: Сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Киров: Изд-во МЦИТО, 2020. С. 350-354. URL: https://mcito.ru/publishing/teleconf/kubgu_9/sbornik.html (дата обращения: 15.03.2022).
5. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. М.: Юрайт, 2020. 216 с.
6. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушением речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 10. С. 98-103.

Коррекция восприятия различной модальности у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра посредством метода сенсорной интеграции

Александрова Ольга Станиславовна (E-mail: *alexandrovaolgastanislavovna@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Букирева Татьяна Анатольевна (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос коррекции восприятия различной модальности у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра на основе метода сенсорной интеграции. Представлены результаты диагностики детей с целью определения ведущей репрезентативной системы. Проанализированы результаты коррекции восприятия различной модальности у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра посредством метода сенсорной интеграции.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, расстройство аутистического спектра, репрезентативная система, ведущая модальность, старшие дошкольники.

Correction of perceptions of different modality in senior preschoolers with autism spectrum disorder through the sensory integration method

Alexandrova Olga Stanislavovna (E-mail: *alexandrovaolgastanislavovna@mail.ru*)
Kuban State University Krasnodar, Russia

Bukireva Tatyana Anatolyevna (E-mail: *i.s.07@yandex.ru*)
Kuban State University Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the issue of correcting the perception of different modality in senior preschoolers with autism spectrum disorder based on the method of sensory integration. The results of the diagnosis of children are presented in order to determine the leading representative system. Results of correction of perception of different modality in senior preschoolers with autism spectrum disorder through the method of sensory integration were analyzed.

Keywords: sensory integration, autism spectrum disorder, representative system, leading modality, senior preschoolers.

Понимание окружающего мира у ребенка с РАС происходит на основе тех же процессов, что и у нормотипичного ребенка – через усвоение и применение разнообразных видов информации. В нашей стране вопросами сенсорной интеграции занимались многие исследователи (см. работы М.М. Либлинг, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и др.). Нарушение сенсорного восприятия – одна из главных черт детей с РАС. У этих детей ярко выражено неумение воспринимать образы и сигналы из окружающей среды, а это, в свою очередь, нарушает процесс интеграции, тем самым делая невозможным создание целостного образа, и создает барьер для взаимодействия с внешним миром [3].

Исследователи данной проблемы выделяют несколько важнейших функций сенсорной интеграции:

- структурирование информации, полученной при помощи органов чувств;
- понимание значения испытываемых ощущений;
- анализ информации;
- возможность осмысленно действовать и адекватно реагировать на ситуацию;

– формирование базы для теоретического обучения и социального поведения [1].

В научных работах Л.А. Хоекмана выделены две основные причины дисфункции сенсорной интеграции у детей с РАС:

- избыток сенсорной информации, который приводит к гиперчувствительности к сенсорным стимулам (непереносимость громкого шума, яркого света, резкого запаха и т.д.);
- недостаток сенсорной информации, который приводит к гипочувствительности (движения по кругу, хаотичное движение рук, раскачивание тела и т.д.).

При организации системы работы с ребенком с РАС важно знать его ведущую репрезентативную систему [2].

Использование метода сенсорной интеграции может позволить ребенку с РАС адекватно реагировать и интерпретировать различные сенсорные раздражители.

Обработка информации может происходить как в одной, так и в нескольких сенсорных системах: визуальной, аудиальной, кинестетической, вкусовой, обонятельной [5].

Мы провели эксперимент для определения ведущей репрезентативной системы восприятия у детей с РАС. Была использована диагностика «Определение способа познания у детей 3–7 лет» (Л. Брэдвей, Б. Алберс Хил) [4]. В эксперименте участвовали трое детей в возрасте от 3 до 5 лет. Во время диагностики оценивались реакции ребенка:

- на громкий и тихий звук;
- на яркость освещения;
- на резкие и незнакомые запахи;
- на новые продукты питания;
- на прикосновения, а также на положение тела в пространстве и движения.

Шкала оценки представлена следующим образом:

- 10–20 баллов – низкий уровень,
- 20–30 баллов – средний уровень,
- 30–50 баллов – высокий уровень.

Проведенная диагностика дала результаты, свидетельствующие о том, что наиболее развиты у данной категории детей зрительная и кинестетическая репрезентативные системы, а наименее развита осязательная.

На основе данных, полученных после проведения диагностики, и с учетом индивидуальных способностей каждого ребенка был разработан комплекс упражнений для коррекции восприятия различных видов модальности.

Таблица 1 - Диагностика репрезентативных систем восприятия у детей с РАС

Имя/возраст	Диагноз	Виды восприятия (по модальности)						Всего баллов
		Слуховое восприятие (громкие и тихие звуки)	Зрительное восприятие (яркий свет)	Обонятельное восприятие (резкие запахи)	Вкусовое восприятие (новые продукты питания)	Осязательное восприятие (прикосновения)	Кинестетическое восприятие (положение тела, движения)	
Демид 3г.10 мес.	РАС, ТНР, эхолалии	5	12	4	8	4	9	42
Богдан 4г. 11мес.	РАС, ОНР III	6	9	3	5	2	11	36
Костя 5л. 3мес.	Аутизм, эхолалии	3	6	7	2	7	10	35
Всего баллов		14	27	14	15	13	30	

Таблица 2 - Повторная диагностика репрезентативных систем восприятия у детей с РАС

Имя/возраст	Виды восприятия (по модальности)							Всего баллов
	Диагноз	Слуховое восприятие (громкие и тихие звуки)	Зрительное восприятие (яркий свет)	Обонятельное восприятие (резкие запахи)	Вкусовое восприятие (новые продукты питания)	Осязательное восприятие (прикосновения)	Кинестетическое восприятие (положение тела, движения)	
Демид 4г. 1мес.	РАС, ТНР, эхолалии	6 (увеличение на 20%)	14 (увеличение на 16,6%)	5 (увеличение на 25%)	10 (увеличение на 25%)	5 (увеличение на 25%)	11 (увеличение на 22%)	51 (увеличение на 21%)
Богдан 5л. 2мес.	РАС, ОНР III	7 (увеличение на 16,6%)	11 (увеличение на 22%)	4 (увеличение на 33%)	7 (увеличение на 40%)	4 (увеличение на 33%)	13 (увеличение на 18%)	46 (увеличение на 24%)
Костя 5л. 6мес.	Аутизм, эхолалии	4 (увеличение на 33%)	8 (увеличение на 33%)	9 (увеличение на 28,5%)	3 (увеличение на 50%)	9 (увеличение на 28%)	11 (увеличение на 10%)	44 (увеличение на 25,7%)
Всего баллов		17 (увеличение на 21%)	33 (увеличение на 22%)	18 (увеличение на 28,5%)	20 (увеличение на 33%)	18 (увеличение на 28,5%)	35 (увеличение на 16,6%)	

В систему работ были включены игры, занятия и упражнения на такие виды восприятия, как:

- тактильное (стимуляция стоп, кистей рук, лица, поверхности тела);
- зрительное (упражнения в затемненной комнате, стимуляция зрения с помощью яркого света);
- обонятельное (стимуляция резкими раздражителями);
- вестибулярное (повороты, кувырки, прыжки на пружинящей поверхности);
- вкусовое (презентация вкусовых раздражителей);
- проприоцептивное (стимуляция глубокого мышечно-суставного чувства).

Занятия проводились в течение трех месяцев 2 раза в неделю. Длительность каждого занятия составляла 45 минут.

По истечении трех месяцев была проведена повторная диагностика. Результаты представлены в таблице.

Результаты свидетельствуют о положительной динамике в развитии всех представленных репрезентативных систем. Важно отметить, что некоторые системы, которые изначально были развиты слабее других (осозательная, обонятельная), дали более высокий результат в процессе коррекции (28,5%). При этом результаты диагностики тех репрезентативных систем, которые изначально были развиты сильнее (кинестетическая), свидетельствуют об усилении восприятия, хотя показатели роста самые низкие (16,6%). Таким образом, можно сделать вывод, что при использовании метода сенсорной интеграции положительный отклик дают все репрезентативные системы, но менее развитые (в рамках нашего эксперимента – осязательная, обонятельная) реагируют на сенсорные раздражители сильнее, чем другие репрезентативные системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрес Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития. С практическими рекомендациями для родителей и специалистов. М.: Теревинф, 2009. 268 с.
2. Барбитова А.Д. Возможности использования нейролингвистического программирования в образовании. Ч. IV. НЛП-словарь. Ульяновск: УИПКПРО, 2009. 64 с.
3. Богдашина О.Б. Аутизм: определение и диагностика. Донецк: Лебедь, 1999. 112 с.
4. Брэдвей Л., Алберс Х.Б. Ребенок от 3 до 7 лет. Как развивать врожденные способности. М.: ЮНВЕС, 1997. 144 с.
5. Гриндер Д., Бендлер Р. Из лягушек – в принцы. Нейролингвистическое программирование / под ред. С. Андреаса. Воронеж: МОДЭК, 1994. 240 с.

Особенности формирования навыков пространственной ориентировки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью при освоении различных предметных областей

Баяк Анастасия Евгеньевна (E-mail: *nasty.a.bayak@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль развития навыков пространственной ориентировки у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью при освоении различных предметных областей: русский язык и речевая практика, математика, изобразительное искусство, технология, физическая культура. Описаны нарушения, которые возникают при недостаточной сформированности навыков пространственной ориентировки. В статье приводятся специальные задачи, направления работы, нацеленные на формирование и развитие пространственных представлений и навыков ориентировки в пространстве, в рамках освоения отдельных предметных областей адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: пространственные представления, ориентировка в пространстве, дети с интеллектуальной недостаточностью, дети с умственной отсталостью, зрительно-пространственное восприятие, работа по формированию навыков пространственной ориентировки, русский язык и речевая практика, математика, изобразительное искусство, технология, физическая культура.

Features of the formation of spatial orientation skills in younger students with intellectual disabilities in the development of various subject areas

Bayak Anastasiya Evgenyevna (E-mail: *nasty.a.bayak@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract: The article examines the role of the development of spatial orientation skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities in mastering various subject areas: Russian language and speech practice, mathematics, fine arts, technology, physical culture. The violations that occur with insufficient formation of spatial orientation skills are described. The article presents special tasks, areas of work aimed at the formation and development of spatial representations and orientation skills in space, within the framework of the development of individual subject areas of the adapted basic general education program for students with mental retardation (intellectual disabilities).

Keywords: spatial representations, orientation in space, children with intellectual disability, children with mental retardation, visual-spatial perception, work on the formation of spatial orientation skills, Russian language and speech practice, mathematics, graphic arts, technology, physical education.

В современном мире наблюдается тенденция к увеличению числа лиц с интеллектуальными нарушениями. Дети с умственной отсталостью имеют стойкие нарушения высших психических функций, в частности выраженное недоразвитие навыков пространственной ориентировки. Понятие «пространственные представления» включает представления о форме и размере предметов, об отношениях предметов в пространстве, в том числе и на плоскости. Недоразвитие навыков пространственной ориентировки у детей с умственной отсталостью проявляется в течение курса начального общего образования – в процессе овладения грамотой, на уроках математики, рисования, ручного труда, физкультуры. Необходимым условием получения результатов в ходе освоения адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является работа по формированию и развитию навыков пространственной ориентировки.

Овладение предметной областью «Русский язык и речевая практика» начинается с формирования навыков чтения и письма. Сформированность навыков пространственной ориентировки считается важным условием в процессе овладения грамотой. Данная способность у умственно отсталых детей отличается недоразвитием. В ходе работы по развитию зрительно-пространственного восприятия наблюдаются существенные изменения в характеристиках зрительной памяти: точности, объема; в умении выделять части предмета, сравнивать два предмета, располагать предметы в определенном направлении [1].

Оптическая дислексия и дисграфия у умственно отсталых детей является следствием ошибок восприятия формы, величины, цвета, отставания в развитии зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, нарушения оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированности оптических образов букв.

Выделяются следующие направления работы по предупреждению оптических нарушений чтения и письма:

- 1) развитие зрительного восприятия и узнавания, в том числе и буквенного;
- 2) уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- 3) формирование пространственного восприятия и представлений;
- 4) развитие зрительного анализа и синтеза;
- 5) формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;
- 6) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

Работа по формированию навыков пространственной ориентировки проводится по следующим направлениям:

- 1) формирование умения различать правую и левую сторону тела;
- 2) формирование умения ориентироваться в пространственных отношениях внешних объектов между собой;
- 3) формирование умения вербализовать пространственные отношения [7].

Овладение предметной областью «Математика» невозможно без указания места расположения предметов, без указания, какие движения и как надо совершать. В течение урока употребляются понятия, обозначающие пространственное расположение предметов. Поэтому необходимо систематическое, последовательное включение в программу материала, формирующего навыки пространственной ориентировки. Формирование этих навыков проводится в ходе нескольких этапов.

На первом этапе в уроки необходимо включать задания на определение положения окружающих объектов относительно тела ребенка и определению направления от ребенка. Детей знакомят с понятиями «вперед», «сзади», «слева», «справа», «вверху», «внизу». Например, при формировании понятий «слева», «справа» учитель начинает работу с выявления ведущей руки ребенка, затем он выясняет, знают ли дети, какая рука левая, какая правая, функции левой и правой руки. На втором этапе дети получают знания о положении окружающих предметов в пространстве по отношению к их телу, формируются понятия «далеко –

близко», «дальше – ближе», «рядом», «около», «высоко – низко», «выше – ниже». При формировании понятий «далеко», «близко» полезно проводить урок на улице, чтобы дети увидели различные по удаленности объекты. Следующий этап – это уточнение представлений о пространственных отношениях внешних объектов между собой. Главная задача – сформировать умение определять положение предмета в пространстве, помещать предмет относительно окружающих объектов по инструкции, а также правильно описывать его положение. На следующем этапе дети учатся определять пространственные отношения объектов на плоскости. Сначала детей знакомят с плоскостью доски и парты, затем происходит формирование умения ориентироваться на плоскости листа и в тетради: определяются стороны, углы, части листа, вводится понятие «поля тетради». Заключительный этап в формировании представлений о пространственных отношениях предметов окружающего мира – формирование у детей представлений об отношениях порядка следования, знакомство с понятиями: «перед – за», «впереди – сзади», «первый – следующий – последний», «до – после» и т.д. [8].

Последовательность получения знаний о пространственных отношениях тел:

- 1) способность указывать рукой направление в разные стороны пространства и называть предметы, встречающиеся в данном направлении;
- 2) определение и называние направления от ребенка к указанному предмету;
- 3) определение положения объекта в пространстве и движение к нему;
- 4) движение в определенном направлении по инструкции (вперед, назад, вправо, влево);
- 5) повторение и закрепление полученных знаний;
- 6) формирование представлений о степени удаленности (далеко – близко, дальше – ближе);
- 7) расстояния: далеко, близко, рядом, около, здесь, там, высоко, выше, низко, ниже;
- 8) пространственные отношения двух предметов относительно друг друга (предлоги за, перед, справа, слева, на, над, под и т.д.);
- 9) взаимное положение трех предметов (предлог между);
- 10) пространственные отношения объектов на плоскости;
- 11) умение ориентироваться на листе бумаги, в тетради;
- 12) умение поместить объекты в заданные пространственные условия согласно образцу;
- 13) отношение порядка следования (понятия: крайний слева (справа) первый, последний, перед, после, за, следующий за) [9].

Предметная область «Изобразительное искусство» включает в себя уроки рисования различного вида. На уроках декоративного рисования детей знакомят с узорами и орнаментами. При составлении узоров важное внимание уделяется пространственной композиции рисунка. Уроки рисования содержат различные упражнения на размещение элементов узора в соответствии с образцом или по инструкции, также ребенок сам описывает положение элементов узора, употребляя усвоенные понятия: справа, слева, сверху, снизу, в центре и так далее. При обучении рисованию с натуры наблюдаются искажения восприятия окружающих предметов, что впоследствии проявляется в невозможности их изображения ребенком. Поэтому важной задачей подготовительной работы является формирование представлений о предмете, его частях, взаимном расположении частей, цвете, форме, сложности предмета, умение описать предмет. Необходимо научить детей определять отношение высоты предмета к его ширине, а затем переносить их на бумагу. Для предупреждения ошибок в расположении рисунка на бумаге используются контрольные линии или точки. В конце урока проводится анализ рисунков, привлечение внимания детей к ошибкам. Работа по обучению тематическому рисованию также начинается с актуализации знаний о пространственных отношениях объектов окружающего мира, в том числе и на плоскости. Сначала детей обучают моделировать предложенную для изображения ситуацию ввиду трудности восприятия пространственных отношений на слух по словесному описанию. Таким образом, дети начинают рисование с составления композиции. Далее учитель дополняет, припоминает детали образов предмета, уточняет пространственные

отношения предметов. Необходимо дополнительно объяснять возможное расположение частей рисунка, выполнять набросок на отдельном листе [3; 5].

Предметная область «Технология» в начальной школе представлена уроками ручного труда. Для успешного овладения трудовыми навыками ребенок должен научиться ориентироваться в задании: понять его и представить результат, конструкцию будущего изделия, его форму, размеры, материалы, из которых оно будет выполнено, и способы крепления. При создании изделия в качестве вспомогательного средства используется технический рисунок. Детей необходимо научить анализировать его, обращать внимание на сложные моменты, которые невозможно в полной мере отразить на рисунке. Следует обучить детей выделять части изделия, а также определять и называть детали, из которых сделаны эти части. Учитель вместе с учащимися проводит анализ макета: что находится на переднем плане, на заднем, где и как располагаются основные детали. Учащиеся, описывая макет, называют в том числе и пространственное расположение частей, их соединение. В результате такой работы у учащихся должно сложиться четкое представление, ясный образ изготавливаемого предмета. В ходе работы над изделием учитель постоянно обращает внимание детей на образец, предлагая сравнить свое изделие с ним. На уроках труда следует проводить игры и упражнения, способствующие формированию навыков пространственной ориентировки, включающих выделение пространственных характеристик изделия, представляющие особую сложность при анализе объектов [6].

Предметная область «Физическая культура» представлена уроками физической культуры. На уроках решаются как общие, так и специальные задачи физического развития. Специальными задачами являются коррекция и развитие координационных способностей, которые включают ориентировку в пространстве, а также коррекцию зрительного и слухового восприятия. На уроках физической культуры формирование навыков пространственной ориентировки начинается с обучения учащихся умению ориентироваться в собственном теле. Особое внимание уделяется различению правой и левой сторон тела. На уроках дети выполняют упражнения на развитие и коррекцию координационных способностей: согласованность движений рук, ног, головы, туловища; согласованность движений с дыханием; ориентировку в пространстве. Развитие пространственных представлений на уроках по физической культуре происходит по следующим направлениям:

- 1) актуализация знаний о собственном теле и его частях;
- 2) закрепление умения ориентироваться в спортивном зале, на стадионе, дома: вход, стены, потолок, углы, дорожка, середина, центр, стартовая линия;
- 3) закрепление знаний об исходных положениях: стоя, лежа, сидя; положениях рук, туловища и ног относительно собственного тела,
- 4) знание элементарных видов движений и умение выполнять их по словесной инструкции;
- 5) закрепление знаний пространственных ориентиров:
 - направления движений тела и его частей: вперед-назад, вправо-влево, вниз-вверх,
 - построения: в колонну, шеренгу, круг, пары,
 - представления о движениях, означающих месторасположение (с предлогами *перед, за, через, с, на, между, около, под*) [4].

Таким образом, формирование навыков пространственной ориентировки является одним из важнейших компонентов работы при овладении учащимися такими предметными областями, как русский язык и речевая практика, математика, изобразительное искусство, технология, физическая культура. При овладении учебными предметами у учащихся наблюдаются затруднения, поэтому необходима разработка специальной программы, в рамках которой будет происходить поэтапное формирование и развитие навыков пространственной ориентировки: от формирования представлений о собственном теле до формирования навыка словесного опосредования пространственных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М.: ВЛАДОС, 2004. 316 с.
2. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектол. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
3. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1974. 117 с.
4. Горелик В.В. Адаптивная физическая культура (АФК) и спорт для лиц с нарушением интеллекта: Учеб.-метод. пособие. Тольятти: ТГУ, 2009. 103 с.
5. Groshenkov I.A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 208 с.
6. Жидкина Т.С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 192 с.
7. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. М.: ВЛАДОС, 1998. 224 с.
8. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2001. 408 с.
9. Эк В.В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1990. 175 с.

Особенности подготовки кадров в области дефектологии в Республике Каракалпакстан

Бекимбетова Айнагул Амангелдиевна (E-mail: *zuxraajimova@gmail.com*)
Нукусский государственный педагогический институт им. Ажинияза,
г. Нукус, Республика Каракалпакстан

Аннотация. В статье описывается опыт организации подготовки кадров в области дефектологии в Нукусском государственном педагогическом институте им. Ажинияза Республики Каракалпакстан (регион Узбекистана) на кафедре дошкольного воспитания и дефектологии. В рамках реализации программы осуществляется подготовка будущих специалистов Республики Узбекистан, способных создавать требуемое пространство для эффективной помощи детям раннего и дошкольного возраста с особыми потребностями условий образования.

Ключевые слова: дефектология, логопедия, обучающиеся, бакалавры, преподаватель-специалист, дошкольное образовательное учреждение, специальное образовательное учреждение.

Features of staff training in the field of defectology in the Republic of Karakalpakstan

Bekimbetova Ainagul Amangeldieвна (E-mail: *zuxraajimova@gmail.com*)
Nukus State Pedagogical Institute. Ajiniyaz, Nukus, Republic of Karakalpakstan

Abstract. The article describes the experience of organizing training in the field of defectology at the Nukus State Pedagogical Institute. Ajiniyaz, Republic of Karakalpakstan (region of Uzbekistan) Department of preschool education and defectology, vector of perspective development. As part of the implementation of the program, future specialists of the Republic of Uzbekistan are being trained who are able to create the required space for effective assistance to children of early and preschool age with special educational needs.

Keywords: defectology, speech therapy, students, bachelors, specialist teacher, preschool educational institution, special educational institution.

Уровень развития социальной сферы современного общества – важный индикатор в определении степени его гражданственности, государственности, социальной защиты и поддержки всех тех, кто нуждается в помощи, особенно людей с ограниченными возможностями здоровья. Толерантное отношение и забота к ним общественности демонстрирует высокий уровень концептуальных основ принципов цивилизованного государства [3].

Человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет. Генеральная Ассамблея ООН в «Декларации прав ребенка» провозглашает цель взрослого общества, которая заключается в обеспечении детям счастливого детства [1].

Важность оказания ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подчеркивается практически всеми современными ведущими специалистами в области узбекского специального образования (Л.Р. Муминова, Н.З. Абидова, П.М. Пулатова). Они подчеркивают, что именно внедрение ранней помощи обеспечивает максимальный охват детей с проблемами в развитии на ранних этапах. Оказание такой помощи позволяет сократить разрыв между моментом определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом оказания ему комплексной медико-психолого-педагогической помощи. Подобный подход предупреждает возникновение вторичных нарушений у детей, обеспечивает наиболее полную реализацию их реабилитационного потенциала, позволяет

значительной части детей с ОВЗ войти в общую образовательную систему (интегрированное обучение) .

Положение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, их семей остается предметом особой озабоченности как органов власти Республики Узбекистан, так и широкой общественности. Важным направлением системы поддержки детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, их семей является переход от вопросов материальной поддержки к организации раннего начала помощи с включением инновационных технологий сопровождения. Развитие системы поддержки детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей включено в приоритетные направления государственной политики Республики Узбекистан, в том числе и Республики Каракалпакстан [4].

Значимым участником этого процесса сегодня становится специалист, владеющий необходимым набором технологий. Подготовка кадров высокой квалификации в оптимально выстроенной системе обучения, творческой атмосфере, сотрудничестве с преподавателями с уникальным опытом поможет сформировать такие профессионально важные качества, которые особенно ценны в условиях становления Республики Узбекистан как социального, демократического государства.

Разделяя точку зрения А.В. Калиниченко о том, что профессиональная подготовка специалистов-дефектологов – это целостная система, являющаяся частью высшего профессионального образования, можно констатировать, что система отражает условия, факторы и тенденции внешней среды, имеет свое внутреннее профессиональное пространство и развивается в соответствии с общими и частными целями и закономерностями в социуме, политике, образовании [2].

Профессиональное дефектологическое образование достаточно актуально нынешним запросам системы специального образования в Республике Узбекистан и, в частности, в Каракалпакстане, как в экологически проблемном регионе.

Впервые в Республике Каракалпакстан с 2014–2015 учебного года на кафедре дошкольного образования Нукусского государственного педагогического института им. Ажинияза открылось образовательное направление «5111900 – Дефектология», которое имело четыре профиля подготовки – логопедия, олигофренопедагогика, сурдопедагогика, тифлопедагогика.

В 2018–2019 учебном году был открыт профиль «Патология речи и логопедия».

В 2019 году открылась кафедра «Дошкольное воспитание и дефектология».

На кафедре сформировался профессиональный и творческий коллектив преподавателей, который состоит из двух доцентов, восьми преподавателей-ассистентов и двух преподавателей-стажеров.

С 2021–2022 учебного года осуществляется прием обучающихся по новому направлению «60110400 – Специальная педагогика: Логопедия».

На кафедре получают образование 340 обучающихся. Обучение ведется на трех языках: узбекском, каракалпакском и русском.

Практика и специализация будущих бакалавров-дефектологов проходит в специальных дошкольных учреждениях, дошкольных образовательных учреждениях, в детских домах «Мурувват», «Мехрибонлик», в домах «Милосердие», в школах-интернатах, в общеобразовательных школах.

Министерство народного образования и Министерство здравоохранения Республики Узбекистан в подведомственных им учреждениях предоставляют уникальную возможность будущим логопедам, дефектологам, сурдопедагогам обогатиться ценным мастерством у опытных специалистов непосредственно на практике.

Профессиональная практика дефектологического и логопедического образования включает в себя работу по нескольким направлениям: дефектолог в учреждениях Министер-

ства здравоохранения; младший научный сотрудник в научно-педагогических институтах; методист в образовательных центрах; специалист в неправительственных организациях.

В ходе освоения дефектологических профессий бакалавр самостоятельно проводит все формы воспитательно-образовательного и коррекционного процесса, в том числе групповые и индивидуальные занятия в специальных дошкольных образовательных учреждениях, детских домах «Мурувбет», «Милосердие»; занятия в специальных школах и специальных школах-интернатах; преподавание учебных предметов в учреждениях среднего специального профессионального образования.

Последние два года на кафедре в рамках работы с наиболее талантливыми бакалаврами реализуется проект «Молодой дефектолог». Обучающиеся регулярно готовят интересные материалы для местного радио и телевидения.

Педагоги кафедры дошкольного воспитания и дефектологии на основе договоров о сотрудничестве тесно взаимодействуют с потенциальными работодателями будущих бакалавров, организуя актуальные вебинары, дебаты, мастер-классы и т.п.

С 2019 года согласно контракту с французским университетом INSHEA осуществляется межкультурное взаимодействие.

В 2021 году подписано соглашение о совместной реализации программы «2+2» с Кубанским государственным университетом.

Регулярно организуются семинары и тренинги различного уровня, научные конференции по вопросам дефектологии и логопедии.

Все вышеизложенное способствует осознанию обучающимися полученных знаний, преобразованию знаний в практические навыки, что неуклонно ведет к становлению успешных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов. Данный факт подтверждается тем, что за последние 3 года кафедрой было выпущено 84 дипломированных бакалавра, и все они успешно трудятся в системе инклюзивного образования или занимаются научной деятельностью в этой области.

Стратегия развития кафедры «Дошкольное воспитание и дефектология» на ближайшие годы предполагает:

- увеличивать международную мобильность профессорско-преподавательского состава кафедры, предоставляя возможность им осуществлять свою стажировку по специальности у коллег из зарубежных стран;
- расширять совместные межгосударственные научные исследования (научное руководство, организация научно-практических конференций, стартап-проектов и т.п.);
- открыть вторую ступень высшего образования – магистратуру по направлению «Олигофренопедагогика»;
- создать научно-практический журнал «Вопросы дефектологии»;
- организовать опыт международного обмена обучающимися среди вузов по направлению «Дефектология»;
- создать и укомплектовать базовую лабораторию для подготовки бакалавров, магистров, докторов (PhD) наук по специальностям: олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика и логопедия.

Таким образом, кафедра вносит достойный вклад в обеспечение профессиональной подготовки квалифицированных работников в специализированных образовательных учреждениях, тем самым способствуя решению важной задачи Республики Узбекистан по развитию детей раннего возраста (включая раннее выявление и раннее вмешательство), созданию возможностей для дошкольного инклюзивного обучения, улучшению здоровья и сокращению масштабов бедности.

Система образования обучающихся на кафедре основывается на двухстороннем подходе, направленном на укрепление системы высшего образования посредством расширения

направлений и профилей подготовки бакалавров и улучшения качества подготовки специалистов в области дефектологии, обеспечивая полный охват социально отчужденных детей.

Основная миссия кафедры дошкольного воспитания и дефектологии – включать все возможные механизмы по обучению бакалавров, а затем их поддерживать и сопровождать на рынке труда, для того чтобы они были готовы планировать и удовлетворять образовательные и социальные потребности различных групп учащихся посредством внедрения универсальных принципов, основанных на обеспечении прав, учитывающих индивидуальные особенности детей с особыми образовательными потребностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Декларация прав ребенка: [арх. 15 февраля 2011] // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи: 14-я сессия. Нью-Йорк: ООН, 1959. С. 21-22.
2. Калининченко А.В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке – первом десятилетии XXI века: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2014. 23 с.
3. Тимошенко К.О., Шумилова Е.А. Ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2021. № 1(13). С. 33-38.
4. Указ Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью» [Электронный ресурс] (Национальная база данных законодательства, 04.12.2017 г., № 06/17/5270/0348) URL: <https://lex.uz/docs/3436196> (дата обращения: 15.03.2022).

**Роль специалистов службы психолого-педагогического сопровождения
в общеобразовательной школе Республики Казахстан**

Бутабаева Лаура Аскарловна (E-mail: *butabaeva_laura@mail.ru*)

Ногайбаева Гульбаршин Аскеновна (E-mail: *nogaibaeva09@mail.ru*)

Исмагулова Светлана Кужаковна (E-mail: *svetlana_isk@list.ru*)

Темирбаева Майя Женисовна (E-mail: *maiya_tem@mail.ru*)

Жүсип Айдана Қазықанқызы (E-mail: *zhussipaidana@gmail.com*)

РГП на ПХВ «Национальная Академия образования им. Ы. Алтынсарина» Министерства образования и науки Республики Казахстан, г. Нур-Султан, Республика Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматривается роль специалистов службы психолого-педагогического сопровождения общеобразовательной школы в сопровождении обучающихся с особыми образовательными потребностями. В Казахстане, как и во многих странах мира, инклюзивное образование является важнейшим направлением развития системы образования, поскольку в развитом международном сообществе инклюзивное образование признано в качестве инструмента реализации права каждого человека на образование без какой-либо дискриминации. При этом важнейшим условием эффективной работы школы в области развития инклюзивной культуры, политики и практики является качественное управление процессом включения в общеобразовательную среду всех детей, с учетом особых потребностей и индивидуальных возможностей каждого из них, а также адаптация педагогов и родителей к меняющимся социальным условиям. В статье приведены результаты научно-практического исследования службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в организациях среднего образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, оценка особых образовательных потребностей, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения.

**The role of specialists of the psychological and pedagogical support service
in the secondary school of the Republic of Kazakhstan**

Butabayeva Laura Askarovna (E-mail: *butabaeva_laura@mail.ru*)

Nogaibayeva Gulbarshin Askenovna (E-mail: *nogaibaeva09@mail.ru*)

Ismagulova Svetlana Kuzhakovna (E-mail: *svetlana_isk@list.ru*)

Temirbayeva Maiya Zhenissovna (E-mail: *maiya_tem@mail.ru*)

Zhussip Aidana Kazykhankyzy (E-mail: *zhussipaidana@gmail.com*)

RSE on the REM «National Academy of Education named after I. Altynsarin» of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan city, Republic of Kazakhstan

Abstract. This article examines the role of specialists of the psychological and pedagogical support service of a secondary school in accompanying students with special educational needs. In Kazakhstan, as in many countries of the world, inclusive education is the most important direction of the development of the education system, since in the developed international community inclusive education is recognized as an instrument for the realization of everyone's right to education without any discrimination. At the same time, the most important condition for the effective work of the school in the field of the development of inclusive culture, policy and practice is the quality management of the process of inclusion in the general education environment of all children, taking into account the special needs and individual capabilities of each of them, as well as the adaptation

of teachers and parents to changing social conditions. The article presents the results of scientific and practical research on psychological and pedagogical support of students in secondary education organizations in the Republic of Kazakhstan.

Keywords: psychological and pedagogical support, inclusive education, children with special educational needs, assessment of special educational needs, specialists of the psychological and pedagogical support service.

Важнейшим педагогическим условием реализации личностно-ориентированного образования является обеспечение целостного единства социума и школы, приверженность всех участников образовательного процесса идеям инклюзии.

Поскольку центром образовательного процесса при этом выступает личность обучающегося и ее потребности, то главной задачей личностно-ориентированного педагогического обеспечения инклюзивного образования является создание условий для максимального раскрытия потенциала личности с учетом ее способностей и потребностей.

Получение образования детьми с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) является основным условием их успешной социализации, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Основная задача, стоящая перед государством и обществом в отношении таких детей, – создание условий и оказание помощи в получении образовательных и специальных социальных услуг с целью дальнейшей социальной реабилитации и адаптации в обществе.

Процессы внедрения инклюзивного образования носят комплексный характер и предусматривают участие в них государственных структур, родительской общественности, семьи, органов и организаций образования, а также неправительственного сектора. Важным этапом реализации данных процессов является четко сформированная государственная политика, включающая в себя гибкие нормативные правовые акты в области общего образования, которые учитывают принципы инклюзии.

26 июня 2021 года президент страны К.К. Токаев подписал Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования», в соответствии с которым внедряется государственный образовательный заказ на специальную психолого-педагогическую поддержку, регулируется деятельность служб психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях, повышается ответственность руководителей организаций образования в вопросах обеспечения условий обучения детей с ООП [1].

В январе 2022 года приказом Министра образования и науки Республики Казахстан были утверждены Правила психолого-педагогического сопровождения в организациях образования, которыми определен порядок организации психолого-педагогического сопровождения в школах страны [2].

В современных социально-исторических условиях развития системы образования наиболее приемлемой формой комплексной деятельности специалистов, оказывающих профессиональную поддержку детям с ООП, является психолого-педагогическое сопровождение. Система психолого-педагогического сопровождения детей с ООП включает работу педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, инструкторов ЛФК, педагогов-ассистентов, медицинских специалистов, администрации и учителей-предметников, а также самих детей и их родителей (или законных представителей).

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся является обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса, актуальность которого особенно проявилась в условиях дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 ввиду недостаточного внимания к психоэмоциональному состоянию и физическому развитию школьников при экстренном переходе на дистанционное обучение.

Вследствие назревшей необходимости по заказу Министерства образования и науки Республики Казахстан Центром инклюзивного образования Национальной Академии обра-

зования им. Ы. Алтынсарина проведено исследование системы психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательных школах, включая широкие виды поддержки (выявление детей, нуждающихся в организации индивидуального образовательного маршрута; оказание коррекционно-развивающей помощи, психолого-педагогическое сопровождение реализации индивидуальных учебных планов и индивидуальных программ и др.).

Целью исследования являлось выявление психолого-педагогических условий эффективности образовательного процесса в условиях инклюзии, удовлетворенности педагогов, обучающихся, родителей и других участников образовательного процесса качеством инклюзивной образовательной среды.

В качестве объектов исследования были определены обучающиеся 5-х и 9-х классов и их родители; педагоги, работающие с детьми с ООП, администрация школ, специалисты школьных служб психолого-педагогического сопровождения. Для достижения цели был выполнен ряд важных задач, среди которых: разработка методологии исследования, проведение пилотного исследования в одном регионе и корректировка инструментария, полевые исследования, проведение сбора и обработки данных, анализ полученных результатов, разработка методических рекомендаций, разработка модели психолого-педагогического сопровождения.

Анализ результатов исследований показал, что 60% руководителей организаций образования – участников исследования считают, что для готовности к обучению детей с ООП в условиях инклюзивного образования необходимы, прежде всего, материально-технические (МТБ и оснащение) и кадровые ресурсы (специалисты): *«Для психолого-педагогической поддержки детей с ООП нужны специалисты, введенные в штат: педагог-ассистент, педагог-логопед и др. Тогда эта работа будет более профессиональной»* (рисунок 1).

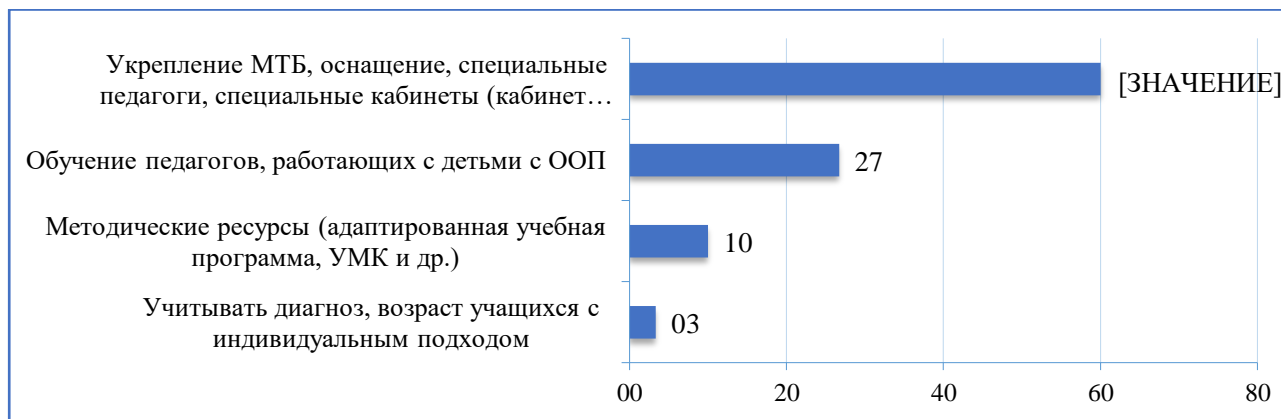


Рисунок 1. Условия готовности школ к инклюзивному образованию

При этом высокую оценку квалификации и профессионализма специалистов службы психолого-педагогического сопровождения дают 53% директоров, участвовавших в интервью. Среднюю степень соответствия услуг, предоставляемых специалистами служб детям с ООП, отметили 47% респондентов.

Необходимо отметить, что от квалифицированности и профессионализма специалистов службы психолого-педагогического сопровождения зависит объективное определение уровня подготовки каждого обучающегося, индивидуального прогресса в обучении, что, в свою очередь, способствует не только повышению их мотивации к обучению, но и качеству образовательного процесса в школе.

В этой связи отмечается необходимость обеспечения непрерывного профессионального развития всех педагогов, связанных с учебным процессом обучающихся с ООП, и четкого понимания всеми работниками школы (администрацией, классными руководителями, учителями-предметниками и специалистами) своих ролей и задач в этой области. Поскольку в функции школьных служб психолого-педагогического сопровождения (далее – СППС) входит не только развивающая работа специалистов с детьми, но и постоянное сотрудничество с

педагогами, специалистами и родителями по выработке общих подходов, единой стратегии работы с обучающимися.

Обеспечение индивидуального подхода в обучении, учет особенностей конкретного ребенка, разработка учебной программы (в т.ч. индивидуальной) и учебного плана на основе тщательно проведенной оценки особых образовательных потребностей – непростая задача для учителей и специалистов школы. Все это требует командного подхода, знаний, опыта и тесного взаимодействия учителя и специалистов.

Для осуществления командной работы специалистов, направленной на реализацию психолого-педагогической поддержки обучающегося, сотрудниками Центра инклюзивного образования по итогам проведенного исследования была предложена модель психолого-педагогического сопровождения, включающая в себя три школьных процесса поэтапного решения проблем (рисунок 2).



Рисунок 2. Модель психолого-педагогического сопровождения

Поддержка в классе является наиболее распространенной и, как правило, первой реакцией на возникающие потребности. Она адресована обучающимся с особыми или индивидуальными образовательными потребностями, которым требуются подходы в обучении, дополняющие или отличающиеся от подхода к другим детям в классе. В соответствии с предложенной моделью, в некоторых случаях мероприятий на уровне поддержки в классе недостаточно для полного удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся. Поэтому классный руководитель переходит на следующий этап и привлекает специалистов СППС к решению проблем. Данный процесс предполагает более систематический сбор информации, разработку и мониторинг плана поддержки школы или индивидуальных программ обучения учеников.

В случае если особые образовательные потребности учащихся являются серьезными и/или постоянными (например, сочетанные нарушения, такие как детский аутизм и нарушения слуха или зрения тяжелой степени), им может потребоваться интенсивная поддержка узких специалистов (например, сурдопедагог, тифлопедагог, клинический психолог и др.). Внешкольная поддержка (индивидуальная поддержка), как правило, подразумевает вовлечение персонала, не входящего в школьную команду, в процесс решения проблем, оценки особых образовательных потребностей и непосредственного оказания специальной поддержки. Однако информация, полученная в ходе работы по поддержке в классе и школе, послужит отправной точкой для решения проблем на этом уровне. Поддержка в классе и поддержка в школе по-прежнему будут важными элементами индивидуального плана обучения ребенка. Необходимо подчеркнуть, что согласно изменениям и дополнениям в Закон «Об образовании», руководители организации образования в порядке, установленном законами Республики Казахстан, несут ответственность за нарушение типовых правил приема на обучение в ор-

ганизации образования или не создание специальных условий для получения образования [3]. В связи с этим первоочередной задачей школы является создание необходимых специальных условий для получения образования обучающимися, с учетом их индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей.

В настоящий период в Казахстане основные рекомендации по типу учебной программы для обучающихся с ООП, видам психолого-педагогического сопровождения и специальных социальных услуг (услуги социального работника, необходимость консультации медицинских специалистов, потребность в получении средств реабилитации – тифлосредства и др.) определяются на основании комплексного психолого-медико-педагогического обследования в психолого-медико-педагогических консультациях, специалисты которых проводят оценку особых образовательных потребностей детей и подростков от рождения до 18 лет на основании заявления родителей (законных представителей ребенка) либо по запросу организации образования, с согласия родителей (законных представителей ребенка). Специалисты и педагоги службы психолого-педагогического сопровождения школ проводят наблюдение за обучающимися, участвуют в оценке особых образовательных потребностей, а также разрабатывают индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся (учебные программы, планы, индивидуально-развивающие программы специалистов). На каждом уровне образования психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ООП осуществляется посредством решения определенных приоритетных задач. Так, для обучающихся основной школы – это сопровождение обучающегося при переходе в старшую школу, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и вопросов социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками.

Таким образом, для эффективной реализации государственной политики по обеспечению равного качественного образования для всех, являющейся приоритетной задачей Республики Казахстан, в том числе в рамках мероприятий, посвященных Году ребенка, провозглашенного Главой государства в 2022 году, администрации школы необходимо обеспечить слаженную работу команды специалистов, осуществляющих процесс психолого-педагогического сопровождения. Созданная на основании приказа администрации школы служба психолого-педагогического сопровождения является структурным подразделением общеобразовательной школы и должна работать в тесном сотрудничестве с другими организациями образования, здравоохранения, социальной защиты, родителями (законными представителями) ребенка. При оказании своевременной психолого-педагогической помощи специалистами службы повышаются шансы на успешную адаптацию детей с ООП и их семей в общественной жизни и укрепление морального и психологического климата в семьях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК. [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056> (дата обращения: 25.03.2022).
2. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» от 12 января 2022 года № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513> (дата обращения: 25.03.2022).
3. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. [Электронный ресурс]. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_ (дата обращения: 25.03.2022).

**К проблеме развития эмоционального интеллекта
у младших школьников в условиях инклюзии**

Бычковская Аэлита Игоревна (E-mail: *aelita_bychkovskaya@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна (E-mail: *schedrova@ya.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционально-личностного развития младших школьников в среде инклюзивного образования. Проведен анализ методологических подходов, в рамках которых осуществляются современные исследования сферы эмоций. Уточнены основные понятия темы, определена структура исследования. Высказана гипотеза о том, что проявление эмпатии у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии положительно сказывается на их эмоциональном интеллекте, способствует их жизнеустройству. Кроме того, проявление гуманистического отношения со стороны детей с нормативным развитием положительно влияет на эмоционально-личностное развитие их сверстников с ограниченными возможностями. Проведенный анализ результатов свидетельствует о необходимости разработки новых инклюзивных методик для оптимизации инклюзивного образования.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, обучающийся с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, младший школьный возраст, эмоционально-личностное развитие.

**On the problem of the development of emotional intelligence
in younger schoolchildren in the conditions of inclusion**

Bychkovskaya Aelita Igorevna (E-mail: *aelita_bychkovskaya@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna (E-mail: *schedrova@ya.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of emotional and personal development of younger schoolchildren in the environment of inclusive education. The analysis of methodological approaches within which modern research of the sphere of emotions is carried out is carried out. The basic concepts of the topic are clarified, the structure of the study is determined. It is hypothesized that the manifestation of empathy in younger schoolchildren with disabilities in the conditions of inclusion has a positive effect on their emotional intelligence, contributes to their lifestyle. In addition, the manifestation of a humanistic attitude on the part of children with normative development has a positive effect on the emotional and personal development of their peers with disabilities. The analysis of the results shows the need to develop new inclusive methods to optimize inclusive education.

Keywords: emotional intelligence, students with disabilities, inclusive education, primary school age, emotional and personal development.

Вслед за прогрессивным человечеством Российская Федерация в 2012 году ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, утвержденную Организацией объединенных наций в 2006 году, и вошла в ряды стран, определивших инклюзивное образование как одно из приоритетных направлений стратегического развития национальной системы образования. Основным и ключевым понятием является равный для всех доступ к качественному образованию, что естественно подводит к осознанию человеческого разнообразия, необходимости принятия любых потребностей и часто ограниченных возможностей обучающихся. Инклюзивное взаимодействие строится на основе гуманистических взглядов и отношений, на основе проявления эмпатии человека к человеку. Готовность к эмпатийному принятию сверстника, собеседника или участника команды рассматривается как необходимый компонент, с помощью которого описывают различные аспекты эмоционального интеллекта.

Целью нашего исследования является изучение особенностей взаимодействия обучающихся в условиях инклюзивного класса, влияния эмпатии на развитие эмоционального интеллекта у младших школьников.

В качестве объекта исследования определена эмоциональная сфера обучающихся с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса, предметом является уровень эмпатии у обучающихся.

Основные методы исследования – анализ научной литературы, посвященной проблеме развития эмоционально-личностной сферы у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях реализации ФГОС ОВЗ. В целях изучения эмоционального интеллекта как одного из современных средств адаптации и основы успешного взаимодействия нормативно развивающихся обучающихся и обучающихся с интеллектуальными нарушениями разработан пакет диагностического инструментария для проведения нашего исследования.

Анализ современных научных исследований, проводимых в русле теории эмоций, позволил нам выстроить научный аппарат исследования, а также уточнить ключевые понятия проблемного поля и сформировать пакет диагностического инструментария.

В рамках культурно-исторической концепции понятие эмоционального интеллекта освещается в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других исследователей. Л.С. Выготский считал, что «эмоции опосредованы интеллектом, и между ними существует тесная связь» [1]. В работах классика детской психологии уделяется большое внимание изучению эмоционального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья, первичный дефект обуславливает не только изменения интеллектуальной сферы, но и влияет на контроль и способность к дифференциации эмоций, искажает аффективную сторону психики на всех этапах ее развития. Связь аффекта и интеллекта, по мнению С.Л. Рубинштейна, динамична и естественно проявляется в единстве эмоционального и рационального. Несмотря на это, как отмечал Д.Б. Эльконин, в психологии развития продолжается изучение интеллекта и аффекта параллельно, без учета их взаимного влияния [3].

В контексте компетентностного подхода недостаточно уделяется внимания проблеме эмоциональной компетентности современного специалиста. Часто недооценивается роль эмоций в регуляции поведения, во взаимодействии как с физической, так и с социальной средой. Наши размышления согласуются с позицией русского педагога К.Д. Ушинского: без гуманистического мировоззрения и эмоциональной культуры не может быть и инклюзивного будущего [1].

Недооценка эмоциональной сферы в развитии и становлении личности неоспоримо приводит к ослаблению его психосоматического здоровья, осложняет его становление личностной и профессиональной сущностей, препятствует успешной социализации, особенно у лиц с неустойчивой психикой, с низкими критичностью и самоконтролем.

Считаем, что одним из ответов на современные риски инклюзивного образования может стать система коррекционной работы по развитию эмоциональных основ, разработка матрицы эмоциональных компетенций у субъектов образовательных отношений, которые в зарубежной литературе описывается термином «эмоциональный интеллект».

Эмоциональный интеллект мы понимаем как особый тип знания, как способность к осознанию, дифференциации и пониманию своих и чужих эмоций. Наличие эмоционального интеллекта необходимо для выстраивания стратегии поведения в целях решения практических задач. «Эмоциональный интеллект – это отслеживание собственных и чужих чувств и эмоций, умение различать их и использовать для направления мышлений и действий» [5].

В план исследования включены диагностики, направленные на изучение основных компонентов эмоционального интеллекта у обучающихся в условиях инклюзии, который включает в себя оценку и выражение собственных (вербальных и невербальных) эмоций и эмоций одноклассников (невербального восприятия и эмпатии), предпочитаемые способы регулирования эмоций младшими школьниками, а также возможность использования на практике различных стратегий (гибкое планирование и креативное мышление) [6; 7].

Размышляя о факторах успеха инклюзии в современной российской школе, невозможно обойти проблемы, актуализируемые всеми субъектами образовательной деятельности. В равной степени вопросы повышения благополучия всех детей, независимо от имеющих у них ограничений в здоровье, волнуют и родительскую, и педагогическую общественность. Уверены, что, кроме планируемых образовательных результатов, характеризующих качество реализации адаптированных и общеобразовательных программ, следует уделять внимание вопросам благополучия обучающихся. Индекс благополучия должен стать одним из ведущих в системе оценки эффективности применяемых сегодня инклюзивных стратегий управления национальной системой образования в целом [4].

Проблема развития эмоционального интеллекта, как у нормативно развивающихся, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья, несомненно актуальна. Особенно в свете последних политических событий в мире. От умения распознавать и управлять своими эмоциями, от способности «читать» эмоции собеседника или коллеги сегодня зависит наше будущее.

В следующей публикации будут представлены: пакет диагностического инструментария, составленный авторами для изучения уровня эмоциональной сферы обучающихся в инклюзивном классе ребят, а также результаты констатирующего этапа эксперимента. Эти промежуточные данные позволят спрогнозировать комплекс коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта у участников инклюзии, предварительные результаты всего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка. М.: Просвещение, 1995. 327 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
4. Журавлева Е.Ю. Инклюзия как бренд современной школы / Е.Ю. Журавлева // Брендинг как коммуникативная технология XXI века: Мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 27 февраля 2020 г. / Под ред. А.Д. Кривоносова. СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020. С. 188-190. EDN LQZJHC.
5. Майер Д., Сэловой П., Каруз Д. Эмоциональный интеллект. М.: Институт психологии РАН, 2010. 146 с.
6. Овчаренко Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии детей 5–7 лет // Начальная школа плюс: до и после. 2003. № 10. С. 11-15.
7. Панфилова А.П. Психология общения. М.: Академия, 2013. 368 с.

Особенности коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра

Ванькова Елена Вячеславовна (E-mail: *missallen@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Филипиди Татьяна Ивановна (E-mail: *lugua@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается один из ведущих симптомов у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – нарушение коммуникации как процесса обмена информацией между индивидами посредством общей системы вербальных и невербальных символов. Коммуникативная способность включает в себя несколько составляющих: мотивацию общения, знание норм и правил взаимодействия, умение самостоятельно организовать общение. Изучение особенностей коммуникации детей с РАС дает возможность увидеть качественное своеобразие их общения и взаимодействия с окружающей средой. Полученные выводы позволят специалисту эффективно организовать диагностическую и коррекционную работу с рассматриваемой категорией детей.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, особенности коммуникации при аутизме.

Communication features of children with autism spectrum disorders

Vankova Elena Vyacheslavovna (E-mail: *missallen@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Filipidi Tatyana Ivanovna (E-mail: *lugua@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with one of the leading symptoms in children with autism spectrum disorders (ASD) – a violation of communication, as a process of information exchange between individuals through a common system of verbal and non-verbal symbols. Communicative ability includes several components: communication motivation, knowledge of the norms and rules of interaction, the ability to independently organize communication. Studying the features of communication of children with ASD makes it possible to see the qualitative originality of their communication and interaction with the environment. The findings will allow the specialist to effectively organize diagnostic and corrective work with the category of children under consideration.

Keywords: children with autism spectrum disorders, communication features in autism.

В современном мире коммуникация охватывает все стороны человеческой деятельности и общественных отношений от повседневного общения между людьми до организации сотрудничества и управления в любой сфере. Развитые коммуникативные навыки у ребенка оказывают существенное влияние на формирование его личности, позволяя с той или иной мерой успешности организовывать взаимодействие с окружающими взрослыми и сверстниками, удовлетворять свои эмоциональные, интеллектуальные потребности и достигать практических целей сотрудничества.

Нарушения коммуникации являются ведущим симптомом у детей с расстройствами аутистического спектра (далее по тексту – РАС), которые провоцируют серьезные трудности в процессе развития и социальной адаптации. Оказание коррекционной помощи невозможно без понимания особенностей коммуникации детей данной категории. Глубокий анализ и по-

нимание проблемы позволят специалисту добиться качественных изменений в личности и самосознании ребенка с РАС.

Вклад в научные исследования по проблеме коммуникации внесли отечественные и зарубежные ученые: Т.З. Адамьянц, Г.М. Андреева, Л. Винтгенштейн, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.С. Каган, Р. Карнап, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Петровский, Б. Рассел и др.

Слово «коммуникация» произошло от латинского *communico* и означает «делаю общим, связываю, общаюсь», т.е. этот процесс является и передачей информации, и способом активного взаимного обмена ею. В широком смысле под коммуникацией подразумевается обмен информацией между индивидами посредством общей системы символов. Согласно представлениям современных исследователей, коммуникация как структурная единица общения может осуществляться вербальными и невербальными средствами. Речь является универсальным средством, но она основывается и на невербальном взаимодействии.

По мнению ученых (И.А. Зимняя, Р.С. Немов, Е.О. Смирнова и др.), способность к общению в норме включает в себя несколько составляющих, без которых оно однозначно невозможно, а именно: мотивация общения, знание норм и правил взаимодействия, а также умение самостоятельно организовать общение.

У детей с РАС способность к коммуникации развивается иначе, что отличает их от обычных сверстников. Речь идет не только о сроках появления тех или иных новообразований, но и о качественных отличиях.

Ключевые особенности коммуникации можно рассмотреть в трех аспектах: «Я хочу общаться», «Я знаю, как общаться», «Я умею общаться».

Сложности коммуникации при аутизме возникают очень рано, еще задолго до появления самостоятельной речи. Так, нормотипичный ребенок всегда поворачивает голову в сторону матери или другого близкого человека. Направленным взглядом младенец демонстрирует готовность вступить в контакт. У детей, у которых впоследствии может быть диагностировано РАС, наблюдается отсутствие реакции сосредоточения и резкое снижение длительности визуального контакта со взрослым, безразличие к тем, кто находится рядом. Одновременно с этим выявляется нарушение развития стереотипов эмоционального контакта. Внешне это проявляется в равнодушии и безразличии к окружающим, у детей отсутствует комплекс оживления и готовность к контакту, возможно напряжение и даже отмечается некоторое сопротивление.

В дальнейшем негативное отношение к установлению любых контактов (как с взрослыми, так и со сверстниками) является характерной чертой детей с РАС. Здесь можно четко проследить отсутствие важного звена коммуникации – «Я хочу общаться». Как правило, человек еще до начала разговора своим внешним поведением старается привлечь собеседника, демонстрирует определенные жесты и направленный взгляд на человека. У детей с аутизмом этого нет: они не понимают, зачем им общение, как его можно использовать для удовлетворения своих потребностей. При этом дети могут остро реагировать, если их желания не исполняются. Отсутствие потребности в общении проявляется в том, что дети с РАС больше времени проводят в одиночестве, наедине с книгами, игрушками или телевизором.

На своем примере взрослые показывают ребенку, как начать контакт с другим человеком, как способствовать поддержанию диалога, как завершить беседу, а также устранить возникающие противоречия, используя различные способы. Все это в целом составляет правила и нормы продуктивного общения людей. У детей с РАС отсутствуют признаки истинной имитации, подражания, а также составляющая коммуникации – «Я знаю, как общаться».

Дети с РАС, даже если они настроены на взаимодействие, не знают, как привлечь внимание собеседника, например поприветствовать его, попросить о помощи, поиграть в любимую игру и т.д. Яркой чертой является отсутствие (либо более позднее использование) указательного жеста, который позволяет обратить внимание окружающих на объект, вызывающий интерес. Общеупотребительные жесты также не используются в достаточной степени. Характерны двигательные стереотипии, например взмахивания кистями рук, выкручива-

ние и разглядывание рук. В поведении ребенка проявляется погружение в себя, он старается отвернуться от реальности, может даже совсем свернуть или прекратить взаимодействие с другим человеком.

Как ранее было отмечено, коммуникация предполагает правильное использование различных средств, в первую очередь вербальных – «Я умею общаться».

Как в норме, так у детей с аутистическими чертами речевое развитие идет в соответствии с общими закономерностями и в той же последовательности. Раннее речевое развитие может проходить в типичные сроки и даже несколько быстрее по сравнению с нормой. Также отмечаются случаи регресса в становлении речевых навыков после 2–2,5 лет, т.е. в период активного речевого развития в норме. Но чаще всего наблюдается искаженное речевое развитие, отличающееся преимущественно качественным своеобразием. Проявления речевых нарушений очень многообразны по характеру и динамике, но необходимо понимать, что страдают обе ее стороны, как импрессивная, так и экспрессивная.

Так, в связи с нарушением слухового восприятия и в целом с особой чувствительностью к окружающим сенсорным воздействиям у ребенка-аутиста будут наблюдаться большие сложности понимания обращенной речи. Ребенок не вникает в смысловое значение слов, что выражается в расширении или сужении их толкований, часто присутствует буквальное понимание слов и фраз.

Одним из признаков является отсутствие в речи личных местоимений, в частности ребенок не употребляет в отношении себя местоимение «Я». Также в речи можно услышать глаголы в обезличенной форме.

Ярко проявляются «эхолалии», т.е. повторение слов, словосочетаний и фраз, которые говорят окружающие. Дети могут повторять любые, в том числе малознакомые и абстрактные, слова, сразу после того, как услышат их или спустя определенное время. Эхолалии могут успокаивать ребенка и даже доставлять удовольствие.

Часто у окружающих может создаваться впечатление хорошо развитой речи у ребенка-аутиста, поскольку он хорошо запоминает и в дальнейшем использует слова, фразы, подражая другим людям. Несмотря на имеющиеся развернутые монологические высказывания, у него отсутствует прямое взаимодействие с собеседником, нет диалога и обращений к другому человеку. Ребенок как будто разговаривает «сам с собой», сам для себя выстраивает и воспроизводит информацию. Недоступна ему может быть самая элементарная бытовая беседа.

В звучании речи ребенка с аутистическим расстройством тоже могут отличаться некоторыми особенностями: в разговоре меняется темп и ритм, используются своеобразные интонационные акценты, необычно модулируется голос по высоте и силе. Окружающим такая речь кажется неестественной, манерной, «странной».

Наряду с указанными особенностями нельзя забывать и о возможных типичных логопедических проблемах, связанных с нарушениями звукопроизношения, грамматического строя речи.

Понимание речи глубоко нарушено, но обиходная речь детей с РАС кажется более доступной. Ребенок неплохо ориентируется в бытовой ситуации, обращается своими способами к близким ему людям, которые выполняют привычные функции в его жизни и помогают в самообслуживании. Но в целом речь для детей с РАС не является коммуникативной. Они не могут сблизиться с другими людьми, инициировать диалог или поддерживать беседу, не способны сопереживать и делиться своими эмоциями, т.е. не умеют общаться.

Итак, можно отметить характерные для ребенка с РАС черты, проявляющиеся в нарушении всех составляющих способности к коммуникации и социальному взаимодействию. Следовательно, формирование коммуникативных навыков становится важнейшей целью системы психолого-педагогической коррекции в работе с детьми данной категории. Понимание и анализ особенностей коммуникации улучшают возможности диагностики этих расстройств, а также позволяют специалисту планировать содержание, подбирать методы и приемы обучения и взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов Е.С. Детский аутизм: Диагностика и коррекция: Учеб. пособие. СПб.: Дидактика Плюс, 2009. 132 с.
2. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). М.: Владос, 1997. 465 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 341 с.
4. Шипицина Л.М. Детский аутизм. М.: Дидактика Плюс, 2011. 83 с.

Регулятивные умения младших школьников с умственной отсталостью: от теории к практике

Вишнякова Юлия Павловна (E-mail: *cherry631370@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна (E-mail: *schedrova@ya.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются основы развития базовых учебных действий у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Определена роль, содержание и особенности формирования регулятивных компонентов учебной деятельности в условиях реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. Автором проведен анализ методик для определения уровня сформированности компонентов регулятивных базовых учебных действий, а также возможных приемов их развития.

Ключевые слова: адаптированная основная общеобразовательная программа, базовые учебные действия, регулятивные умения, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), младший школьный возраст.

Regulatory skills of younger schoolchildren with mental retardation: from theory to practice

Vishnyakova Yulia Pavlovna (E-mail: *cherry631370@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yuryevna (E-mail: *schedrova@ya.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the basics of the development of basic educational activities in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The role, content and features of the formation of regulatory components of educational activity in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for students with mental retardation are determined. The author analyzes the methods for determining the level of formation of the components of regulatory basic educational actions, as well as possible methods of their development.

Keywords: basic educational actions, regulatory skills, students with intellectual disabilities (mental retardation), primary school age.

В условиях динамичности жизни и стремительного развития нашего общества меняется образование. На современном этапе развития происходит уточнение и изменение целей образования. В сознании педагогов произошел переход от традиционного подхода, где основной направленностью обучения было формирование знаний, умений и навыков, к компетентностному. Методологическим фундаментом действующего ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) являются системно-деятельностный и дифференцированный подходы, механизмом реализации которых заключается в понятии «базовые учебные действия» (далее – БУД). Этот переход обусловлен разными причинами, в том числе к ним можно отнести: изменение требований к результатам обучения, индивидуализацию учебного процесса, а также появление новых образовательных технологий. Стратегической целью образования XXI века является развитие у каждого чело-

века таких качеств личности, которые помогут ему жить и функционировать в постоянно меняющемся обществе, позволят ему быстро перестраиваться и адаптироваться к изменяющимся условиям, находить новые ресурсы, включаться в социально значимую деятельность.

Целью настоящей статьи являются уточнение роли, содержания и структуры понятия «регулятивные умения», а также анализ и рассмотрение диагностических средств, которые могут использоваться и при организации коррекционно-педагогической работы.

Интерес педагогической общественности к БУД обусловлен требованиями ФГОС к планируемому образовательным результатам, ведь одной из ключевых задач является повышение уровня самостоятельности обучающихся, а также формирование потребности в саморазвитии, самосовершенствовании. При реализации данной задачи формируется «умение учиться», которое и является основополагающим в школьном обучении [6; 8].

Структура БУД предполагает взаимное сочетание ее основных компонентов: личностных, регулятивных и коммуникативных учебных действий. Несмотря на то, что важны все компоненты формирования учебной деятельности, считаем крайне важным уделить внимание формированию и развитию у младших школьников с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) регулятивного компонента. Наш интерес основан на осознании необходимости приложить большее количество сил и времени для создания у ученика возможностей целенаправленной и осознанной регуляции своего поведения. В сознании ученика важно не только формировать знания и образ желаемого поведения, но создавать условия для его достижения. К регулятивным учебным действиям относят способности самостоятельно ставить учебную задачу и планировать деятельность при решении учебной задачи с помощью предложенных педагогом средств, приучение себя следовать заданному плану действий до его завершения и получение искомого результата; умение прогнозировать (предвосхищать) конечный результат собственной деятельности; способность оценивать результаты своей работы, сравнивать с заданным эталоном, определять сходства и различия, а также осуществлять коррекцию при выявленном несоответствии [1; 3; 4].

Школьники с нарушением интеллекта не способны в полной мере освоить весь комплекс БУД в силу своего дефекта. Они не способны самостоятельно ставить цели, планировать, организовывать и оценивать свою деятельность. Также эти дети теряются в новой ситуации, даже при незначительно изменившихся условиях. Осложняют ситуацию: низкий познавательный интерес, слабая мотивация и недоразвитие эмоционально-волевой сферы [5].

В условиях образовательной организации разрабатывается программа формирования и развития системы БУД, соответствующей возможностям учеников с умственной отсталостью. Формируемые в процессе реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) БУД дают детям возможность наиболее эффективно освоить содержание учебных дисциплин. Систематическая работа по формированию и развитию БУД осуществляется педагогическим коллективом не только на уроках, но также во время внеурочной деятельности, на протяжении всего периода обучения (на каждом его этапе) [2].

Регулятивные БУД предполагают способность к организации собственной деятельности, осуществлению самоконтроля обучающимся с нарушением интеллекта на уровне, который доступен для усвоения. К ним относят умения: придерживаться инструкции, следовать заданной последовательности действий, выполнять последовательно серию действий, адекватно оценивать итоги своей и чужой деятельности (в том числе критично оценивать результаты своего труда), самостоятельно выявлять и исправлять ошибки, опираясь на эталон, адекватно воспринимать чужую оценку и критику со стороны, следовать общепринятым правилам поведения в школе. К последнему можно отнести: вход в кабинет и выход из него со звонком; поднятие руки при желании ответить либо задать вопрос; предварительная под-

готовка к уроку; вставание и выход из-за парты в обозначенных ситуациях; соблюдение расписания уроков; активная позиция в совместной работе класса, работа с учебными принадлежностями; выполнение правил внутреннего распорядка школы.

Развитие регулятивного компонента играет большую, часто судьбоносную роль в достижении образовательных результатов, позволяет повысить эффективность усвоения учебных дисциплин. Кроме того, он будет оказывать корректирующее влияние на ребенка, что связано с формированием произвольности поведения.

В качестве условий формирования и развития регулятивных БУД рассматривают следующие: систематический характер воздействия на ребенка; поддержка и оказание ему необходимой помощи со стороны учителя; использование доступных средств помощи, дозирование педагогической поддержки, сонаправленность целей различных специалистов; деятельность команды специалистов образовательной организации, включенных в сопровождение обучающегося, которая должна проводиться комплексно; использование методов и приемов, отвечающих поставленным целям; многократное повторение действий на протяжении длительного времени, перенос умения в новые условия; использование технологий, соответствующих возрастным и индивидуальным возможностям ребенка.

Для достижения ранее обозначенных целей и задач, а также для их уточнения и согласования между разными специалистами службы психолого-педагогического сопровождения необходимо определить уровень сформированности регулятивных умений на начальном этапе обучения ребенка. Для этого следует использовать наблюдение и специализированные методики. Для определения у младших школьников с нарушением интеллекта уровня сформированности регулятивных умений приходится адаптировать общепризнанные диагностические методики для детей, не испытывающих особых образовательных потребностей.

Для оценки уровня развития способности принимать учебные цели, а также следовать им на протяжении всего задания можно использовать следующие методики: Петра Яковлевича Гальперина «Выкладывание узора из кубиков», Даниила Борисовича Эльконина «Графический диктант», Любови Иосифовны Цеханской «Узор». Для развития умения принимать и удерживать в оперативной памяти цель действия необходимо начать с введения понятия темы урока, ведь именно оно связано с целеполаганием. Не стоит забывать, что цели урока учителя и ученика будут разными. При постановке цели можно использовать различные приемы: создание проблемной ситуации; использование игрового материала; выбор подходящего варианта из предложенных, с дальнейшим обсуждением; опора на жизненный опыт школьников [9].

Обследование способности планировать деятельность для достижения поставленных целей, а также следовать заданному плану можно оценить с помощью методик «Выкладывание узора из кубиков» (П. Я Гальперин), «Диагностика особенностей развития поискового планирования» (А З. Зак). Развитие умения планировать и следовать плану можно начать с составления плана уже выполненных заданий. После отработки этого умения можно предложить ученикам следовать плану, подготовленному учителем, к знакомому тексту (после – к новому).

При обследовании способности к оцениванию деятельности в сравнении с эталоном в целях выявления возможных сходств и различий возможно использование следующих методик: Бенджамина Бурдона «Корректирующая проба», Александра Юрьевича Панасюка «Кодирование» (субтест теста Дэвида Векслера).

Важно уделять внимание развитию у школьников умения контролировать свою деятельность, а также сопоставлять результат с предложенным эталоном, находить ошибки и сходства. Для этого можно использовать следующие приемы: сравнение с эталоном, проверка учащимися работ друг друга, коллективная проверка.

Уровень сформированности умения осуществлять коррекцию при выявленном несоответствии эталону можно оценить при помощи методик «Рисование по точкам» Александра Леонидовича Венгера и «Выкладывание узора из кубиков» Петра Яковлевича Гальперина. Эти методики позволят их исполнителям развивать умение критически оценивать результаты своей деятельности, находить ошибки в выполненной работе, корректировать их.

Таким образом, развитие регулятивного компонента для лиц с нарушением интеллекта младшего школьного возраста позволит повысить эффективность усвоения детьми учебных дисциплин. Кроме того, он будет оказывать корректирующее влияние на ребенка, ведь оно связано с формированием произвольности поведения. Для достижения целей образования необходимо знать актуальный уровень сформированности регулятивных умений на данном этапе обучения ребенка. Правильно подобранные диагностические методики и приемы развития необходимых компетенций позволят организовать образовательный процесс наиболее успешно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Т.А. Формирование универсальных учебных действий обучающихся на уроках русского языка // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 3. С. 4-7.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2007. 159 с.
3. Вергелес Г.И., Конева В.С. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности): Учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 180 с.
4. Галкина В.А. Технология формирования самоконтроля у младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе обучения [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. № 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-samokontrolya-u-mladshih-shkolnikov-s-legkoy-umstvennoy-otstalostyu-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 28.03.2022).
5. Дмитриев А.А. Аналитический обзор Федеральных образовательных стандартов в системе общего, специального и высшего образования: новый контекст подготовки учителя-дефектолога // Специальное образование. 2014. № 2. С. 91-99.
6. Журавлева Е.Ю. Формирование предметных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью через организацию ориентировочной основы учебного действия / Е.Ю. Журавлева // Кубанская школа. 2021. № 2. С. 12-15. EDN OTGQJA.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. Приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс] URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08ФГОС_УО_27.09.2014.pdf (Дата обращения: 12.03.2022).
8. Шавалеева Г.Ш. Типовые задания, нацеленные на развитие регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 33-36.

Проблема формирования смысловой стороны речи как современная задача логопедии

Газарова Лолита Артуровна (E-mail: *lolita7292@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена современному состоянию проблемы формирования нарушений смысловой стороны речи у детей с общим ее недоразвитием. В статье описаны особенности процесса формирования и нарушения понимания у детей как проявления смысловых нарушений, проанализированы психологические и психолингвистические аспекты изучения понимания речи и выявлены закономерности формирования понимания речи в онтогенезе.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, смысловая сторона речи, восприятие, понимание речи.

The problem of forming the semantic side of speech as a modern task of speech therapy

Gazarova Lolita Arturovna (E-mail: *lolita7292@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the current state of the problem of the formation of violations of the semantic side of speech in children with its general underdevelopment. The article describes the features of the process of formation and impairment of understanding in children as manifestations of semantic disorders, analyzes the psychological and psycholinguistic aspects of the study of speech understanding, and reveals the patterns of formation of speech understanding in ontogenesis.

Keywords: general underdevelopment of speech, the semantic side of speech, perception, speech understanding.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает разные виды деятельности для развития личности и содержит конкретные векторы развития и образования детей, среди которых помимо социально-коммуникативного развития есть и речевое. С учетом ФГОС ДО образовательные области предназначены не столько традиционному развитию речи детей дошкольного возраста, сколько развитию общения, включая речевое. Расширение лексического словаря дошкольников, формирование звуковой культуры речи и грамматического строя, а также развитие связной речи являются средствами развития навыков общения и результативным способом взаимодействия с другими взрослыми и детьми [3].

Небогатый словарный запас ребенка снижает коммуникативные связи и негативно воздействует на коммуникативные процессы. В ряде задач по развитию речи детей дошкольного возраста работа по формированию смысловой стороны речи занимает одно из центральных мест. Освоение речи детьми осуществляется в дошкольный период наиболее плодотворно, так как дошкольное детство является особенно динамичным периодом развития всех сторон речи, включая и смысловую. Смысловая сторона речи представляет собой сложную составляющую

речевой функции человека и подразумевает активный мыслительный процесс. Речевой сигнал обрабатывается на перцептивном, смысловом и сенсорном уровнях, после чего поступает в зону аналитической переработки, в результате которой слушатель усваивает сказанное сообщение.

Есть особый речемыслительный механизм, являющийся ведущим звеном в базисе смыслового восприятия, который включает в себя элементы смыслообразования. Этот аппарат способствует пониманию лингвистического смысла сообщения и позволяет получать смысл с помощью анализа его семантических уровней [6].

Диагностирование и предупреждение нарушений смыслового восприятия является важным и актуальным вопросом, о чем написано в трудах многих исследователей и ученых.

Основным правилом осознания речи дошкольников является осознание значения слов, умение дифференцировать общий и индивидуальный смысл слова, понимание речи [1].

Понимание речи состоит из синтеза и анализа элементов мысли, т.е. тех понятий и суждений, которые зафиксированы в материальных средствах языка и передают предметные отношения действительности [4]. Если рассматривать речь и речевую деятельность с точки зрения когнитивной лингвистики, то их можно понимать как сложный когнитивный процесс, включающий получение и передачу сообщения. Вместе с тем акт восприятия речи не является «отзеркаленным» процессом, который происходит при порождении речи [5].

Логопедическая работа с дошкольниками с ОНР по развитию понимания речи является важной задачей, т.к. в процессе речевого развития у человека образуются высшие психические виды познавательной деятельности, а также способность к мышлению.

Речь ребенка, как известно из многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых, развивается под воздействием речи окружающих. Она находится в прямой зависимости от собственной речевой практики ребенка и, кроме того, в значительной степени зависит от уровня обучения и особенностей воспитания. Понимание речи базируется на сформированной способности к восприятию, а следовательно, именно взаимообусловленность этих двух процессов обеспечивает смысловую сторону речи.

Развитие понимания речи является постепенным и длительным процессом, который имеет собственные закономерности, поэтому требуется его серьезное изучение.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом развития познавательной сферы в целом и речи в частности, а следовательно, в развивающем взаимодействии с дошкольниками педагогам и родителям следует уделять особое внимание этим психическим функциям. Именно активная стимуляция процессов, составляющих психологическую базу речи, играет важную роль в формировании смысловой стороны речи дошкольников [2].

Нарушения речевой деятельности, как правило, не бывают изолированными, а обычно сопровождаются другими специфическими расстройствами и особенностями, к которым относятся: низкая осведомленность, слабая информативность сообщения, ошибки при пересказе, содержательные и смысловые пропуски. Специалисты, работающие с детьми данного возраста, часто указывают на упрощение содержания передаваемого речевого материала, допускаемые логические ошибки, искажающие общий смысл и последовательность пересказываемого текста. Данная ситуация актуализирует необходимость совершенствования методов и приемов логопедического воздействия, при реализации которых следует опираться не только на традиционные технологии, но и модернизировать их, а также разработать новые алгоритмы и коррекционные методики, направленные на преодоление смыслового нарушения речевого акта [7].

Типичными проблемами развития речи у детей в XXI веке являются односложная ситуативная речь, неграмотное построение распространенного предложения, скудный словарный запас, неспособность выстроить грамотно сформулированный вопрос и дать развернутый ответ. В целом состояние речевого развития современных дошкольников можно описать как неудовлетворительное, поэтому на современном этапе развития логопедии эта проблема остается актуальной [8].

В последнее время система дошкольного обучения активно реформируется, начиная от введения ФГОС дошкольного образования до издания новых программ, направленных на образование детей разных категорий. В практике дошкольной педагогики появляется много примеров эффективного использования различных ресурсов, в том числе методик раннего развития, современных гаджетов, информационно-коммуникационных технологий, однако реальная картина современного образовательного пространства свидетельствует о недостаточности внимания, которое уделяется правильному речевому воспитанию.

Таким образом, систематическая логопедическая работа будет способствовать у детей осознанию смысла слова, которое обеспечивает формирование семантической правильности употребления слов в разных речевых контекстах и поможет повысить эффективность коррекционной работы по преодолению нарушений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова. М.: ВЛАДОС, 1998. 677 с.
2. Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Избранные психологические исследования. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.
3. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с недоразвитием речи. М.: ВЛАДОС, 1961. 218 с.
4. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. М.: Лабиринт, 1998.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ленанд, 2014. 211 с.
6. Сингаевская О.В., Соболева А.В. Развитие понимания речи дошкольников. М.: Харвест, 2011. С 26-30.
7. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 98-103.
8. Шумилова Е.А. Формирование внимания как необходимое условие предупреждения задержки речевого развития у детей преддошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005.

**Профориентационная работа со старшими школьниками
с нарушением слуха**

Головина Людмила Юрьевна (E-mail: *Luciaku89@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы организационной работы по профориентации учеников старших классов коррекционной школы. Дан анализ научных исследований по проблеме подготовки и организации профессиональной ориентации и самоопределения слабослышащих учащихся. В статье представлены современные формы и методы организации работы педагогов в решении проблем самоопределения слабослышащих учеников в старших классах в условия коррекционной школы, дан анализ методологических основ, а также педагогического сопровождения учащихся с учетом психологических особенностей учеников старшей школы.

Ключевые слова: профориентация, самоопределение, коррекционная школа, слабослышащие ученики, социальное и педагогическое сопровождение.

Guidance work with high school students with a hearing impairment

Golovina Lyudmila Yurievna (E-mail: *Luciaku89@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the problems of organizational work on career guidance for students in the upper grades of the remedial school. An analysis of scientific research on the problem of training and education of professional orientation and self-determination of students with impaired hearing is given. The article presents modern forms and methods of organization on work of teachers in solving problems of self-determination in conditions of correctional school for hearing-impaired students in high school, the analysis of methodological bases and pedagogical support of students taking into account psychological peculiarities of high school students is given.

Keywords: career guidance, self-determination, remedial school, hearing-impaired students, social and pedagogical support.

Самоопределение и выбор профессии учеников старших классов с нарушениями слуха занимают важное место в их жизни, так как психические особенности и ограничения по состоянию здоровья накладывают ограничения и на выбор профессии.

Старший школьный возраст характеризуется активным формированием так называемого чувства взрослости, которое является показателем определенного уровня самосознания и играет важную роль в формировании ценностных ориентаций старшеклассников.

По мнению О.Е. Байтингер, выбор профессии молодым человеком принадлежит к категории так называемых разовых решений, поэтому ошибки, совершаемые учениками в профессиональном самоопределении, дорого обходятся как обществу, так и самим молодым людям.

Поэтому столь велика роль педагога, родителей в формировании и коррекции профессиональных планов молодежи, в поиске наиболее оптимальных путей воздействия на молодых людей в процессе профессионального становления. Чрезвычайно важно для учителя, семьи, в которой воспитывается ребенок, иметь представление о тех сложных социально-психологических процессах, которые обуславливают выбор той или иной профессии, способствуют удовлетворенности ею на последующих этапах социально-профессионального самоопределения [1, с. 69].

В условиях коррекционной школы уже давно определена система подготовки учеников старших классов к выбору профессии, и, как правило, это два направления: внеклассная работа и школьные мероприятия, которые объединяет просветительская работа. Второе направление представляет собой работу с родителями, проходящую в виде консультаций, и включает в себя диагностические методы работы с учениками. От того, какие методы и формы работы использует педагог, зависит и успешность работы.

Профессиональная помощь педагогов и специалистов играет важную роль в выборе профессии старшеклассников с нарушением слуха. Она учитывает личностные знания и умения каждого ученика применительно к конкретной профессии в современных социальных и экономических условиях. Подготовка учащихся старших классов к самоопределению и выбору профессии в условиях коррекционной школы способна решить проблемы и обеспечить выбор профессии будущего, помочь реализовать свои навыки и умения в выбранном деле.

По мнению Е.И. Речинской, сегодня в хозяйстве рыночных отношений, на рынке труда появляются новые профессии; профессиональное самоопределение старшеклассников, имеющих ограничения по состоянию здоровья, необходимо подготавливать с учетом анатомических и физиологических особенностей. Индивидуальная подготовка педагогов и специалистов поможет учащимся выбрать профессию, учитывая знания, интересы, способности и склонности, на основе потребностей регионального рынка труда. Для эффективной работы педагогов и специалистов по подготовке учеников старшей школы к выбору профессии необходимо оптимизировать работу по профориентации и уделять особое внимание всестороннему развитию личности, повышать мотивацию в процессе самоопределения и поиска своего места в профессиональном становлении [5, с. 6].

М.В. Жигорева и Алхури Нура на основании проведенных исследований отмечают, что трудности по профориентации в коррекционных школах скрыты в нерешенных проблемах, например:

- многие родители считают, что по проблеме выбора профессии и помощи своим детям они не имеют достаточных сведений (о профессиях для слабослышащих детей), поэтому они не могут помочь детям;
- родители не осведомлены о правах детей в сфере трудоустройства;
- большая часть педагогов коррекционной школы сталкиваются с проблемой недостаточности знаний по востребованности на рынке труда;
- нет новых разработанных методических рекомендаций по работе с профориентацией учеников старших классов, которые имеют нарушение слуха.

Большая часть педагогов считает, что необходимы специальные курсы повышения квалификации в вопросе профориентации, также имеются проблемы взаимодействия и взаимосвязи школы и организаций, которые занимаются трудоустройством лиц с нарушениями слуха [3].

Е.В. Коротовских считает, что из-за проблем слуха ученикам старшей школы трудно дается не только освоение учебной программы, но и адаптация в социуме, и по этой причине многие учащиеся инфантильны, не имеют мотивации, необходимого внутреннего контроля за своим поведением и проч.

Перечисленные проблемы контролировать самостоятельно сложно, поэтому для ученика старшей школы с проблемами слуха необходимо организовать педагогическое и психо-

логическое сопровождение. Работа педагогов со старшеклассниками, имеющими проблемы со слухом, в условиях коррекционной школы должна быть направлена на повышение мотивации, активности и самостоятельности в выборе профессии [3].

Для успешной работы по профориентации учеников старшей школы в коррекционной школе С.Н. Чистякова предлагает использовать пробные задания с учетом уровней сложности для восприятия слабослышащими учениками:

- использовать те задания, которые требуют от учеников профессиональных первичных знаний и умений, чтобы реализовать их на уровне исполнителей;
- задания могут иметь и творческо-исполнительный характер; такие задания способствуют рациональному выбору профессии с учетом способностей учеников;
- можно использовать те задания, с помощью которых ученики оценят свои способности и таланты, которые помогут определить цель выбора.

Анализ профессиональной пригодности, имеющей связь с самооценкой личности, способствует успешному решению этих задач следующими методами:

- диагностические методы используются с учетом психофизиологических особенностей и уточнения у учеников необходимых качеств и профессиональных способностей;
- воспитательные методы направлены на выявление и реализацию личностных качеств в разных видах профессиональной деятельности, формирующих образ «Я» в определенной профессии [4; 3].

Н.С. Пряжникова рассматривает смысл самоопределения как поиск смысла своей жизни в предполагаемой профессии в процессе профессионального самоопределения [6]. Важной составляющей в выборе профессии является педагогическое сопровождение, способствующее успешной социализации слабослышащих старшеклассников в учебной и воспитательной работе, которое помогает во взрослой жизни адаптироваться, развивать свои профессиональные интересы и получить необходимое образование. Доступ к профессиональным направлениям и профессиям зависит от степени выраженности слуховых дефектов. Автор отмечает, что специальности, рекомендованные Минтрудом РФ [7], открывают возможности обучения на следующей ступени образования.

Чтобы повысить качество работы с учениками старших классов, имеющими нарушения слуха по профессиональному самоопределению, в условиях коррекционной школы педагогам необходимо работать индивидуально с каждым учеником, выявляя личностный потенциал. Педагогический коллектив должен иметь единые цели, задачи, систематизировать качество работы в данном направлении. Индивидуальный подход не только способствует развитию личности, но и вскрывает природные способности, а совместная работа с родительскими группами развивает творческий потенциал [6].

Создание необходимых благоприятных условий является важным принципом допрофессиональной подготовки, а привлечение потенциальных социальных партнеров предусматривает сотрудничество с будущими работодателями. Важной составляющей педагогической работы по профориентации является связь будущей профессии с жизнью, а использование профессиональных проб развивает способности, интересы в образовательном и воспитательном процессах к выбранной специальности.

Таким образом, в коррекционной школе подготовка учеников старшей школы с нарушением слуха должна сопровождаться педагогами и специалистами для создания благоприятных условий и во взаимосвязи с социальными партнерами, будущими работодателями, с участием родителей, с использованием результатов диагностики и личностной оценки старшеклассника. Такой комплексный подход поможет оказать необходимую помощь в выборе будущей специальности и жизненного пути. Практическое использование ориентированного подхода по подготовке к выбору профессии учеников старших классов способствует успешной и эффективной подготовке к трудовой деятельности, к профессиональной пригодности с использованием проб, которые прогнозируют успех профессионального выбора. У выпускников коррекционной школы нет гибких планов, нет и гибких путей для достижения своих

профессиональных намерений, учитывая их особенности и психологическую неустойчивость. Именно по этой причине необходимо в работе со старшеклассниками, имеющими проблемы слуха, использовать комплексные меры для повышения активности и мотивации в выборе профессии. Расширение знаний о востребованных профессиях с учетом особенностей здоровья, индивидуальная работа, педагогическое и психологическое сопровождение, благоприятная среда, современные методы работы должны способствовать успешной социальной адаптации, ориентировать в выборе профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байтингер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 117 с.
2. Григорьев С.И., Егорова Р.И. Повышение качества профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением слуха в условиях школы-интерната. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-professionalnoy-orientatsii-starsheklassnikov-s-narusheniem-sluha-v-usloviyah-shkoly-internata> (дата обращения: 15.03.2022).
3. Коротовских Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся с нарушенным слухом. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-samoopredeleniya-uchaschihsya-s-narushennym-sluhom> (дата обращения: 15.03.2022).
4. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: Метод. пособие / Авт.-сост. С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина, Е.Н. Землянская [и др.]. М.: ИОСО РАО, 1997. С. 3.
5. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений, обуч. по спец. «Сурдопедагогика»: в 2 ч. Ч. 2 / под ред. Е.Г. Речицкой. М.: ВЛАДОС, 2009. 389 с.
6. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: Учебник для студ. учрежд. высш. проф. образования. М.: Академия, 2013.
7. Приказ Минтруда РФ от 04.08.2014 N 515. [Электронный ресурс]: URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=385017>. (дата обращения: 15.03.2022).

К вопросу о профессиональной подготовке педагогов-дефектологов

Гребенникова Вероника Михайловна (E-mail: Vgrebennikova@mail.ru)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье проанализирована потребность российских школ в специалистах-дефектологах в связи с увеличением числа детей с ограниченными возможностями здоровья, рассмотрены особенности дефектологического образования, образовательные и профессиональные стандарты в данной сфере.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, специальное образование, инклюзивное образование, дефектолог, логопед.

To the question of professional training of teachers-defectologists

Grebennikova Veronika Mikhailovna (E-mail: Vgrebennikova@mail.ru)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article analyzes the need of Russian schools for defectologists due to the increase in the number of children with disabilities, discusses the features of defectology education, educational and professional standards in this area.

Keywords: disability, special education, inclusive education, defectologist, speech therapist.

Одной из наиболее актуальных проблем современного общества является рост числа детей, имеющих «особые образовательные потребности», чаще всего связанные с физическими, интеллектуальными, эмоциональными или поведенческими проблемами учащихся. В докладе ООН «Инклюзивность и образование», опубликованном в 2020 г., утверждается, что доля учащихся, имеющих различные ограничения по здоровью в среднем составляет около 12% [7].

В Российской Федерации также растет число детей с инвалидностью. Если в 2014 г. их насчитывалось 590 тыс., то в 2020 г. – уже 725 тыс. (рисунок 1).

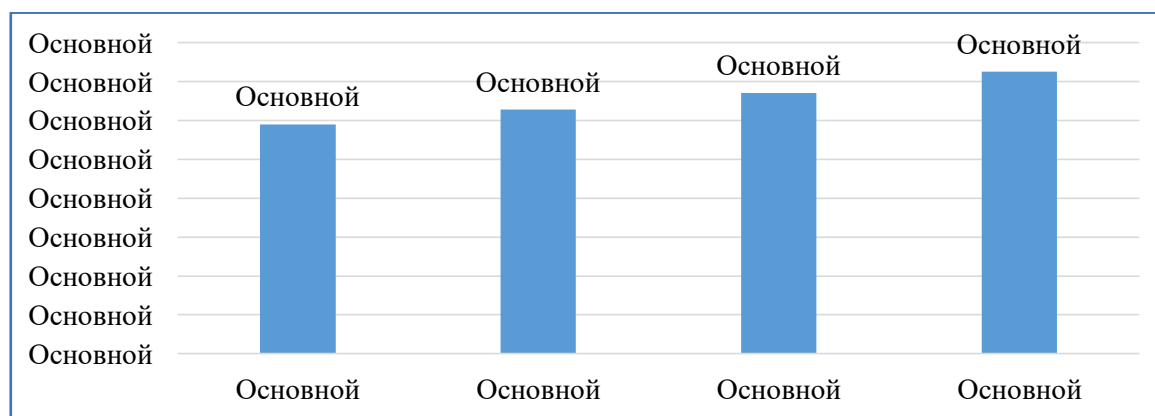


Рисунок 1. Численность детей с инвалидностью в России, тыс. чел.

Растет и доля детей, обладающих особыми образовательными потребностями, в том числе и не сопряженными с официальной инвалидностью. Эта тенденция характерна для всего мира, и Россия также не является исключением. Например, среди детей, посещавших ДОУ, доля воспитанников с ОВЗ в 2020 г. составляла 7,37% (в 2019 г. – 7,24%) [2]. Структура дошкольников с ОВЗ представлена в таблице.

Таблица – Структура детей с ОВЗ, обучающихся по программам дошкольного образования в группах компенсирующей, оздоровительной и комбинированной направленности, % [2]

Группы	Нарушение здоровья	2018	2019	2020
Группы компенсирующей направленности	Нарушение речи	56,5	55,6	56,5
	ЗПР	7,1	7,1	7,4
	Нарушения зрения	6,0	5,5	5,1
	Нарушения опорно-двигательного аппарата	3,5	3,1	2,7
	Нарушение интеллекта	1,4	1,4	1,2
	Сложные дефекты	1,0	1,0	1,1
	Нарушение слуха	0,9	0,9	0,8
	Другие нарушения	1,6	1,5	1,3
Группы оздоровительной направленности		1,2	1,1	0,9
Группы комбинированные		20,9	22,9	23,1

Доля школьников с ОВЗ в 2020 г. составила 7,1% от общей численности обучающихся, или 1,2 млн человек. В их структуре преобладают учащиеся с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи (рисунок 2).

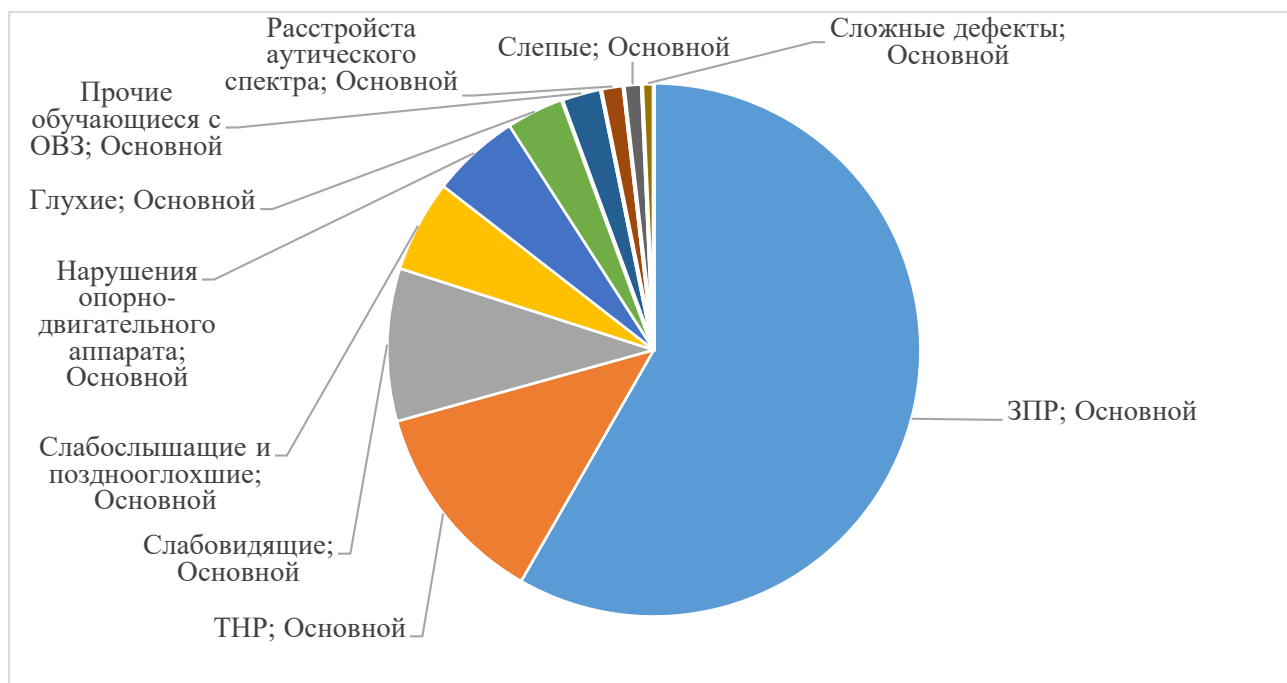


Рисунок 2. Структура школьников с ОВЗ в 2020 г., %

Рост числа детей, имеющих особые образовательные потребности, актуализирует проблему подготовки педагогических работников соответствующего профиля. При этом необходимо учитывать, что в настоящий момент российская система образования предусматривает вариативность форматов обучения детей с ОВЗ. Это могут быть как специальные школы, так и различные модели инклюзивного образования (рисунок 3).

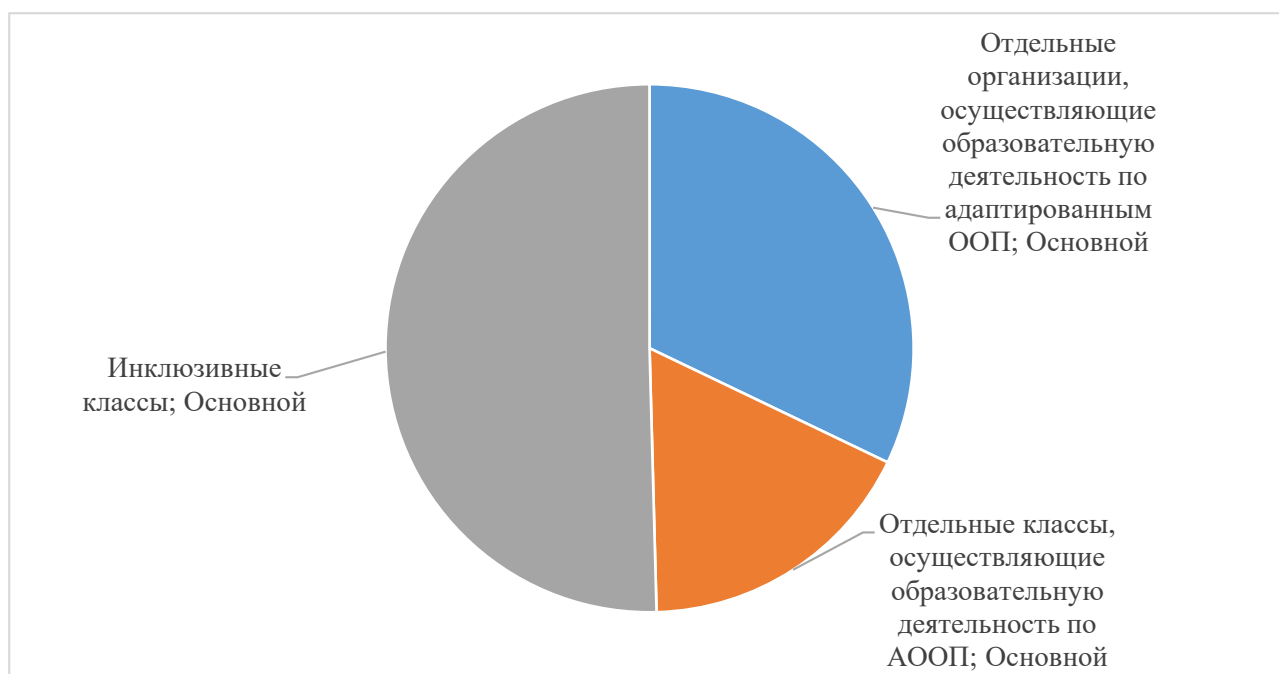


Рисунок 3. Структура реализации образовательных программ для обучающихся с ОВЗ в 2020 г., %

На этом фоне потребность в специалистах-дефектологах стремительно растет. В ноябре 2021 г. состоялся IV Всероссийский съезд дефектологов, на котором были озвучены следующие данные: на начало 2021 г. всего в РФ в системе школьного образования работали 11,7 тыс. учителей-дефектологов и 50,2 тыс. учителей-логопедов [6].

Приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 были установлены определенные нормативы по количеству учащихся с ОВЗ на одного специалиста. В соответствии с этими нормативами на каждые 6–12 детей с ОВЗ должен приходиться как минимум один учитель-дефектолог и один учитель-логопед. Кроме того, в образовательной организации на 1–6 детей должен быть предусмотрен хотя бы один тьютор, а на каждые 20 детей – 1 педагог-психолог. Эти же нормы установлены и в Приказе Министерства просвещения РФ от 22.03.2021 № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [4].

Несложно посчитать, что в том же 2021 г. дефицит специалистов для работы с детьми, имеющими ОВЗ, составлял не менее 22 тыс. логопедов и 27 тыс. дефектологов.

Достаточно показательны и данные об обеспеченности образовательных организаций специалистами в области коррекционной педагогики. Так, только 7,46% российских школ обеспечены учителями-дефектологами, а 24,81% – учителями-логопедами [2].

В сложившихся условиях необходимо уделять повышенное внимание вопросам подготовки специалистов-дефектологов. В настоящий момент такая подготовка осуществляется в 128 вузах России в рамках двухуровневой системы (бакалавриат/магистратура). Чаще всего на уровне бакалавриата формируются базовые знания по специальности, а в процессе обучения в магистратуре происходит более узкая специализация будущего специалиста.

Обучение ведется на основе ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» [3], при этом данный стандарт предполагает подготовку к работе достаточно широкого профиля, как в сфере образования, так и в сфере социального обслуживания. Что же касается конкретных программ по разным профилям подготовки, то образовательные организации разрабатывают их самостоятельно.

Достаточно серьезной проблемой остается и отсутствие профессионального стандарта педагога-дефектолога. Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Введение профессиональных стандартов было начато в РФ с 2016 г. и уже в 2017 г. был представлен проект стандарта профессиональной деятельности педагога-дефектолога (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог). Основная цель педагога-дефектолога в соответствии с предложенным проектом состоит в оказании коррекционно-развивающих и образовательных услуг по адаптированным ООП для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [5]. Достаточно подробно описаны и основные трудовые функции специалиста, однако согласовать проект до сих пор не удалось. В числе его недостатков называют ориентированность на систему специального образования, без учета специфики инклюзии [1].

Таким образом, одной из наиболее серьезных проблем при подготовке специалистов-дефектологов остается отсутствие единых требований к их компетенциям. Нуждается в совершенствовании и ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03, в частности необходима разработка примерных основных образовательных программ по разным профилям данного направления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Катализатор инклюзивного образования. Отчет об аналитическом исследовании: Российская Федерация. Январь 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/1220fe2d1ff8811b57bea86dc093c80a/download/4466/> (дата обращения: 12.03.2022).
2. Министерство просвещения РФ. Итоговый отчет о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/1220fe2d1ff8811b57bea86dc093c80a/download/4466/> (дата обращения: 14.03.2022).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 123 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» (ред. от 26.11.2020) (с изменениями и дополнениями от 8.02.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71897872/> (дата обращения: 12.03.2022).
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22.03.2021 № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104200066?index=15&rangeSize=1> (дата обращения: 16.03.2022).
5. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог». Проект. [Электронный ресурс]. URL: <https://dsb1.vrn.ru/wp-content/uploads/2020/05/proffessionalstandart.pdf> (дата обращения: 15.03.2022).
6. Сажина С.Д., Герцберг М.В. Актуальные проблемы подготовки специалистов специального (дефектологического) образования // Человек. Культура. Образование. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-podgotovki-spetsialistov-spetsialnogo-defektologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.03.2022).
7. ЮНЕСКО. 2020. Резюме Всемирного доклада по мониторингу образования, 2020 г. Инклюзивность и образование: для всех означает для всех. Париж, ЮНЕСКО, 2021.

8. Гребенникова В.М., Бонкало Т.И., Руденко Е.Ю. Особенности развития у студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья качеств конкурентоспособной личности // Педагогика и просвещение. 2019. № 4. С. 76-85.
9. Гребенникова В.М. Инклюзивная культура в образовании // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (посвящается 125-летию Л.С. Выготского): Сб. науч. трудов междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 15–16 апреля 2021 года / Под ред. Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021. С. 43-48.
10. Гребенникова В.М., Шумилова Е.А. Современные аспекты подготовки учителей-логопедов: анализ ситуации, практика и результаты // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2021. № 1(13). С. 9-14.
11. Гребенникова В.М., Бонкало Т.И. Способы сохранения психического здоровья студентов с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивного высшего образования. М.: ГБУ г. Москвы «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы», 2019. 178 с.

Психолого-педагогические условия оптимизации межличностных отношений в классе умственно отсталых подростков средствами физической культуры

Григорук Игорь Константинович (E-mail: *grigoruk.71@inbox.ru*)
ГКОУ школа-интернат пгт. Ильский Краснодарского края

Куцеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема межличностных отношений подростков с интеллектуальными нарушениями в процессе изменения состава классного коллектива на этапе перехода в основную школу. Основное внимание в работе акцентируется на групповой сплоченности в новых условиях. Кратко представлена система коррекционной работы по оптимизации межличностных отношений подростков в классном коллективе средствами физической культуры.

Ключевые слова: межличностные отношения, групповая сплоченность, коррекционная работа, физическая культура.

Psychological and pedagogical conditions of interpersonal relations optimization mentally retarded adolescents by means of physical education.

Grigoruk Igor Konstantinovich (E-mail: *grigoruk.71@inbox.ru*)
GKOU boarding school in Ilsky town, Krasnodarskiy kray, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of interpersonal relationships of adolescents with intellectual disabilities in the process of changing the composition of the class team at the stage of transition to primary school. The main attention in the work is focused on group cohesion in the new conditions. The system of correctional work on optimizing interpersonal relationships of adolescents in the classroom by means of physical culture is briefly presented

Keywords: interpersonal relationships, group cohesion, correctional work, physical education.

Подростковый возраст является сенситивным периодом для развития и гармонизации межличностных отношений и общения. Подростки с умственной отсталостью имеют проблемы в общении, поскольку сложности подросткового возраста усугубляются отклонениями в их психическом развитии. Коммуникативные умения развиты недостаточно, и это осложняет их общение со сверстниками и взрослыми, приводит к трудностям социализации, к одиночеству и чувству отверженности [2; 3 и др.].

В нашей работе мы попытались выявить психолого-педагогические условия улучшения и оптимизации межличностных отношений в классе умственно отсталых подростков средствами физической культуры. Было выдвинуто предположение о том, что в системе физического воспитания подростков содержится значительный потенциал позитивных изменений в структуре межличностных отношений в подростковых классах.

Задачи исследования:

1. Изучить научную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Подобрать диагностический инструментарий по изучению групповой сплоченности в подростковых классах.
3. Разработать и апробировать систему коррекционно-развивающей работы по оптимизации межличностных отношений подростков с умственной отсталостью средствами физической культуры.
4. Оценить эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы.

Исследование проводилось на базе ГКОУ школы-интерната пгт. Ильский Краснодарского края. В исследовании принимали участие подростки двух шестых классов, 24 ученика, с лёгкой степенью умственной отсталости. Данные классы были созданы в результате деления одного пятого класса (обучающиеся находились в нём с первого класса) на два шестых. В один из них вошли подростки из других образовательных учреждений. Данное исследование было нацелено на изучение и решение следующих проблем:

1. Как влияет процесс деления класса на обучающихся;
2. Как происходит создание детского коллектива и межличностных отношений в новых условиях;
3. Как влияют новые члены коллектива на процесс обучения и межличностного общения;
4. Каковы оптимальные условия изменения внутренней структуры отношений в подростковых классах средствами физической культуры.

Обозначенные проблемы тесно связаны с процессами социальной и школьной адаптации. Без сомнения, для школьников подросткового возраста изменения в социальном окружении является значимым фактором психологического комфорта или дискомфорта. От того, насколько благополучно идет адаптация в новом коллективе, будет зависеть успешность в учебе, мотивация, психоэмоциональное состояние и здоровье подростка.

Наблюдения за поведением и общением школьников показало, что в разных группах обучающихся адаптационные процессы идут по-разному.

Было выявлено, что вновь прибывшие учащиеся в условиях школы-интерната чувствовали себя некомфортно. Они с трудом привыкали к условиям жизни вдали от семьи, в новом коллективе. Их отличала повышенная возбудимость, неадекватная эмоциональность, быстрая утомляемость, негативизм. Напряженность усугублялась необходимостью адаптироваться к новому режиму дня и распорядку жизни в школе-интернате. У них возникли проблемы в учебной деятельности, главным образом, это было связано с низкой мотивацией к учебе и низким уровнем развития учебных умений и познавательных процессов.

Кроме этого, многие подростки воспитывались в неблагоприятных социальных условиях семейного воспитания.

Адаптация учеников, обучающихся с 1-го класса в школе-интернате, к новым условиям обучения была неоднозначна. Многие ученики вначале не приняли правила обучения и жизни в новом коллективе (эмоциональное возмущение, снижение желания обучаться, нарушение режимных моментов). Большинству учащихся даже потребовалась психологическая помощь.

Для проведения исследования была создана диагностическая программа, включающая следующие методики: «Оценка отношений подростка с классом», «Наша группа» (О.И. Мотков), «Определение индекса групповой сплоченности» (К.Э. Сисшор) [2, с. 242-252].

При проведении методики «Определение индекса групповой сплоченности» Сисшора были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Соотношение подростков с разным уровнем сплоченности (по методике Сишора) (%)

№	Уровень сплоченности	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
1	Высокий	12	15
2	Выше среднего	-	49
3	Средний	66	36
4	Ниже среднего	22	-
5	Низкий	-	-

Как показано в таблице, только у 12% подростков выявлен высокий уровень сплоченности, у 66% – средний уровень сплоченности, у 22% – уровень ниже среднего.

Далее была использована методика «Наша группа» О.И. Моткова. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Соотношение подростков с разным уровнем сплоченности (по методике О.И. Моткова) (%)

№	Уровень сплоченности	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
1	Высокий	34	52
3	Средний	66	48
5	Низкий	-	-

Результаты диагностики по методике «Наша группа» показали высокий уровень сплоченности у 34% подростков в классе и средний уровень – у 66%.

После проведения диагностической работы была составлена программа формирующего эксперимента. Были разработаны и описаны основные психолого-педагогические условия оптимизации межличностных отношений в подростковых классах. Коррекционная работа осуществлялась на уроках и во внеурочной, внеклассной деятельности. Основные формы работы: спортивные праздники, соревнования, эстафеты, подвижные, спортивные (командные) игры. На уроках физической культуры активно привлекали вновь прибывшие учащиеся в качестве капитанов команд и для проведения разминок. Формирующий эксперимент продолжался один год.

На этапе контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика в улучшении межличностных отношений подростков, сплоченность возросла (См. таблицы 1, 2). Результаты коррекционной работы, как количественные, так и качественные, возросли. Программа по психолого-педагогической оптимизации межличностных отношений умственно отсталых подростков дала положительный результат.

Таким образом, задачи исследования выполнены, гипотеза подтверждена, цель достигнута. Решение межличностных отношений подростков с умственной отсталостью с использованием занятий физической культуры можно рекомендовать для внедрения в программы коррекционных и общеобразовательных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
2. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 160 с.
3. Шилова Т.А. Диагностика психологической дезадаптации детей и подростков. М.: Академия, 2014. 342 с.

**Формы повышения квалификации учителей-дефектологов
в работе с семьей особого ребенка**

Громова Наталия Владимировна (E-mail: *natasha-777@tut.by*)

ГУ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» Министерства
здравоохранения Республики Беларусь, г. Минск, Беларусь

Аннотация. В статье обсуждается необходимость включения в систему повышения квалификации учителей-дефектологов образовательной программы по обучению работе с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями. Рассматриваются основные направления содержания образовательной программы и структура образовательного процесса.

Ключевые слова: формы повышения квалификации, особые образовательные потребности, родительские компетенции, семейная системная динамика, нарушения психологического развития.

**Forms of professional development for teachers of speech pathologists
in their work with the family of a special child**

Gromova Natallia Vladimirovna (E-mail: *natasha-777@tut.by*)

State Institution «Republican Scientific and Practical Center of Mental Health» of the Ministry of
Health of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus

Abstract. The article discusses the need to include an educational program on teaching work with the family of a child with special educational needs into the system of advanced training of teachers-defectologists. The main directions of the content of the educational program and the structure of the educational process are considered.

Keywords: forms of professional development, special educational needs, parenting competencies, family system dynamics, psychological development disorders.

В Республике Беларусь деятельность учителя-дефектолога осуществляется в учреждениях общего образования, в учреждениях здравоохранения, в учреждениях специального образования (Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации). Целью деятельности учителя-дефектолога является реализация образовательных программ специального образования для детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). Образовательные программы повышения квалификации учителей-дефектологов включают в себя темы, ориентированные на инновационные методы (формы, виды и др.) работы с детьми с ООП.

В большинстве случаев специалисты владеют лишь узкими знаниями в отношении процессов, которые происходят в семье ребенка с ООП. В любой семье все взаимосвязано, она единый биологический и психологический организм, значит, семью необходимо рассматривать как систему, а ребенка – как часть системы. В этом случае семья имеет ряд присущих ей признаков: 1) система как целое больше, чем сумма ее частей; 2) процессы, затрагивающие систему в целом, влияют на каждый отдельный элемент внутри нее; 3) расстройство или изменение в одной части единства отражается в изменении других ча-

стей и системы в целом [1, с. 19]. В случаях, когда мы пытаемся воздействовать на часть системы, в данном случае только на ребенка, без учета целого, это является малоэффективным и неполноценным.

В рамках коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога с детьми с ООП, для преодоления школьных трудностей в овладении учебными знаниями, умениями и навыками, необходимым является частичное обучение родителей. Для конструктивного диалога с родителями важными являются знания: о процессах, происходящих в семье ребенка в ООП; о целях, задачах и функциях семьи; о психологических нарушениях развития; о методах медицинской, психологической и педагогической помощи. Существенное влияние на психологическое развитие ребенка оказывает установившийся в семье стиль преобладающего позитивного или негативного взаимодействия между членами семьи, стиль, который не отвечает на вопросы, у кого власть в семье, а у кого ответственность. И как следствие вышеизложенного, формируются психические процессы, психомоторные функции или психика в целом под влиянием наследственных, психологических и социально-средовых факторов [2].

Многие исследователи едины во мнении: то, как мать воспринимает и выстраивает взаимодействие со своим ребенком, и то, как она отражает себя во внутренней и внешней картине мира, неотделимо одно от другого. Из этого следует, что обращение родителей между собой и с детьми отражает их чувства относительно себя (лично каждого), а отношение родителей к детям будет определять то, какой внутренний и внешний мир сформируется у ребенка. Это означает, что родители, которые адекватно принимают свои возможности и недостатки, с большей вероятностью будут принимать и своего ребенка с его особенностями, относиться к нему тепло и внимательно, в результате чего их ребенок также будет принимать себя [3, с. 45-46]. Психологическое здоровье в большей части зависит от того, как удовлетворяются потребности психического развития в детстве. Появление в семье нового ее члена – ребенка с абсолютно неизвестными системами взаимодействия, с новыми или забытыми родителями потребностями – часто приводит к кризису внутри семьи. А появление в семье ребенка с ООП всегда является кризисным явлением для всех членов семьи. Варианты получения знаний в области функционирования семейной системы ограничены обращением к личному практическому опыту взрослых. Существует возможность обратиться к специалистам за профессиональной психолого-педагогической коррекцией в отношении развития ребенка. В редких случаях специалисты рекомендуют семейное консультирование при обнаружении нарушений психологического или соматического здоровья. И практически никогда не возникает потребность в обучении у компетентных специалистов навыкам построения здоровой семейной системы.

В государственном учреждении «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» (далее – РНПЦ психического здоровья) реализуется программа «Школа родительских компетенций для родителей, имеющих детей с особенностями психологического развития» (далее – программа). Необходимость создания данной программы возникла из наблюдений в части непринятия родителями диагноза своего ребенка и в целях разработки и внедрения методов общедоступной коррекции. Программа имеет два направления: 1) реабилитация семей; 2) повышение квалификации междисциплинарной команды специалистов (психиатр, педиатр, невролог, психолог, логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог и др.). Цель программы – реабилитация детей с нарушениями психологического развития и их родителей через формирование родительских компетенций. Родительская компетенция – это социально-педагогический феномен, обуславливающий совокупность интегративных качеств личности родителя, включающих когнитивный, ценностно-мотивационный,

эмоциональный и поведенческий компоненты, задаваемые по отношению к своему ребенку и необходимые для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка [4].

Программа включает в себя три блока: семья, диагноз ребенка, методы коррекции. В первом блоке рассматриваются следующие вопросы: психология и диагностика семьи; определение семьи; общие сведения о семье в рамках биопсихосоциального подхода; функции (основные потребности семьи); структура семьи и ее нарушения; жизненный цикл (динамика) семьи; понятие семейного диагноза; методы семейной диагностики; пропедевтика семейных отношений; системный подход в семейной терапии; понятие о семье как о системе; основные параметры семейной системы; законы системного воздействия (циркулярность, нейтральность, гипотетичность); особенности построения контакта с семьей; детско-родительские отношения; мотивационные техники и приемы. Во втором блоке разбираются вопросы нарушений психологического развития детей: их причины и клинические проявления, влияние нарушений развития ребенка на семейную динамику (членов семьи); вопросы формирования детско-родительских отношений. В третьем блоке рассматриваются возможные варианты помощи медицинской (лабораторные методы диагностики; медикаментозное, аппаратное и мануальное лечение) и психолого-педагогической (психологическая диагностика, нейропсихологическая коррекция, социально-педагогические маршруты обучения детей).

В образовательном процессе используется такой вид педагогической технологии, как система «малых групп» интерактивной формы. Повышение квалификации специалистов проводится следующим образом: в кругу находятся от 5 до 10 семей, с которыми работают высококвалифицированные специалисты РНПЦ психического здоровья, реализующие программу. Междисциплинарная команда специалистов находится за рамками круга, тем самым имеется возможность наблюдать за рабочим процессом и одновременно быть его пассивным участником. В рамках инновационных педагогических технологий образовательный процесс переходит в личностно ориентированный формат с элементами динамического группового взаимодействия и возможностью объединения практико-ориентированного тренинга в рамках семинара/конференции.

С учетом высоких скоростей различного рода изменений, которые происходят в современном информационном пространстве возникает необходимость воспитывать способность адаптироваться к постоянным переменам, формировать навыки верификации информации, обучать навыкам учиться и противостоять стрессу, формировать способность жить в цифровом мире и сохранять человечность. Все эти факторы являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Возможность наблюдать и лично участвовать в живом пространстве, а не виртуальном, реализуется программой. У специалистов появляется возможность в режиме реального времени наблюдать обнаружение неконструктивных способов внутрисемейной коммуникации, через определение ведущего симптома семьи, дальнейшей перестройкой определенных системных закономерностей с последующим внедрением системы целостных взаимодействий между членами семьи. Получение знаний и навыков в непосредственном взаимодействии с предметом обучения (родители и дети, их проблемы и состояния) является одним из факторов эффективного профессионального образования.

Таким образом, критериями эффективности взаимодействия семьи особого ребенка и специалистов, которое направлено на формирование родительских компетенций, являются: укрепление связи учителей-дефектологов с семьей, повышение психолого-педагогического просвещения родителей, повышение ответственности родителей за воспитание и обучение детей, психологический комфорт в детско-родительской среде, наличие мотивов для реализации программ специального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учеб. пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
2. Корнеева Н.В. Особенности стилей семейного воспитания детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста [Электронный ресурс]: Вопросы науки и образования. 2018. № 27 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stiley-semeynogo-vozpitaniya-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 31.03.2022).
3. Крушная Н.А. Отношения в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития: Монография. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 211 с.
4. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования [Электронный ресурс]: Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 4 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya> (дата обращения: 31.03.2022).

Пути формирования социально-коммуникативной компетентности подростков с умственной отсталостью в условиях образовательного учреждения

Грызлова Александра Вячеславовна (E-mail: *lorents-2016@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья освещает одну из актуальных проблем современной системы специального образования – формирование социально-коммуникативной компетентности подростков с умственной отсталостью. Представлена система коррекционно-педагогической деятельности по данной проблеме в условиях специальной (коррекционной) школы. Определены средства, способы, педагогические технологии работы с подростками на уроках, во внеурочной и внеклассной деятельности.

Ключевые слова: социальная адаптация, социально-коммуникативная компетентность, коррекционно-педагогическая работа.

Ways of formation of social and communicative competence of adolescents with mental retardation in an educational institution

Gryzlova Alexandra Vyacheslavovna (E-mail: *lorents-2016@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kutseva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article highlights one of the urgent problems of the modern system of special education – the formation of social and communicative competence of adolescents with mental retardation. The system of correctional and pedagogical activity on this problem in the conditions of a special (correctional) school is presented. The means, methods, pedagogical technologies of work with teenagers in the classroom, in extracurricular and extracurricular activities are determined.

Keywords: social adaptation, social and communicative competence, correctional and pedagogical work.

Проблема развития коммуникативной компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья тесно связана с вопросами их социального адаптирования к среде, а также формирования готовности к реализации прав и обязанностей в общественной жизни. Приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью, который определяет специальные условия для получения образования детьми данной категории. По мнению Н.Н. Малофеева, О.С. Никольской, О.И. Кукушкиной, образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья определяют основные пути реализации главной цели специального образования – социальное адаптирование, развитие личности школьников, формирование социально-психологической готовности к активному функционированию в социуме.

Научно-методические вопросы решения этих задач в обучении и воспитании умственно отсталых школьников нашли свое отражение в исследованиях Е.Л. Гончаровой, Е.В. Коневой, Е.Т. Логиновой, Н.В. Москаленко, В.К. Солондаева и др. Анализ психолого-педагогической литературы и педагогической практики позволил выделить проблемы, которые требует системного решения:

– низкий уровень интеграции выпускников коррекционных школ в общество;

- низкая мотивированность организаций социальной сферы на целенаправленное сотрудничество с образовательными учреждениями;
- несовершенство системы в общеобразовательных учреждениях по формированию компетенций учащихся с ОВЗ, необходимых для успешной адаптации в обществе [1 и др.].

Для обоснования значимости и оценки возможностей для эффективной работы педколлектива по формированию социальной и коммуникативной компетенции подростков с умственной отсталостью в коррекционной школе нами проведен SWOT-анализ, представляющий собой управленческий метод анализа и планирования педагогической деятельности. Он позволил выявить сильные и слабые стороны образовательного учреждения, возможности достижения высоких результатов в работе по формированию социально-коммуникативной компетентности подростков с умственной отсталостью.

В соответствии с вышеизложенным были поставлены задачи разработки, апробации и внедрения системы коррекционно-педагогической работы по формированию социальных и коммуникативных компетенций у подростков с умственной отсталостью в ГКОУ Краснодарского края школе-интернате станицы Ленинградской. С этой целью была изучена научная литература и передовой педагогический опыт [2; 3; 4 и др.]. Ожидаемые результаты: успешная интеграция подростков с ОВЗ в общество, развитие социального партнерства с организациями и учреждениями, защищающими права лиц с ОВЗ. Система работы представлена на рисунке. Она включает три блока:

1. Развитие информационно-познавательной компетентности.
2. Формирование компетентности взаимодействия человека и среды.
3. Развитие компетентности общения и сотрудничества.

Таблица - SWOT-анализ образовательной деятельности в ГКОУ Краснодарского края школе-интернате станицы Ленинградской

<i>Возможности</i> <i>(благоприятные факторы внешней среды)</i>	<i>Сила</i> <i>(преимущества образовательного учреждения)</i>
В Ленинградском районе одно государственное учреждение и 6 муниципальных школ, имеющих классы для обучения лиц с ОВЗ	Равный доступ к образованию для всех воспитанников с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей
Востребованность различных направлений профессионального обучения учащихся	Вариативная организация профессионального обучения
Образовательная программа включает разделы: деловое письмо, экономический практикум, домоводство, основы социальной жизни	Возможность приобретения практического опыта выпускниками в области сотрудничества с различными социальными службами. Высокая удовлетворенность родителей учащихся качеством образовательных услуг
<i>Угрозы</i> <i>(противодействие внешней среды)</i>	<i>Слабость</i> <i>(недостатки образовательного учреждения)</i>
Низкий уровень партнерских отношений с учреждениями социальной сферы района	Отсутствие четкой системы организации работы по взаимодействию с учреждениями социальной сферы района
Индивидуально-психологические и личностные особенности детей с ОВЗ	Отсутствие эффективной системы работы по формированию социальной и коммуникативной компетенции выпускников с ограниченными возможностями здоровья
Низкая мотивированность родителей на целенаправленное сотрудничество с образовательным учреждением по данному направлению	Недостаточная осведомленность педагогов о современных формах взаимодействия с родителями



Рисунок. Система педагогической работы по формированию коммуникативных и социальных компетенций у подростков с умственной отсталостью

На рисунке отражены основные формы и технологии работы по блокам. Успешность представленной системы будет зависеть от применения педагогами активных и интерактивных коррекционно-развивающих технологий на уроках и во внеурочной деятельности в образовательном учреждении.

Таким образом, формирование коммуникативных и социальных компетенций у подростков с умственной отсталостью в образовательных учреждениях представляет собой не отдельные эпизодические мероприятия, а целостную систему коррекционно-педагогической работы, направленную на приобретение обучающимися социально-коммуникативной компетентности, необходимой им в дальнейшей жизнедеятельности. Актуальность представленного опыта определяется социальным заказом государства, диктующим необходимость интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с интеллектуальными нарушениями, в общество. Овладение социальными компетенциями позволяет подготовить прочный фундамент для успешной социальной интеграции подростков с ОВЗ в общество. Предложенная система работы раскрывает пути формирования социальной компетенции у подростков с возможностью внедрения в образовательные коррекционные учреждения, а также в общеобразовательные учреждения, имеющие классы для детей с ОВЗ и практикующие инклюзивное образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов В.П. Специальная педагогика и психология: Учебник для вузов. М.: Юрайт, 2020. 323 с.
2. Быстрова Ю.А. Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 370-375.
3. Кузнецова Е.В. Развитие коммуникативной компетентности подростков с ОВЗ средствами тренинговой работы // Вопросы педагогики. 2021. № 11-1. С. 241-246.
4. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями: Практик. пособие. М.: АРКТИ, 2005. 174 с.

Педагогические условия оптимизации подготовки старших дошкольников с задержкой психического развития к обучению в школе

Гурченко Ангелина Владимировна (E-mail: *nika.gurchenkoo@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, возникающие в ходе подготовки старших дошкольников с задержкой психического развития к обучению в школе. Проведен анализ научной литературы по изучению условий оптимизации подготовки старших дошкольников с задержкой психического развития к школе. Проблема психологической готовности детей к обучению в школе имеет большое значение: от ее решения зависит благополучное обучение в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: задержка психического развития, старший дошкольный возраст, оптимизация подготовки к школе, учащиеся с задержкой психического развития.

Pedagogical conditions for optimizing the preparation of senior preschoolers with mental retardation to study at school

Gurchenko Angelina Vladimirovna (E-mail: *nika.gurchenkoo@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semenovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the problems that arise during the preparation of older preschoolers with mental retardation for school. The analysis of scientific literature on the study of conditions for optimizing the preparation of senior preschoolers with mental retardation for school is carried out. The problem of psychological readiness of children to study at school is of great importance: successful education in a comprehensive school depends on its solution.

Keywords: mental retardation, senior preschool age, optimization of school preparation, students with mental retardation.

Для педагогической науки в целом и для специальной педагогики и психологии в частности весьма актуальной является проблема готовности старших дошкольников к обучению в школе. Особенно значима данная проблема в отношении детей с задержкой психического развития. На сегодняшний день отмечается рост количества детей с данной патологией, что связано с различными деструктивными факторами социальной сферы жизни. Современные требования общества к развитию личности диктуют необходимость социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Построение учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей ребенка должно стать залогом успешной подготовки ребенка к процессу обучения в школе.

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой одну из наиболее часто встречающихся форм нарушений психики ребенка. Для задержки психического развития характерным является несформированность отдельных психических, психомоторных функций, а также психики в комплексе психических функций. К факторам, которые влияют на форми-

рование психических процессов, относят наследственные, психологические, а также социально-экономические особенности развития личности [0].

Ученые, анализируя мыслительные процессы детей с ЗПР, указывают на их значительное отставание в психическом развитии от детей такого же возраста с нормальным развитием. Как отмечают такие авторы, как Т.П. Артемьева, Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Т.А. Фотекова, психическое развитие детей с ЗПР во многом отличается низким уровнем сформированности и функционирования таких мыслительных операций, как анализ, перенос, абстракция, обобщение. В работах исследователей (И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, С.Г. Шевченко) анализируется особенность познавательной активности детей с ЗПР.

В работе С.Г. Шевченко, посвященной изучению специфики развития речи детей с ЗПР, выявлена взаимосвязь между недостаточным уровнем развития познавательной активности и возникновением речевых дефектов. В меньшей мере в исследовательской литературе уделяется внимание особенностям личности детей с ЗПР. К подобным работам можно отнести исследование особенностей мотивационно-волевой сферы Л.В. Кузнецовой, рассмотрение возрастных, индивидуально-личностных особенностей детей с ЗПР Н.Л. Белопольской.

Л.В. Кузнецова выделяет следующие особенности, характерные для детей с ЗПР: недостаточность развития волевых качеств, эмоциональную нестабильность, апатичность, вялость, а также возможно проявление чрезмерной импульсивности. В процессе игровой деятельности дети с ЗПР проявляют неспособность следовать игровым сценариям и трудности к совместной игре, подобные проблемы могут решаться только с помощью взрослого. Таким автором, как У.В. Ульяненкова, определены уровни развития общей способности к обучению и показана их взаимосвязь с уровнем развития интеллекта детей. Приведенные исследования позволяют выявить индивидуальные различия эмоционально-волевой сферы личности детей с ЗПР.

Одной из причин, которая с большей долей вероятности может привести к формированию ЗПР, считают педагогическую запущенность. Формирование педагогической запущенности имеет различный генез и может быть связана с различными причинами и формами обучения. Педагогическая запущенность с точки зрения психологических и педагогических исследований А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.С. Славиной и др. часто становится причиной неуспеваемости в процессе обучения в школе.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным психическим развитием личности ребенка. В данном возрастном периоде, а именно в 6-7-летнем возрасте, происходит овладение навыками совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, формирование развернутой речи и усвоение всех основных видов действий. Также для данного возрастного этапа характерно бурное развитие познавательной активности, опосредованной овладением словесно-логического типа мышления, развитие произвольного внимания и памяти [3].

Выделенные Л.И. Божович параметры развития психики детей позволяют определить факторы, которые оказывают влияние на успеваемость и успешность школьного обучения. К таким факторам относятся: состояние мотивационного комплекса развития ребенка (познавательные мотивы, социальные мотивы учения), сформированность интеллектуальной и поведенческой сферы личности. Автором отмечается, что из представленных факторов наибольшее значение и влияние имеет мотивационный аспект.

Анализируя игровую деятельность детей, Д.Б. Эльконин в своих работах утверждал, что совместная ролевая игра по сравнению с одиночной позволяет перейти на следующий этап психического развития и способствует формированию произвольного поведения.

Коллективная игровая деятельность позволяет осуществлять контроль и коррекцию в процессе следования определенным правилам, что в одиночной игре ребенку не всегда представляется возможным сделать.

Готовность к обучению в школе с точки зрения психологии представляет собой комплексное взаимосвязанное образование психики, обусловленное высоким уровнем сформированности производительной, мотивационной и интеллектуальной сферами развития личности ребенка.

Соотношение в развитии данных компонентов готовности к школьному обучению позволяет определить различные варианты перехода от одного возрастного этапа – дошкольного возраста, к следующему – младшему школьному возрасту.

В коррекционной работе по подготовке детей с ЗПР к школе применяются как традиционные методы (наглядный метод, дидактическая игра «Учить – играя», фронтальные (музыкальные, физкультурные) занятия, подгрупповая работа, индивидуальная работа), так и нетрадиционные (музыкотерапия, хромотерапия, игры на базе конструктора ЛЕГО, элементы песочной терапии, сказкотерапия) [0].

Оказание помощи детям с ЗПР в развитии интеллектуальной сферы, а также компонентов мыслительной деятельности (мотивационно-ориентировочных, операциональных, регуляционных) позволяет сформировать общую способность к учению. У.В. Ульяновская в своей работе указывает, что основополагающими в развитии интеллектуальной сферы личности ребенка являются психологические механизмы и процессы, необходимые для формирования умственного действия. К данным механизмам относится интериоризация посредством формирования ориентировочной основы действий, т.е. перевод внешних специально-организованных действий во внутренний план. При организации деятельности детей важно следовать определенному вектору, позволяющему овладеть практическими действиями и сформировать положительный эмоциональный фон: формирование индивидуальной инициативы через групповые действия, инициированные педагогом; развитие группового и индивидуального целеобразования, основанных на эмоциональном отношении через постановку целей и регулирование эмоционального фона педагогом; формирование самооценки и коллективной оценки через оценивание педагогом; выработка механизмов получения индивидуальной радости и группового поощрения от выполненной деятельности через поощрение педагогом [2].

В процессе коррекционной работы, по мнению Н.В. Бабкиной, на подготовительном этапе перед обучением должны ставиться следующие задачи: устранение пробелов в знаниях, выявление и коррекция отклонений в познавательной сфере личности (анализ, синтез, сравнение, обобщение), формирование познавательного и исследовательского интереса. Подготовительная группа должна способствовать формированию познавательного интереса и мотивации к обучению. Достижению поставленных целей будет способствовать поощрение успехов обучения педагогом, личное внимание к каждому отдельному ребенку, спокойный доброжелательный тон общения с детьми, желание и готовность оказывать помощь при возникновении проблем у обучающихся. Создание ситуаций педагогического успеха способствует активизации и развитию познавательной активности детей. Также важно отметить значение индивидуального подхода к детям в учебно-воспитательном процессе. Педагог должен владеть информацией из личных дел о каждом обучающемся, в частности информацией, касающейся физического здоровья, социально-бытовых условий жизни, типа и выраженности основного отклонения, сопутствующих отклонений, изучить заключения обследований, предшествующих поступлению в школу [1].

Организация помощи детям с ЗПР как комплексная система должна состоять из следующих компонентов:

- моделирование специальных образовательных организаций различной направленности, ориентированных на данную категорию детей: коррекционные классы в системе общеобразовательной школы, школы и школы-интернаты специального типа для детей с ЗПР, дошкольные образовательные учреждения компенсирующего типа;
- диагностика детей в целях раннего выявления отставания психического развития, создание условий для реализации образовательных возможностей, разработанность методов, техник и форм работы, направленной на коррекцию отставания в системах дошкольного и школьного образования;
- оптимизация диагностики в психологической, медицинской, педагогической системе для определения и уточнения специфики создания системы коррекционно-образовательного процесса, сохранения и укрепления здоровья обучающихся;
- формирование и развитие в общеобразовательных организациях профилактической и лечебно-оздоровительной работы;
- разработанность практической составляющей обучения детей с ЗПР в области нормативного и учебно-методического обеспечения;
- формулирование целей, задач, содержания, результатов проведения профориентационной работы, профессионально-трудовой подготовки и социально-трудовой адаптации обучающихся с ЗПР;
- разработка и внедрение системы оценивания результативности коррекционно-развивающего аспекта образования;
- создание различных моделей работы служб, оказывающих консультативную помощь семьям, в которых есть дети с ЗПР;
- создание кадрового резерва из числа специалистов по коррекционной педагогике для дошкольной и школьной системы образования.

Дифференцированный подход к выбору условий обучения выступает ключевым фактором при организации работы с детьми с ЗПР. Правильно организованная система диагностики готовности ребенка к школьному обучению обеспечит создание наиболее эффективных условий обучения как в системе традиционного обучения, так в системе коррекционно-развивающей работы, а также позволит выработать программу психологического сопровождения таких детей на более качественном методическом уровне.

Коррекционная работа с детьми с ЗПР, ориентированная на развитие психических функций детей и подготовку к поступлению в общеобразовательную школу, должна состоять из следующих взаимосвязанных и взаимозависимых элементов: формирование и развитие познавательного интереса, развитие речи и увеличение активного словарного запаса, развитие мелкой моторики и общих физических движений. Логопедическая работа должна быть направлена на индивидуальную коррекцию возможных речевых проблем. Системность, положительный эмоциональный фон, отсутствие наказаний выступают основополагающими факторами успешно организованной работы с детьми с ЗПР. Организация коррекционной работы в соответствии с приведенными рекомендациями способствует обеспечению ребенка с ЗПР эффективной и адекватной реализацией себя в обществе. Совместная образовательная деятельность обучающихся с ЗПР в условиях общеобразовательного класса во многом зависит от информированности педагогов, родителей о специфике и трудностях воспитания и обучения таких детей. Тормозящим фактором общего психического развития детей с ЗПР

является нарушение деятельности. Возможности обучения реализуются только в ситуациях, когда деятельность таких детей стимулируется и поддерживается со стороны взрослых, тем самым активируются потенциальные возможности [2].

Успешность обучения дошкольников с ЗПР в системе общеобразовательного школьного образования определяется через правильно организованную и реализованную систему подготовки в процессе коррекционно-развивающей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей: Пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. М.: Айрис – пресса, 2005. 140 с.
2. Блинкова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. 136 с.
3. Борякова Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2002. № 1. С. 35-42.
4. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994. 192 с.
5. Власова Т.А., Лубовский В.И., Ципина Н.А. Дети с задержкой психического развития. М., 1984. 256 с.

**Роль центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации
во включении ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития
и его семьи в социум**

Жук Татьяна Васильевна (E-mail: zhuk_tatsiana@mail.ru)

ГУО «Брестский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Брест, Республика Беларусь

Аннотация. В данной статье поднимается проблема включения ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития и его семьи в активный социум. Рассмотрена координирующая роль центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в решении данной проблемы путем активной разработки и реализации инклюзивных практик, а также вовлечения семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями, в активный социум. Приведены результаты эмпирического исследования по изучению процесса социализации ребенка с тяжелыми множественными нарушениями в социуме и результаты анкетирования семей на предмет удовлетворенности родителями процессом включения семьи в активный социум.

Ключевые слова: центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, семья, включение в социум.

**The role of the center for correctional and developmental education
and rehabilitation in the inclusion of a child with severe multiple developmental
disorders and his family in society**

Zhuk Tatyana Vasilievna (E-mail: zhuk_tatsiana@mail.ru)

Brest Regional Center for Correctional and Developmental Training and Rehabilitation, Brest, Republic of Belarus

Abstract. This article raises the problem of including a child with severe multiple developmental disorders and his family in an active society. The coordinating role of the center for correctional and developmental education and rehabilitation in solving this problem is considered through the active development and implementation of inclusive practices, as well as the involvement of a family raising a child with severe multiple disabilities in an active society. The results of an empirical study on the process of socialization of a child with severe multiple disorders in society and the results of a survey of families on the subject of parental satisfaction with the process of including a family in an active society are presented.

Keywords: Center for Correctional and Developmental Training and Rehabilitation, children with severe multiple developmental disorders, family, inclusion in society.

Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) – многофункциональное учреждение специального образования, осуществляющее координацию деятельности в сфере специального образования на территории соответствующей административно-территориальной единицы. Однако выделим основные задачи, которые решает ЦКРОиР в процессе работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) и их семьями. Во-первых, это организация образовательного процесса для детей с ТМН, их социальная реабилитация, предоставление им равных возможностей для активного участия в социокультурной жизни общества, формирование и развитие необходимых умений и способностей для максимально возможной самостоятельной жизни. Во-вторых, это формирование позитивного общественного мнения и толерантного отношения к лицам с особенно-

стями психофизического развития [1]. Таким образом, ЦКРОиР является как бы «проводником» между ребенком с ТМН, его семьей и окружающим социумом, выполняя при этом три важнейшие задачи:

1. Социализация ребенка с ТМН посредством реализации образовательного процесса, вовлечения его в активную творческую деятельность и включения его в активный социум.

2. Поддержка и сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ТМН, через работу «Родительских клубов», вселение веры родителям в возможности своего ребенка, участие родителей в творческих мероприятиях совместно с ребенком, включение семьи совместно с ребенком во взаимодействие с активным социумом.

3. Формирование инклюзивной культуры у участников местного сообщества через разработку инклюзивной политики и реализацию инклюзивных практик с целью полноценного принятия социумом ребенка с ТМН и его семьи.

В Брестской области функционирует 21 ЦКРОиР и ежегодно количество учащихся и воспитанников в них увеличивается. В текущем 2021/2022 учебном году в образовательный процесс включены 662 ребенка с ТМН (563 – в 2019/2020 учебном году). Режим пребывания детей в ЦКРОиР составляет от 8 до 10 часов в день, доставка детей в ЦКРОиР и обратно осуществляется специально оборудованным транспортом. Таким образом, благодаря созданной адаптированной доступной среде у детей с ТМН появилась возможность уйти от изолированности надомного обучения и получать специальное образование в условиях ЦКРОиР, а у их родителей – изменить свой образ жизни и вновь выйти на работу.

Ребенок с ТМН большую часть своего времени проводит в условиях центра, являясь участником образовательного процесса. Важнейшей задачей в его обучении является процесс формирования у него жизненных компетенций, которые «...рассматриваются в структуре образования детей с тяжелыми множественными нарушениями как способность и готовность к использованию прагматических знаний, умений и навыков, необходимых ребенку в обыденной жизни, за счет формирования доступных ему базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, подготавливая его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме» [2, с. 8].

Исследования по проблеме социализации в обществе и формированию жизненных компетенций у детей с ТМН описаны в трудах современных белорусских и российских ученых и практиков (Т.В. Варенова, Д.Н. Забелич, А.М. Змушко, Ю.Н. Кислякова, А.Н. Коноплева, Е.А. Лемех, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская, Т.Б. Пивоварчик, О.И. Урусова, В.А. Шинкаренко, А.Р. Маллер, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына и др.).

Для педагогов-практиков, реализующих образовательный процесс в ЦКРОиР, утверждены учебные программы и учебный план центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для учащихся с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями как на уровне общего среднего образования, так и на уровне дошкольного образования. В учебной программе подробно расписаны цель, задачи, методы и способы обучения по каждой предметной области, приведены примеры занятий для детей дошкольного возраста. Все время пребывания ребенка в ЦКРОиР направлено на адаптацию его в коллективе группы, класса, принятию себя и своих сверстников, обучению навыкам самообслуживания и приемлемого поведения в обществе.

Важную роль во включении ребенка в социум играют мероприятия по развитию творчества, физической культуры, организации культурного досуга. Процесс включения ребенка в активный социум осуществляется в несколько этапов.

Первый этап – внутрицентровская творческая деятельность во время подготовки и проведения утренников, тематических праздников, физкультурно-оздоровительных мероприятий. На данном этапе ребята с ТМН учатся взаимодействовать друг с другом, с педагогами, с родителями других детей, с волонтерами, приходящими в центр на различные мероприятия.

Второй этап – это участие детей с ТМН в инклюзивных мероприятиях, проводимых во время работы школьных оздоровительных лагерей, а также проводимых районных, городских

творческих мероприятиях, благотворительных концертах, где дети с ТМН являются как зрителями, так и активными участниками самих творческих номеров.

Третий этап – участие детей с ТМН в областных конкурсах, фестивалях, благотворительных акциях, спортивных соревнованиях, которые носят исключительно инклюзивный характер.

Четвертый этап – включение детей с ТМН в различные инклюзивные практики, реализуемые в каждом из районов области, которые не связаны непосредственно с образовательным процессом. Это инклюзивные туристические маршруты, инклюзивные встречи на предприятиях и в организациях города, инклюзивные фотосессии с известными людьми, инклюзивные флешмобы и другие формы инклюзивного взаимодействия.

Пятый этап – пребывание ребенка с ТМН в длительных поездках, участие в международных фестивалях в качестве члена творческого коллектива, актера труппы инклюзивного театра и др.

В целях изучения уровня социальной адаптации в общественной жизни детей с ТМН за период обучения в ЦКРОиР нами было проведено эмпирическое исследование в районных и городских ЦКРОиР Брестской области с сентября по апрель 2020/2021 учебного года. Исследование осуществлялось в отношении 28 детей с ТМН подросткового возраста. В исследовании были использованы метод наблюдения и анкетирование: авторская анкета-опросник «Социализация», заполняемая педагогами ЦКРОиР, в основу которой положена диагностика социального развития детей и подростков с тяжелой и глубокой умственной отсталостью [3].

Полученные по итогам исследования результаты докладывались на Совете директоров ЦКРОиР области в июне 2021 года. На их основе разработана методика изучения уровня социализации ребенка с ТМН в процессе обучения в ЦКРОиР.

Нами были разработаны критерии оценки социализации детей с особенностями психофизического развития: коммуникация, эмпатия, социальная адаптация, сотрудничество, инициативность и условно определены уровни сформированности каждого из критериев по шкалам: низкий, средний, высокий.

Критерии оценки социализации детей с ОПФР:

1. Коммуникация. Средства коммуникации (вербальная/невербальная):

Низкий уровень: не сформирована потребность в общении со взрослыми и сверстниками. В качестве партнеров по общению дети выбирают животных, игрушки, героев мультипликационных фильмов.

Средний уровень: сформирована потребность в общении со взрослыми и сверстниками, но отдают предпочтение избранным партнерам, учитывая при этом их половую принадлежность. Недостаточная уверенность детей, слабое проявление эмпатии и положительных эмоций в общении. У дошкольников сформирована потребность во взаимодействии со сверстниками, но они не проявляют инициативы и настойчивости в установлении и поддержании этого взаимодействия. В коммуникативной ситуации дети не всегда могут аргументированно оценить собственное эмоциональное состояние и состояние сверстника.

Высокий уровень: сформированы на высоком уровне вербальные средства: слушание, речь, письмо, чтение; невербальные средства: жесты, мимика, интонация, пауза, поза, смех, слезы и т.д.; предметные контактные, тактильные действия: рукопожатия, объятия, поцелуи, похлопывание, толчки, поглаживания, касания, пощечины, удары.

Коммуникация: ребенок способен вести диалог, владеет широким спектром помощников речи (мимика, жесты, интонация, поза).

Активное слушание: ребенок способен выслушивать собеседника, не перебивая его и вычленяя основное содержание обращения. При слушании ребенок активно пользуется мимикой и жестами для выражения поддержки говорящему.

Выражение чувств: получение и предоставление (без обвинений) и получение отклика: ребенок умеет осознавать свои эмоции, выражать их при помощи слов, мимики, жестов, позы; владеет достаточным словарным запасом для описания возникающих при общении переживаний. У детей сформирована потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками; они открыты общению; преобладающим во взаимодействии является эмоционально положительный фон настроения.

2. Эмпатия:

Низкий уровень: в межличностных отношениях испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими. Они гораздо более продуктивны при индивидуальной работе, чем при групповой, склонны к рациональным решениям, больше ценят других за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость.

Средний уровень: в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между детьми.

Высокий уровень: на эмоциональные стимулы реагируют изменением кожной проводимости и учащением сердцебиения; более эмоциональны, чаще плачут. Способность слушать, понимать потребности других людей, понимать обстоятельства и выражать это понимание, проявлять заботу и сочувствие на высоком уровне. Обращать внимание на способности своих друзей, радоваться успехам других. Уметь сопереживать другим – сочувствовать их неприятностям и радоваться успехам. Как правило, имеют родителей, которые проводят с ними много времени, ярко проявляют свои эмоции и говорят о своих чувствах; проявляют альтруизм в реальных поступках, склонны оказывать людям деятельную помощь; демонстрируют affiliативное поведение (способствующее поддержанию и укреплению дружеских отношений); менее агрессивны; оценивают позитивные социальные черты как важные; более ориентированы на моральные оценки.

3. Социальная адаптация:

Низкий уровень: испытывают напряженность, имеются психосоматические заболевания, лабильность настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, удовлетворенность повседневной деятельностью. Данный факт может говорить в пользу того, что у данных детей наблюдаются некоторые сомнения по поводу воплощения своих целей и идей, а также низкая готовность к преодолению препятствий.

Средний уровень: средний уровень самопринятия, способность устанавливать и поддерживать теплые доверительные отношения с другими, принимать самостоятельные решения.

Высокий уровень: высокий уровень ценностных ориентаций; высокий уровень общей коммуникативной толерантности; низкая социальная изолированность личности; высокая интерактивная направленность личности; наличие смысложизненных ориентаций. Умеют действовать в соответствии с обстоятельствами.

4. Сотрудничество:

Низкий уровень: ориентированы только на себя, не принимают мнение сверстников, в процессе взаимодействия занимают выгодную для себя позицию.

Средний уровень: фактически осознают, что такое совместная деятельность, но не используют данное слово в своей речи. Дошкольники выделяют отдельные правила совместной деятельности, выражают позитивное, дружеское отношение к сверстникам, но главным образом в процессе общения с товарищами ориентированы на себя. Они в большей степени придерживаются собственного мнения, как правило, не уступают другим детям и обижаются, когда с ними не соглашаются.

Высокий уровень: проявление уважения к тому, что делают другие люди и к другому стилю. Умение взаимодействовать в команде, поддерживать интересы команды. Оценка собственных возможностей и вклад в коллектив/группу.

5. Инициативность:

Низкий уровень: безынициативны: выполняют то, что им говорят. Дети обнаруживают стремление включиться в процесс деятельности, без отчетливой цели, они поглощены процессом; завершение процесса определяется исчерпанием материала или времени.

Средний уровень: выполняют чаще пассивные роли в играх, не выступают инициатором какой-либо деятельности, отдают инициативу в выполнении задания более активным сверстникам, участвуют во всех делах, не стремятся к лидерству.

Высокий уровень: инициативны – делают все по своему желанию, стремятся к лидерству.

В основу анкеты-опросника «Социализация» вошли перечисленные выше критерии, которые были несколько адаптированы под детей с ТМН. Обработка анкеты-опросника «Социализация» осуществлялась путем сравнительной характеристики развития ребенка по уровням (низкий, средний, высокий) согласно критериям (коммуникация, эмпатия, социальная адаптация, сотрудничество, инициативность), которые включают показатели для оценки во втором разделе анкеты. Также отслеживалась динамика социализации детей в первый год обучения в ЦКРОиР и на момент проведения исследования.

Сравнительный анализ выявил существенные различия в первый и последний годы обучения (настоящий момент) у детей подросткового возраста. Данные об успешности социализации детей подросткового возраста с ОПФР отражены на гистограмме.

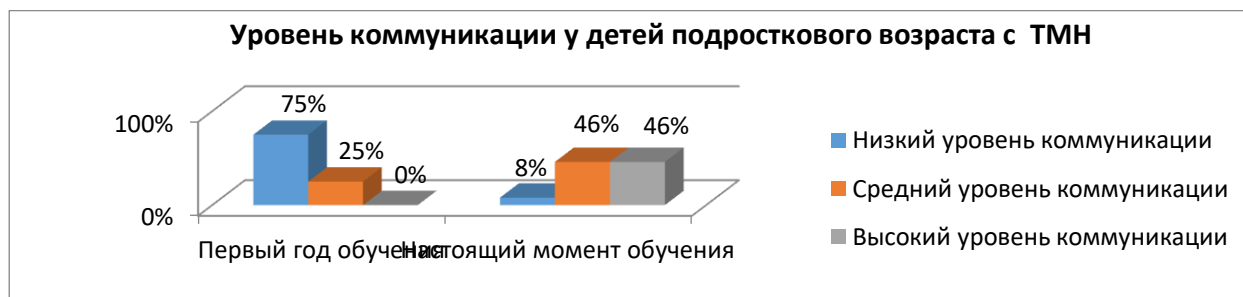


Рисунок 1. Результаты данных по критерию «Коммуникация» у подростков с ТМН

Фактически половина детей подросткового возраста, участвовавших в исследовании, в последний год обучения в ЦКРОиР (настоящий момент) социализировалась на высоком уровне (46%). В первый год обучения высокий уровень составлял 0%. Динамика развития коммуникации обусловлена вербальными или невербальными средствами коммуникации, умением активного слушания, способностью к выражению чувств.

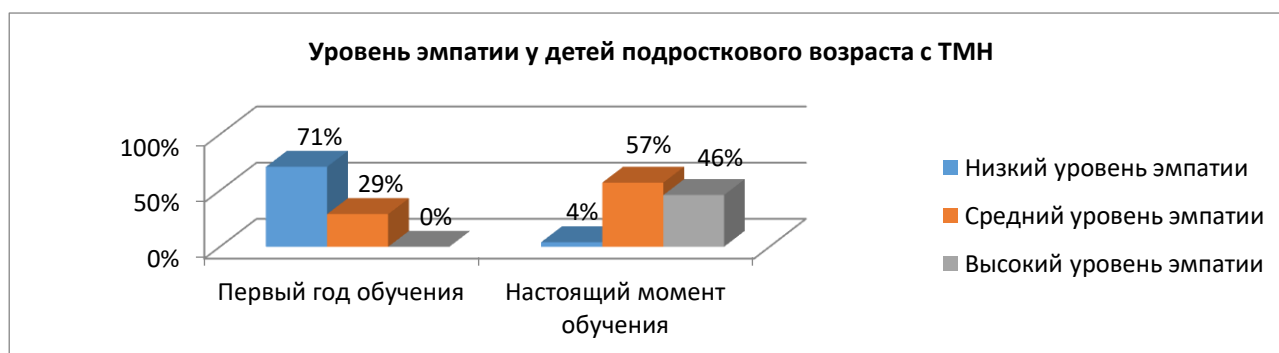


Рисунок 2. Результаты данных по критерию «Эмпатия» у подростков с ТМН

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о развитии среднего и высокого уровня эмпатии у детей с ТМН подросткового возраста к моменту завершения обучения в ЦКРОиР у 57% и 46 % соответственно.

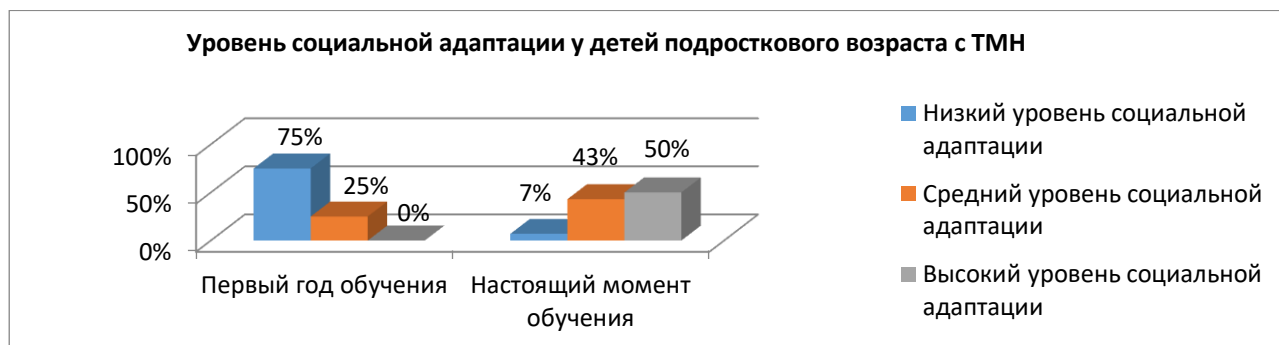


Рисунок 3. Результаты данных по критерию «Социальная адаптация» у подростков с ТМН

Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что показатели по критерию «Социальная адаптация» у детей подросткового возраста с ТМН за весь период выросли на 50% (высокий уровень). Можно утверждать, что многие дети подросткового возраста имеют высокий уровень коммуникативной толерантности, умеют взаимодействовать со взрослыми и сверстниками.

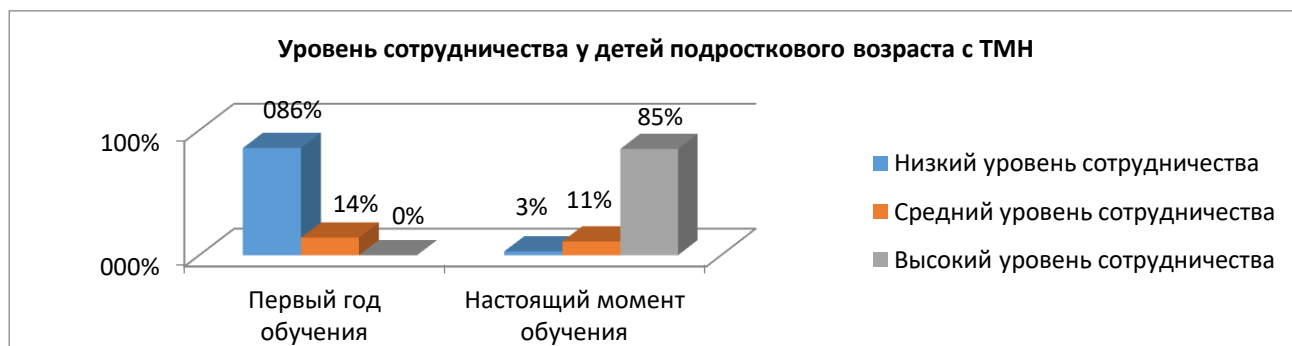


Рисунок 4. Результаты данных по критерию «Сотрудничество» у подростков с ТМН

Динамика исследования показывает, что 85% детей подросткового возраста с ТМН в настоящий момент имеют навыки проявления уважения к тому, что делают другие люди и к другому стилю поведения; умеют взаимодействовать в команде; поддерживать интересы команды; оценивать собственные возможности и вклад в коллектив сверстников.

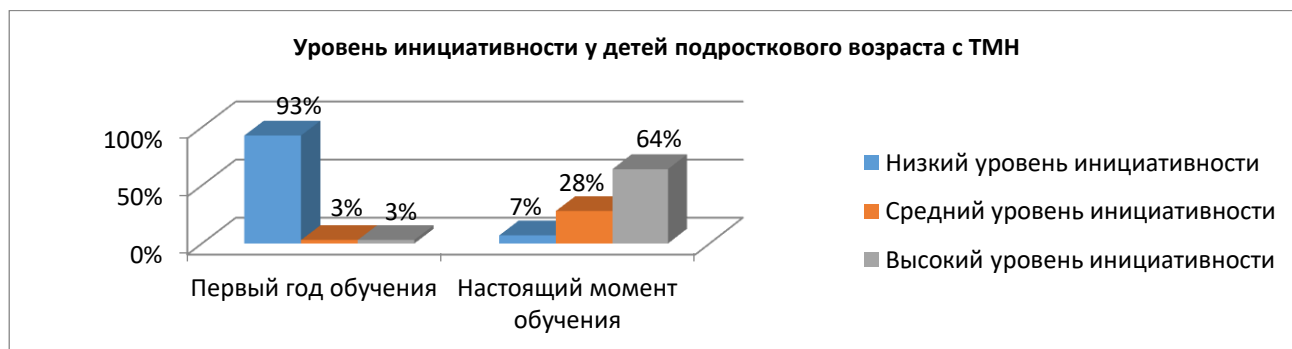


Рисунок 5. Результаты данных по критерию «Инициативность» у подростков с ТМН

В итоге сравнительного анализа установлено, что к моменту завершения обучения в ЦКРОиР (настоящий момент) 64% детей подросткового возраста способны проявлять инициативу. В ходе анализа было отмечено, что при переводе ребенка на домашнее обучение он лишился опыта проявления инициативы, в такой ситуации родители старались выполнять все за ребенка.

Необходимо отметить, что в ходе исследования третий раздел анкеты-опросника «Социализация» включал такой блок, как «Участие в общественной деятельности», в котором предлагалось кратко описать хронологию и степень участия (роль) ребенка с ТМН в культурных мероприятиях учреждения, внутри населенного пункта, на районном, областном, республиканском, международном уровне.

Приведем несколько примеров.

Семен Т., 2005 г.р., (аутизм, умственная отсталость) зачислен в дошкольную группу ЦКРОиР в 2008 году. В команде не работал, в мероприятиях не участвовал (сидел у мамы на коленях). Через полгода постепенно начал включаться в проводимые мероприятия вместе с мамой, а затем с педагогом. С первого класса стал принимать посильное участие в фестивалях, конкурсах, выставках, проводимых внутри ЦКРОиР. В течение обучения в ЦКРОиР принимал участие в зональном этапе Республиканского конкурса художественного творчества «Вяселкавы карагод», а также в областном инклюзивном фестивале «Вместе мы сможем больше» – собирал на сцене пазл «Беларусь», адекватно реагируя на огромное количество зрителей в зале, световые эффекты и музыку. Также принимал участие в районном этапе Республиканского конкурса живописи «Счастье жить в мирной стране»; в Республиканском конкурсе «Олимпийский огонь зажигает сердца» в номинации «Огонь вдохновения» награжден дипломом главного управления по образованию Брестского облисполкома; в областном этапе Республиканского конкурса «Усе разам» по развитию двигательной активности детей с ТМН награжден дипломом участника; участвовал в областном благотворительном новогоднем празднике в рамках республиканской акции «Наши дети». Принимал активное участие в проводимых акциях: «Запустим голубые шары» – к Международному дню распространения информации о проблеме аутизма; «Разные дети – равные возможности» – к Международному дню толерантности. Кроме этого, Семен Т. награжден дипломом I степени главного управления по образованию Брестского облисполкома за творческую работу «Твори добро», победившую в областной выставке-конкурсе декоративно-прикладного творчества, а также Дипломом ГУСО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ляховичского района» за победу в районном конкурсе декоративно-прикладного творчества. В летнем оздоровительном лагере «Улыбка» Семен Т. активно принимает участие в ежегодно проводимых межрегиональных «Малых олимпийских играх». Совместно с папой участвовал в проекте «Вырастим комнатное растение вместе с мамой».

Дима Г. (2003 г.р., синдром Дауна, умеренная умственная отсталость) впервые пришел в ЦКРОиР в 1-й класс. В контакт с окружающими вступал сложно. Не проявлял интерес к коллективной деятельности. По мере обучения в ЦКРОиР взаимодействие со сверстниками приобретало целенаправленный характер, стал проявлять интерес к мероприятиям, проводившимся в классе, к утренникам и праздникам в ЦКРОиР. В 4-м классе впервые вышел на сцену в танцевальной постановке в городском Доме культуры. Стал активным «особым» актером инклюзивного театра «Свежий ветер». В театральных постановках на сцене находится под присмотром взрослого, но роли исполняет самостоятельно или по подражанию. В течение 7 лет Дима успешно реализовывается в творческой деятельности: является активным участником ежегодного инклюзивного фестиваля «Вместе мы сможем больше» и других районных, областных и республиканских мероприятий. В составе инклюзивного театра выступал в Москве (РФ), Баку (Азербайджан), Вильнюсе (Литва), Германии, Украине на международных творческих фестивалях.

Конечно, родители и семья ребенка с ТМН принимают участие во многих мероприятиях, проводимых ЦКРОиР, как их участники или как волонтеры. Однако очень важна и самостоятельная роль семьи ребенка во включении его в социум.

Нами было проведено анонимное анкетирование родителей в Google-форме в целях анализа удовлетворенности процессом включения семьи, воспитывающей детей с ТМН, в активный социум. В исследовании приняли участие 40 пользователей. Целью анкетирования являлось изучение заинтересованности родителей в посещении общественных мест и мероприятий совместно с ребенком, удовлетворенности уровнем организации мероприятий, существующих барьеров при посещении культурных мероприятий, наличия межличностных конфликтов в обществе на фоне особенностей ребенка, удовлетворенности процессом организации обучения в ЦКРОиР.

Полученные эмпирические данные позволяют утверждать, что 70% родителей посещают парки, кинотеатры, выставки, экскурсии и другие общественные места и мероприятия не чаще 1 раза в месяц; 62,5% родителей – довольны уровнем организации культурных мероприятий, в которых принимали участие вместе с ребенком. Самые распространенные проблемы, возникающие при посещении культурных мероприятий совместно с ребенком, состоят в следующем: 35% родителей считает, что это транспортные неудобства, 12,5% – отсутствие безбарьерной среды и 10% – плохая реклама предстоящих мероприятий. Конфликты в обществе на фоне особенностей ребенка встречались у 42,5% родителей, а остальные 55% не сталкивались с конфликтами в обществе. Активным жителем населенного пункта считают себя 40% опрошенных. В социальной поддержке нуждаются 40% семей, воспитывающих детей с ОПФР. Удовлетворены помощью ЦКРОиР 92,5% родителей. Перспективным переход своего ребенка в территориальный центр социального обслуживания населения (ТЦСОН) системы Министерства труда и социальной защиты после завершения им обучения в ЦКРОиР считают 50% родителей, 45% – затрудняются ответить, 5% родителей не видят для своего ребенка перспективы перехода в ТЦСОН.

В завершение мы можем констатировать значимую роль ЦКРОиР при включении в активный социум как ребенка с ТМН, так и его семьи. В то же время мы видим проблему, суть которой заключается в том, что максимальная социализация ребенка с ТМН происходит непосредственно в ЦКРОиР, при этом семья в социальной жизни ребенка играет, к сожалению, не главную роль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 16 августа 2011 г. № 233 Об утверждении Положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь.
2. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью: Пособие для педагогов / Т.В. Жук и др.: под науч. ред. Т.В. Лисовской. Минск: Народная асвета, 2020. 167 с.
3. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.

Инклюзивное образование и современный мир

Завалкина Анастасия Александровна (E-mail: *Karpova_nastia95@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные понятия инклюзивного образования и его значимость в наше время, а также дается сравнение этих понятий. Инклюзивное образование предполагает не только совершенствование технического и информационного обеспечения для лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и изменение общего взгляда общества на инклюзию. В статье рассмотрены проблемные стороны инклюзивного образования и способы их решения в целях адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в обществе, а также получения ими качественного образования и помощи специалистов.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, интеграция, мейнстриминг, модели инклюзивного образования.

Inclusive education and the modern world

Zavalkina Anastasia Alexandrovna (E-mail: *Karpova_nastia95@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the basic concepts of inclusive education and its significance in our time, and also compares these concepts. Inclusive education involves not only improving the technical and information support for people with disabilities, but also changing the general view of society on inclusion. The article discusses the problematic aspects of inclusive education and ways to solve them in order to adapt people with disabilities in society, as well as to receive quality education and help from specialists.

Keywords: inclusion, inclusive education, integration, mainstream, models of inclusive education.

В инклюзии актуальна организация всех необходимых условий для позитивного сотрудничества с детьми, у которых присутствуют особенности в развитии. Взаимодействие здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в одной среде может выглядеть как занятие спортом, посещение и участие в мастер-классах, организованная деятельность в виде командных работ и т.д.

Статья 43 Конституции Российской Федерации [2] говорит о том, что право на образование имеет любой человек. Благодаря опыту международной практики взаимодействия в образовательном процессе с детьми с ОВЗ российская система образования существенно изменила подход к дошкольному, общеобразовательному, профтехническому и высшему образованию. В данных направлениях ведется колоссальная работа большого количества педагогов посредством гуманистического подхода к детям конкретной категории.

Ребенок с ОВЗ, даже имея желание поддерживать полноценную связь с окружающим миром, быть мобильным и развиваться полноценно, не сможет реализоваться без помощи близких, специалистов, сверстников. Особым детям приходится преодолевать такие препятствия, как нежелание сверстников коммуницировать, трудности в образовании, недоступная либо малодоступная среда, частое проявление агрессии и непонимание в лице чужих. Это все провоцирует развитие низкой самооценки, снижение активной жизненной позиции. Чтобы бороться с данными недугами, наши отечественные ученые напряженно занимаются вопросами инклюзивного образования, адаптации лиц с ОВЗ и их социализации в обществе.

Одной из главных задач в инклюзивном направлении является особый подход к развитию умений и навыков у детей с ОВЗ, так как:

- таким детям тяжело дается большинство информации;
- у них с задержкой развивается память, внимание и мышление;
- они страдают эмоциональной незрелостью;
- имеют отклонения в контроле своего эмоционально-волевого качества;
- у них низкая продуктивность.

В связи с такими сложностями появилась необходимость комфортно и мягко адаптировать детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях и обучать по специально созданной адаптированной программе, касающейся не только общеобразовательной направленности, но и развития коммуникативных, творческих, спортивных и прочих навыков.

Образовательные учреждения, которые организуют инклюзивное образование, успешно пытаются создавать такие условия, чтобы воспитательный и обучающий процессы проходили с пользой и положительными эмоциями участников этих процессов. Выстраивается взаимодействие лиц с ОВЗ с окружающими вне зависимости от схожести или отличий.

В современном образовании в данное время актуально использовать такие термины, как «интеграция», «мэйнстриминг», «инклюзия».

Интеграция в переводе с латинского (*integrare*) обозначает «выполнение», «дополнение». Если же речь идет о людях с ограниченными возможностями (ОВЗ), то в контексте это будет звучать как «социальная интеграция».

Социальная интеграция позволяет совмещать жизнь людей с ОВЗ и без ОВЗ так, чтобы это было максимально комфортно для двух сторон во всех жизненных ситуациях. Она дает возможность получать образование, работать, заниматься своим любимым хобби, отдыхать без ощущения и получения дискомфорта извне. Это право в большинстве стран прописано законодательно. Но несмотря на возможности и развитие среды для людей с ОВЗ, само общество минимально проявляет готовность принимать и поддерживать людей, «не равных» себе.

Но мало обучить детей с ОВЗ, требуется донести обществу достоверную информацию, обучить общению с особыми детьми, воспитать дружелюбное отношение и принятие в обществе.

Основными проблемами общества являются:

- отрицание адекватного принятия лиц с ОВЗ;
- недостаточная освещенность данной темы;
- разногласия морально-этического характера.

Все эти проблемы возможно устранить, если начать с самого себя, поработать над своим сознанием и пониманием проблемы. Если родители с детства будут правильно доносить информацию до своих детей о людях с ОВЗ, то и жизнедеятельность людей с ограниченными возможностями станет гораздо комфортней.

В Российской Федерации термин «инклюзивное образование» закреплен в ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому «инклюзивным образованием является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Инклюзивное образование дает возможность совмещать учебу, работу, досуг, различные социальные функции и в широком понятии жизнь людям с обычным физическим и интеллектуальным развитием и людям с ОВЗ.

Основное отличие инклюзии от интеграции заключается в их задачах. Например, интеграция играет роль образовательной технологии, а инклюзия – социокультурной и имеет долгосрочный план коррекции обучения.

Мэйнстриминг (от англ. *mainstream*, т. е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты [5].

Мэйнстриминг подразумевает подход различного досуга для общения учеников с инвалидностью со своими сверстниками для интересного времяпровождения и расширения своих социальных контактов. При этом мэйнстриминг не предполагает образовательных целей и задач.

Инклюзивное образование – (от франц. *inclusif* – включающий в себя), термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции [5].

Отличие мэйнстриминга от инклюзивного образования заключается в том, что мэйнстриминг – это про социализацию и коммуникативное развитие, а инклюзивное образование включает в себя образовательный процесс, который подстраивается под возможности человека с ОВЗ.

Таким образом, мы видим, что инклюзия заинтересована в помощи включать людей с ОВЗ в массовые образовательные учреждения с грамотно организованной работой специалистов.

В инклюзии актуальна организация всех необходимых условий для позитивного сотрудничества с детьми, у которых присутствуют особенности в развитии. Взаимодействие здоровых детей и детей с ОВЗ в одной среде может выглядеть как занятие спортом, посещение и участие в мастер-классах, организованная деятельность в виде командных работ и т.д.

Н.Н. Назарова утверждала, что зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ОВЗ при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера [3].

Включение инклюзивного образования в образовательных учреждениях подразумевает собой организацию и предоставление специальных условий для воспитания и качественного образования всех категорий лиц с ОВЗ, а также создание системного подхода в индивидуальных маршрутах обучающихся. Этот вид образования также не игнорирует необходимость в обеспечении взаимопонимания как между педагогами и детьми с ОВЗ, так и между детьми с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

В связи с этим можно выделить основные методы инклюзивного образования у лиц с ограниченными возможностями здоровья:

1. Технологии обучения детей с ОВЗ совместно со здоровыми детьми [1].

Выбирая данную модель образования, образовательной организации необходимо учитывать доступную возможность образования и развития ребенка с ОВЗ в классе со здоровыми детьми согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), при необходимости предоставляя ребенку тьютора для организации помощи и реализации индивидуального подхода при помощи адаптированной программы для учащегося в гибком классе.

Для качественного и комфортного образования необходимо обеспечить штат специалистов, которые готовы не только прийти на помощь ребенку с теоретическими и практическими знаниями, но и обладать такими качествами, как стрессоустойчивость, смелость, проявлять в работе с детьми новаторство, шагать в ногу со временем и использовать новые ме-

тоды работы. Все вышеперечисленное – не только показатель статуса педагога, но и в первую очередь показатель качественного и компетентного подхода к образованию детей.

2. Организация инклюзивной образовательной среды в образовательной организации [1].

Здесь уместно рассмотреть модели, которые предложили Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Т.П. Дмитриева [4], подразумевающие основные уровни поддержки детей с ОВЗ при гармоничном и правильном взаимодействии между этими уровнями, в которые входят:

- деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);
- деятельность координатора образовательного учреждения, направленная на инклюзивное образование;
- служба инклюзивного сопровождения детей раннего возраста;
- повышение квалификации специалистов образовательных учреждений, организующих инклюзивное образование.

3. Реализация качественного инклюзивного образовательного процесса в образовательном учреждении [3].

Данная модель инклюзивного образования дает полноценную возможность учащемуся с ОВЗ принимать успешное участие в обучении и развитии со здоровыми сверстниками.

В инклюзивном образовании значительное место занимает помощь специалистов родителям. Родители могут обратиться к любому специалисту, работающему с их ребенком, не только для того, чтобы узнать успеваемость учащегося, но и для ознакомления с маршрутом образования и получения дальнейших рекомендаций.

Отталкиваясь от вышеперечисленных методов, можно сделать заключение, что инклюзивное образование многозначительно и необходимо не только лицам с ОВЗ, но и обществу вообще.

В настоящее время осуществляются мероприятия, которые отвечают за организацию «безбарьерной» образовательной среды, которая в основном заключается в доступности и возможности реализовываться.

Несмотря на обширное понимание инклюзивного образования, предоставление методических рекомендаций, выстраивание комфортных условий жизнедеятельности, присутствуют и проблемные стороны такого образования:

1) нехватка специально обученных кадров, которые компетентны в сфере инклюзивного образования. Не каждый специалист обладает знаниями и соответствующим опытом в данном направлении. Часто можно встретить недостаточную психолого-педагогическую подготовку сотрудников, работающих с детьми с ОВЗ, а также недостаточное владение методикой общения и преподавания;

2) не каждый специалист готов совершенствовать свои навыки и расширять кругозор в своей специализации. Подчас бывает, что специалист работает всю свою практику только по методикам, которые были выучены в университете, не зная о более новых и усовершенствованных способах развития детей.

Таким образом, инклюзия считается эффективной не только для детей с ОВЗ, но также и для абсолютно здоровых детей. Она дает образование и развитие вне зависимости от состояния здоровья и способностей личности. Инклюзия учит принимать личность такой, какая она есть на самом деле, проявлять гуманность, человечность и развивать не только образовательные навыки, но и общечеловеческие. Задача инклюзии – создать общую цель для учеников и учителей и в дальнейшем эту цель осуществить, добившись качественных результатов.

Программа по инклюзивному образованию будет полезна и эффективна для детей обеих сторон. Т.е., если выстроить взаимодействие *учитель – ученик с ОВЗ, ученик с ОВЗ – ученик без ОВЗ, узкий специалист – ученик с ОВЗ*, то комфортные условия будут постепенно

и равномерно выстраиваться. Для успешной реализации программы по инклюзии необходимо развивать каждому свою компетенцию, заинтересованность, начитанность, коммуникацию и др.

В заключение можно отметить, что практика инклюзивного образования в России показала, что возможно успешное целенаправленное формирование условий жизнедеятельности, доступных для лиц с ОВЗ.

Совершенствуется и постепенно развивается образовательная система для людей с ежедневными особыми потребностями.

Организуются необходимые условия для полноценного образования лиц с ОВЗ.

Постепенно растет уровень компетентности и образованности специалистов, работающих с лицами с ОВЗ и их родителями, а также планируется дальнейшее совершенствование принципа работы инклюзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова О.И., Пирогова А.А., Прохорова М.П. Инновационные технологии в инклюзивном образовании. Курск: Университетская книга, 2018. С. 36-40. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-modeli-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ovz>.
2. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года: (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ, от 30 декабря 2008 № 6-ФКЗ и № 8-ФКЗ) <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm>.
3. Назарова Н.М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 1996. Ч. 1. С. 28-38.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2016. 402 с.
5. Храмова С.В. Понятие и сущность инклюзивного образования. 2017. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2017/10/08/ponyatie-i-sushchnost-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.

**Диагностика речевых нарушений у старших дошкольников групп
общеразвивающей направленности**

Ивина Александра Михайловна (E-mail: *aleksa-ivina777@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Самелик Елена Григорьевна (E-mail: *esamelik@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема диагностики речевых нарушений у старших дошкольников общеразвивающих групп, осуществляется подбор диагностического инструментария для диагностики речевого развития детей данной категории.

Ключевые слова: диагностика, дошкольники с нарушениями речи, общеразвивающая группа детского сада, диагностические пособия.

Diagnosis of speech disorders in older preschoolers of general developmental groups

Ivina Aleksanda Mihailovna (E-mail: *aleksa-ivina777@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Samelik Elena Grigorievna (E-mail: *esamelik@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the problem of diagnosing speech disorders in older preschoolers of general developmental groups, the selection of diagnostic tools for diagnosing the speech development of children in this category is carried out.

Keywords: diagnostics, preschool children with speech disorders, general developmental group of kindergarten, diagnostic aids

В настоящее время большое количество дошкольников, имеющих речевые нарушения, обучаются в группах общеразвивающей направленности. Наиболее часто это происходит в маленьких населенных пунктах, где детских садов с логопедическими группами может не быть. Данная проблема достаточно актуальна и слабо изучена. Чрезвычайно мало работ, посвященных данной проблеме. Часто педагоги видят эту проблему, но не знают, как организовать логопедическую помощь детям, которые в ней нуждаются.

Первый этап – это выявление нарушений речи. Необходимо обследовать группу детей и выяснить, кто имеет речевые нарушения, а кто развивается в соответствии с возрастной нормой. Как известно, диагностика имеет три этапа: скрининг, дифференциальная диагностика и углубленное (феноменологическое) обследование. Остановимся подробнее на скрининге. Это быстрое обследование детей на наличие или отсутствие нарушений речи. В результате первого этапа образуется группа детей, нуждающихся в коррекции с предварительным заключением о состоянии их психического и речевого развития. Данный этап обследования имеет особенность – необходимо обследовать большую группу детей за короткий промежуток времени. Поэтому необходимо подобрать диагностический материал, подходящий для быстрого, но информативного обследования.

На сегодняшний день разработано множество материалов для обследования речевых компонентов. Для получения наиболее точных результатов необходимо выбрать подходящие для первого этапа материалы диагностики. В подборе инструментария следует обращать внимание на такие факторы, как: компактность – так как обследуется большая группа детей,

за короткий промежуток времени необходимо обследовать как можно больше компонентов речи и познавательных процессов; качественно подобранный речевой и картинный материал, чтобы ребенок был заинтересован процессом, что позволит педагогу более точно определить уровень речевого развития.

Пособие В.М. Акименко представляет собой полную инструкцию для обследования речи детей: от анамнестических данных до написания логопедического заключения. В пособии представлена речевая карта в форме таблиц, составленных сразу на группу детей. Данное пособие подходит для обследования группы детей на наличие или отсутствие нарушений. Его недостатком является отсутствие картинного материала, который необходим для обследования [1].

Рассмотрим альбом логопедического обследования О.Б. Иншаковой. В альбоме представлен правильно подобранный и структурированный картинный материал для обследования всех компонентов речи, а также имеются пояснения. Альбом подходит для полного обследования речевых процессов у ребенка дошкольного возраста, если педагог обладает большим количеством времени для обследования. Обследовать по нему все компоненты речи за короткий промежуток времени будет затруднительно [2].

Пособие В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко разработано для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Оно содержит план обследования, речевой материал для обследования произношения тех звуков речи, которые нарушаются чаще всего, материал для обследования фонематического слуха. Также пособие содержит яркий и понятный картинный материал. Пособие содержит универсальные картинки, по которым можно обследовать и некоторые другие компоненты речи, например грамматический строй. Но все-таки оно направлено на обследование звукопроизводительной стороны речи, вследствие этого для более подробного обследования остальных компонентов необходимо использовать дополнительные материалы и пособия [3].

Альбом О.Н. Тверской, Е.Г. Кряжевских разработан для экспресс-обследования дошкольников. Альбом предлагает алгоритм обследования речевого развития дошкольников, содержит протоколы обследования в форме таблиц для каждой возрастной группы от 3 до 7 лет, а также к нему приложен универсальный наглядный материал по основным лексическим темам. Пособие составлено таким образом, чтобы в процессе выполнения ребенком одного задания логопед мог обследовать сразу несколько функций. Предлагая ребенку проговаривать слова по лексической теме или описывать сюжетную картинку, педагог обращает внимание и на звукопроизношение, и на грамматический строй речи, а также может сделать предварительные выводы об уровне развития познавательных функций дошкольника [5].

Для получения наиболее точных результатов диагностики обследование должно быть структурированным. Вначале обследуются качественные и количественные характеристики активной лексики ребенка. Представляется наглядный материал на основные лексические темы, в рамках номинативного словаря исследуется словарь обобщающих понятий, синонимов, антонимов. Исследуется атрибутивный и предикативный словарь при помощи дополнительных вопросов к картинкам. Далее обследуется грамматический строй речи. При обследовании словоизменения ребенку предлагаются задания, где следует изменять слова по падежам и числам, согласовывать имена существительные с предлогами, согласовывать имена прилагательные и имена существительные, имена существительные и имена числительные. При обследовании навыка словообразования выявляются такие умения, как: образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, образование названий детенышей животных, образование притяжательных и относительных имен прилагательных. Также обследуется понимание логики грамматических конструкций. Обследование слоговой структуры слова предполагает обследование умения воспроизводить слова разной по сложности слоговой структуры, учитываются все ошибки, которые ребенок допускает. В старшем дошкольном возрасте ребенку свойственно ошибаться в словах сложной слоговой структуры со стечениями согласных (напр. шерстяной). Затем обследуются фонематические процессы. Исследуется уровень развития фонематического слуха, анализа и синтеза у ребен-

ка. Связная речь изучается в процессе всего обследования, когда педагогу и ребенку необходимо вести диалог, а также ребенку дается задание составить рассказ по сюжетной картинке. Здесь оценивается, насколько развернута речь ребенка. Звукопроизношение, как и связная речь, изучается на протяжении всего обследования. Речевой материал подобран так, что в нем присутствуют звуки речи, которые наиболее часто нарушены в речи ребенка. Поэтому педагогу следует обращать внимание на произношение ребенка в процессе выполнения им всех заданий.

Анализ общепринятых методик для диагностики речевого развития позволяет нам рекомендовать альбом О.Н. Тверской для обследования большой группы детей за короткий промежуток времени. Пособие составлено таким образом, чтобы в процессе выполнения ребенком одного задания логопед мог обследовать сразу несколько функций. Предлагая ребенку проговаривать слова по лексической теме или описывать сюжетную картинку, педагог обращает внимание и на состояние звукопроизношения, и на грамматический строй речи, и на уровень развития связной речи, а также может сделать предварительные выводы об уровне развития познавательных функций дошкольника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Ростов н/Д: Феникс, 2011.
2. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2020. 279 с.
3. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Пособие для логопедов. М.: Гном-Пресс, 2000.
4. Смирнова И.А. Логопедия: Иллюстрированный справочник. СПб.: КАРО, 2020. 232 с.
5. Тверская О.Н., Кряжевских Е.Г. Альбом для обследования речевого развития детей 3–7 лет (экспресс-диагностика). СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2021.

**Педагогические условия оптимизации социальной адаптации
дошкольников с РАС**

Клейносова Валерия Вячеславовна (E-mail: *valeriyakazak98@gmail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы создания необходимых педагогических условий для реализации социальной адаптации детей с РАС дошкольного возраста. Представлена краткая характеристика основных нарушений при расстройствах аутистического спектра и основные современные методы и подходы, используемые для обучения и воспитания лиц с РАС. Обозначены основные задачи при работе с такими детьми и принцип построения коррекционной деятельности.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социальная адаптация, социализация, коррекция, взаимодействие.

**Pedagogical conditions for optimizing social adaptation
in preschool children with ASD**

Kleynosova Valeria Vyachislavovna (E-mail: *valeriyakazak98@gmail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the theoretical foundations for creating the necessary pedagogical conditions for the implementation of social adaptation of children with ASD of preschool age. A brief description of the main disorders in autism spectrum disorders and the main modern methods and approaches used to educate and educate people with ASD is presented. The main tasks when working with such children and the principle of constructing correctional activities are outlined.

Keywords: autism spectrum disorders, social adaptation, socialization, correction, interaction.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это особая форма нарушения в психическом развитии, которая характеризуется отклонениями в социальных взаимодействиях, интеллектуальном и личностном развитии. В настоящее время проблема коррекционной помощи детям с РАС встает особенно остро. Это объясняется тем, что количество таких детей с каждым годом только растет. Ввиду этого возникает необходимость создания педагогических условий для их умственного, физического, духовного развития и социализации [1; 4 и др.].

На сегодняшний день нет общепринятой методики коррекции РАС ни в России, ни за рубежом.

Система коррекционной помощи людям с аутизмом начала зарождаться в Западной Европе и США в 60-х годах XX века. У зарубежных специалистов подход к аутичным детям базируется на признании их уникальности и предполагает не исправление нарушений, а создание необходимых условий, где такие дети смогут оставаться самими собой. Однако этот подход могут себе позволить только развитые страны. В России коррекционных учреждений для обучения и воспитания аутичных детей крайне мало.

При работе с людьми с РАС используются три основных, хорошо зарекомендовавших себя, подхода.

- 1) Эмоционально-уровневый подход, разработанный В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг.
- 2) ТЕАССН-программы. Они используются в качестве государственной программы для обучения детей с РАС в Дании, Бельгии и некоторых штатах США. Эта методика с доказанной эффективностью, обучение детей происходит структурировано, с особым вниманием к среде. Автор методики – Эрик Шоплер.
- 3) Поведенческий подход (АВА-терапия). АВА предполагает использование современной поведенческой теории научения для изменения поведения. Поведенческие методики используются при работе с детьми, у которых аутизм сопровождается умственной отсталостью. Для детей с неосложненной формой аутизма логично использовать эмоционально-уровневый подход.

Перечислим основные черты, которые наблюдаются у дошкольников с аутистическим синдромом:

1. *Нарушение общения.* Распад речи, трудности и невозможность построения диалога, речь характеризуется прерывистостью и наличием долгих пауз.

2. *Тревога и страхи.* Ребенка могут пугать обычные бытовые явления: шум пылесоса или воды, насекомые, ступеньки. Возникает страх перед переменами, любое новое пространство вызывает панический страх.

3. *Нарушение моторики.* Нескоординированность, стереотипность и неуклюжесть движений, характерна ходьба на цыпочках.

4. *Нарушения речи.* Эхолалии, стереотипные диалоги, бессвязность, мутизм, речь не направлена на собеседника. В фразах могут отсутствовать глаголы и местоимения.

5. *Особенности восприятия.* Преобладает периферическое зрение, снижена реакция на слуховые и зрительные раздражители, взгляд направлен в пустоту, отсутствие обобщения, доминирует буквальное восприятие.

6. *Нарушение сна, нарушенное пищевое поведение, изменчивость мышечного тонуса [2; 4].*

Работа по коррекции и развитию таких детей должна быть направлена на установление эмоционального контакта и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, на аффективное развитие, развитие коммуникативных навыков, формирование адаптивных механизмов поведения, что в значительной мере повышает социальную адаптацию ребенка с РАС. Также необходимо понимать, что эти дети нуждаются в особенном индивидуальном подходе. Основная концепция коррекции и развития таких детей заключается в том, чтобы не аномальный ребенок адаптировался к окружению, а родители и педагоги приспособились к нему.

Необходимо создать такие психологические и материально-технические условия, чтобы обучение детей с РАС осуществлялось максимально комфортно для них. Это способствует решению следующих задач:

- 1) Создание условий для социализации;
- 2) Формирование социально-бытовых навыков;

- 3) Снижение уровня тревожности;
- 4) Формирование осознания собственных чувств и эмоций.

Коррекционная деятельность по социальной адаптации дошкольников с РАС предполагает как важнейшее условие комплексный подход, подразумевающий активное взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения: педагога-дефектолога, воспитателей, учителя-логопеда, педагога-психолога. Коррекционная работа с такими детьми проводится в три этапа: 1) установление эмоционального контакта с дошкольником; 2) формирование контактности детей, способность вступать в диалог и выстраивать доверительные отношения; 3) обучение социально-бытовым навыкам [1].

Необходимым условием успешной социальной адаптации дошкольников с РАС является социальная интеграция. При регулярном общении возможно формировать у аутичного ребенка навыки диалога, способность слушать и приспосабливаться к собеседнику. Это крайне важно для такого ребенка, так как, не имея опыта взаимодействия с другими детьми, не умея следовать общим правилам, ему будет очень сложно начать школьное обучение [4].

Формирование речевых и коммуникативных навыков имеет большое значение в коррекционной работе с дошкольниками с РАС. При работе над развитием речи и навыков общения необходимо использовать разнообразные картинки, карточки, игрушки. Большое значение имеют настольные дидактические игры, различные разборные игрушки: доски Сегена, матрешка, пазлы, пирамидки, цилиндры Монтессори, кубики. На подгрупповых занятиях с детьми с неосложненной формой аутизма используются игры в лото. Также при формировании общения и коммуникативных навыков широко используется конструирование, поскольку это один из любимых видов деятельности аутичного ребенка [3].

Одной из эффективных методик для установления коммуникативного взаимодействия является система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. Эта методика базируется на АВА-терапии и смысл ее заключается в том, чтобы побудить аутичного ребенка начать коммуникационное взаимодействие при помощи карточек с изображением различных предметов и действий. Иногда для ребенка с РАС карточки PECS становятся единственным средством общения и взаимодействия с окружающим миром.

При организации предметно-развивающей среды должны учитываться интересы и потребности ребенка с РАС. Среди материалов и оборудования должны находиться любимые игрушки и знакомые предметы. В играх ребенок с РАС ведет себя отстраненно и обособленно, предпочитает одиночные игры. Чтобы привлечь внимание детей к взаимодействию друг с другом, необходимо использовать речедвигательные упражнения с элементами сюжета, хороводные игры, игры на развитие мелкой и крупной моторики, игры с правилами [3].

Также немаловажным аспектом в социализации и социальной адаптации дошкольников с РАС является работа педагога с родителями, так как один из основных институтов социализации дошкольника – семья. Специалисту недостаточно обладать знаниями об особенностях нарушений у аутичного ребенка, ему очень важно понимать особенности переживаний родителей и уметь грамотно выстраивать сотрудничество с ними. Продуктивное взаимодействие между членами семьи и педагогом очень важно для усвоения коррекционной программы и качественных изменений в адаптации ребенка.

Таким образом, социальная адаптация для дошкольников с расстройством аутистического спектра – долгая и весьма сложная работа, но крайне необходимая. Учитывая поведенческие и психологические особенности ребенка и находясь в дружественном тандеме с родителями, можно добиться больших результатов в адаптации и социализации аутичного ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамаюнова А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации дошкольников с ранним детским аутизмом [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 9-1. С. 87-89. URL: <http://exeducation.ru/ru/article/view?id=10441> (дата обращения: 20.03.2022).
2. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции: Учеб.-метод. пособие. М.: Генезис, 2021. 168 с.
3. Ихсанова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб.: ДЕТТВО-ПРЕСС, 2017. 208 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р. [и др.]. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2005. 224 с.

Вопросы преподавания семиотики наследственных болезней студентам-дефектологам

Костенко Гера Александровна (E-mail: *kostenkogera@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Скибицкая Виктория Ивановна (E-mail: *vikaskibiczkaia@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Костенко Мирослав Андреевич (E-mail: *collmemarabu@mail.ru*)
Институт «Медицинская академия имени С.И. Георгиевского»
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», г. Симферополь, Россия

Аннотация. Описаны основные принципы диагностики и дифференциальной диагностики наследственных болезней. Показана практическая значимость разграничения не только одного заболевания от другого, но и различных разновидностей одной и той же наследственной болезни.

Ключевые слова: семиотика, болезнь, здоровье, диагностика, дифференциальный диагноз, учение о признаках наследственных болезней.

Issues of teaching the semiotics of hereditary diseases of students-defectologist

Kostenko Gera Aleksandrovna (E-mail: *kostenkogera@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Skibitskaya Victoria Ivanovna (E-mail: *vikaskibiczkaia@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kostenko Miroslav Andreevich (E-mail: *collmemarabu@mail.ru*)
Medical Academy named after S.I. Georgievsky of Vernadsky CFU, Simferopol, Russia

Abstract. The main principles of diagnostics and differential diagnosis of hereditary diseases are described. The practical significance of distinguishing not only one disease from another, but also different varieties of the same hereditary disease is shown.

Keywords: semiotics, illness, health, diagnostics, differential diagnosis, the doctrine of the signs of hereditary diseases.

Семиотика (греч. *semeiotikon*; син.: симптоматология) наследственных болезней – учение о признаках (симптомах) болезней и патологических состояний, распознаваемых клиническими, лабораторными и инструментальными методами, и способах получения информации об этих признаках. По содержанию семиотика включает: описание симптомов заболеваний, их диагностическое значение, механизмы их возникновения; общие принципы диагностики наследственных болезней; правила составления родословной, сбора и анализа генеалогических данных; особенности осмотра больных и их родственников; вопросы синдромологии врожденной и наследственной патологии; специфические подходы к лабораторному и инструментальному обследованию больных; оценку диагностической значимости клинических и лабораторно-функциональных данных [5].

Традиционно процесс изучения генетики человека студентами-дефектологами начинается с повторения фундаментальных представлений и основных концепций, изучаемых в процессе подготовки к Единому государственному экзамену, в том числе о генотипе и фенотипе [1; 2; 4]. Феногенетика занимается проблемой проявления генов на фенотипическом уровне.

В результате изучения дисциплины «Основы генетики» бакалавр должен углубить знания об основных законах генетики, дать оценку признаков течения патологического процесса и возможности медико-социальной реабилитации, ознакомиться с возможностями медико-педагогической коррекции нарушений функций слуха, речи, зрения и задержки психического развития, иметь представление о наличии фенокopies наследственной и ненаследственной патологии.

Изучению генетики человека, согласно учебному плану подготовки по направлению 44.03.03 «Специальное дефектологическое образование», предшествует изучение дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», дающая целостное представление о возрастной норме, однако студентам также необходимо иметь представление об общих закономерностях патологического процесса: воспаления, дистрофии, регенерации и т.д. В основу классификации симптомов наследственных болезней могут быть положены разные принципы: клинический, диагностической значимости, времени проявления и др.

До настоящего времени врачебная деятельность остается одной из немногих областей, где специалиста не может заменить компьютер, поскольку кроме фиксации морфологических и функциональных нарушений имеют большое значение психологические особенности взаимодействия между пациентом и врачом, которые позволяют специалисту составить наиболее полное представление о начале проявления и особенностях течения тех или иных проявлений болезни.

Термин «синдром», обычно обозначаемый в терапевтической практике как совокупность симптомов, в клинической генетике часто является названием заболевания. В историческом плане термин «синдром» в описании наследственных заболеваний зачастую применялся до выявления непосредственного изменения генетического аппарата, приводящего к его возникновению. Также внешние проявления одного и того же синдрома хромосомного заболевания могут соответствовать различным структурным изменениям в одной и той же паре хромосом. Так, болезнь Дауна, иногда называемая также синдромом Дауна, может встречаться не только у лиц, страдающих трисомией по 21 паре хромосом, но также и при наличии транслокации по этой же паре, если фенотипически мать здорова, а ее кариотип состоит из 45 хромосом. В то же время клинически отличающиеся миопатия Дюшенна и Беккера обусловлены мутацией в одном и том же локусе. Количество генных заболеваний превышает 5000 клинических форм. Точный подсчет генетически детерминированной патологии затрудняется большим количеством фенокopies заболеваний. В частности, подтверждена генетическая гетерогенность X-взаимосвязанных форм атаксии [3].

Педагог-дефектолог должен иметь четкое представление о различии между терминами «наследственные» и «врожденные» болезни. Так, врожденная расщелина неба, губы новорожденного может быть обусловлена как хромосомной патологией, так и перенесенной матерью краснухой в первом триместре беременности. Вместе с тем наследственное заболевание лейкодистрофия проявляется на первом году жизни, а иногда и позже (вследствие чего не может быть отнесена к врожденным). Также необходимо обращать внимание будущих специалистов на большую группу заболеваний, имеющих наследственную предрасположенность. Подобные заболевания проявляются только в неблагоприятных для организма условиях и могут быть предотвращены профилактическими мероприятиями. Такие закономерности проявлений являются характерной чертой многих психоневрологических нарушений. В то

же время выявляемые изолированные или спорадические случаи в семье никак не противоречат наследственному происхождению болезни (так, например, большинство случаев хромосомных болезней не унаследовано от родителей, а возникают *de novo*) [5]. Большой проблемой для своевременной диагностики наследственной патологии может явиться наличие у больного мозаицизма, то есть наличия у одного индивидуума нескольких вариантов хромосомного набора, хотя в плане медико-социальной реабилитации такой пациент в ряде случаев может быть лучше компенсирован по сравнению с классическим вариантом течения генетического заболевания.

Таким образом, важнейшей задачей подготовки специалиста-дефектолога является формирование представления о полиморфизме клинических проявлений у больных с наследственной патологией, который затрудняет прогноз исхода реабилитационных мероприятий у отдельно взятого ребенка, но в то же время диктует необходимость максимально задействовать все медицинские и педагогические ресурсы для достижения возможного результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферова Г.А., Ткачева Г.А., Прилипко Н.И. Генетика. Практикум: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2021. 175 с.
2. Борисова Т.Н., Чуваков Г.И. Медицинская генетика: Учеб. пособие для вузов [Электронный ресурс]. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 182 с. URL: <https://biblionline.ru/book/F3C46BFC-9B64-408F-A9EC-CBF26C444615> (дата обращения 25.03.2022).
3. Скворцов И.А. Неврология развития: руководство для врачей. М.: Литтерра, 2008. 504 с.
4. Асанов А.Ю., Демикова Н.С., Голимбет В.Е. Основы генетики: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. А.Ю. Асанова. М.: Академия, 2012. 288 с.
5. Новиков П.В. Семиотика наследственных болезней у детей (симптом – синдром – болезнь). М.: Триада-Х, 2009. 432 с.

Формирование регулятивных функций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Кукина Юлия Геннадьевна (E-mail: *kukina_yulechka@inbox.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития функций регуляции психической деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлен анализ понятия саморегуляции, структуры регулятивных функций, а также уровней их сформированности, методов диагностики и коррекционной работы при задержке психического развития.

Ключевые слова: саморегуляция, познавательная деятельность, этапы произвольной регуляции, планирование, контроль, типологические различия.

The formation of regulatory function in older preschoolers with mental retardation

Kukina Yulia Gennadievna (E-mail: *kukina_yulechka@inbox.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the features of the development of the functions of regulation of mental activity in preschool children with mental retardation. The analysis of the concept of self-regulation, the structure of regulatory functions, as well as the levels of their formation, methods of diagnosis and correctional work with mental retardation is presented.

Keywords: self-regulation, cognitive activity, stages of arbitrary regulation, planning, control, typological differences.

Важнейшей особенностью психической деятельности человека является ее произвольный и регулируемый характер. Способность к саморегуляции как результат обучения является необходимым условием успешной социальной адаптации. В отечественной психологии осознанную саморегуляцию рассматривают системно-организованный психический процесс, представляющий собой активность, направленную на инициацию определенных целей, а также выстраивание, контроль и оценку действий по достижению этих целей [5]. Особенности реализации произвольной регуляции в разных видах деятельности, а также ее индивидуальные и типологические особенности исследовались многими отечественными авторами (И.Ф. Марковская, Т.В. Ахутина, Н.В. Бабкина, Н.Ф. Круглова и др.).

Осознанная саморегуляция обеспечивает целенаправленность и планомерность осуществляемой деятельности, а также связана с развитием волевых качеств [4; 6]. Воля реализуется в соподчинении мотивов, постановке и удержании цели, усилиях для ее достижения. Произвольность проявляется в способности ребенка выстраивать свою деятельность и пове-

дение в целом в соответствии с установленными образцами и правилами. В качестве основных регулятивных функций, которые в условиях определенных видов деятельности (учебной, трудовой, речевой и др.) реализуются как регулятивные действия, выделяют [4]:

- целеполагание (принятие поставленной цели);
- планирование (действия по заданному плану);
- контроль своей деятельности и при необходимости ее коррекция в соответствии с заданными образцами;
- оценка своей деятельности (или понимание оценки своей деятельности другим).

Осознанную саморегуляцию понимают как интегративный показатель психической деятельности ребенка, который может выражаться во внешних проявлениях и изучаться в экспериментальных условиях [2]. Уровень сформированности перечисленных регулятивных функций определяется в соответствии с основными параметрами структурно-функционального анализа деятельности: ориентировочным, исполнительным и контрольным. Каждый из этих параметров регулятивных функций рассматривается по ряду критериев [4]. Параметр ориентировки оценивается по таким критериям, как наличие и характер (степень развернутости, организованности) анализа условий задания (образца), способность к антиципации промежуточного и итогового результата, потребность в помощи и ее характер на ориентировочном этапе. Исполнительная часть оценивается по степени готовности самостоятельно или при помощи взрослого придерживаться намеченного плана действий. В качестве критериев, относящихся к параметру контроля, выделяют: соответствие плану осуществляемых контрольных действий, степень их развернутости и самостоятельности. Важнейшими показателями сформированности у детей осознанной саморегуляции являются также способность к преодолению импульсивности, настойчивость в достижении целей и стремление продолжать деятельность, несмотря на возникающие трудности. Перечисленные показатели отражают уровень развития эмоционально-волевой сферы ребенка.

При нормотипичном психическом развитии способность к регуляции поведения и познавательной деятельности формируется к седьмому году жизни ребенка, характеризуя таким образом готовность к началу школьного обучения [2]. В отличие от нормотипичного психического онтогенеза при задержке психического развития (ЗПР) наблюдается существенное отставание в развитии регулятивных функций. В многочисленных работах, посвященных изучению психического развития детей с ЗПР [1; 2; 7], отмечается низкий уровень способности таких детей подчинить свое поведение установленным правилам, определить порядок действий и контролировать их выполнение в соответствии с поставленной задачей, преодолевать импульсивность и др. При этом характер и выраженность нарушений функций произвольной регуляции может различаться при разных клинических вариантах ЗПР. Так, в ходе проведенного нейропсихологического исследования И.Ф. Марковская выявила ряд различий в состоянии регулятивных функций у детей с органическим инфантилизмом и детей с ЗПР органического генеза с преобладанием нарушений познавательной деятельности [7]. Результаты нейропсихологического исследования показали, что нарушение регулятивных функций (произвольного внимания, планирования, контроля и др.) у детей первой группы связаны с недостаточностью энергетического обеспечения психической деятельности. Такие дети были способны сформировать программу действий, но теряли контроль за ее выполнением вследствие быстрого нарастания утомления. Сопоставление данных нейропсихологического, неврологического и электрофизиологического исследований указывало на то, что нарушения нервно-психических процессов у этих детей были обусловлены функциональной недостаточностью глубинных структур и незрелостью лобно-базальных отделов головного мозга. У детей второй группы, обнаруживающих более выраженные энцефалопатические расстройства, устойчивые трудности в организации произвольной деятельности наблюдались преимущественно в звене программирования, а нарушения действия

контроля имели вторичный характер. Автором было отмечено, что трудности программирования у детей этой группы можно было преодолеть при изменении условий выполнения деятельности: разделении задания на части, уменьшении его объема, снижения темпа деятельности и ее речевой регуляции, а также эмоциональной стимуляции [7].

Психолого-педагогическое исследование детей с ЗПР старшего дошкольного возраста, проведенное Н.В. Бабкиной [2], позволило выделить четыре уровня сформированности осознанной саморегуляции при этом варианте психического дизонтогенеза. Дети с ЗПР, относящиеся к первой группе (первый уровень развития осознанной саморегуляции), при планировании и выполнении действий ориентировались на образец, удерживали цель задания до завершения работы, без помощи взрослого осуществляли промежуточный и итоговый контроль, адекватно оценивали результат. Для детей с ЗПР второй группы (второй уровень развития осознанной саморегуляции) было характерно выполнение задания без внимательного предварительного анализа его условий. Они с желанием начинали выполнять задание, планировали свои действия, но через непродолжительное время отвлекались от него и нуждались во внешней стимуляции деятельности. Действия промежуточного и итогового контроля выполнялись лишь после указания взрослого. При этом дети второй группы адекватно оценивали результаты своей работы. Дети третьей группы (третий уровень развития осознанной саморегуляции) с интересом приступали к заданиям лишь при их игровой подаче. Они могли принять только общую цель задания без анализа его условий. Они часто отвлекались и не удерживали цель деятельности, нуждались в наглядной опоре при ее выполнении, а также в помощи взрослого на всех этапах выполнения задания (ориентировки в задании, определения порядка действий, контроля, а также коррекции и оценивания результатов работы). Для детей с ЗПР четвертой группы (четвертый уровень развития осознанной саморегуляции) были характерны отсутствие интереса к предлагаемым заданиям (игровая подача задания нередко приводила к отвлечению внимания детей от его цели), повышенная отвлекаемость, стремление отказаться от выполнения заданий при возникновении трудностей, быстрое нарастание истощения психической деятельности, неспособность к самостоятельной работе при выполнении даже несложных заданий, потребность в значительной помощи взрослого на всех этапах выполнения задания. Выявленные в исследовании Н.В. Бабкиной различия в сформированности функций произвольной регуляции у детей с ЗПР нашли отражения в новой психолого-педагогической классификации этого варианта психического дизонтогенеза.

Психолого-педагогическая диагностика регулятивных функций может осуществляться посредством разных экспериментально-психологических методик, так как в любом задании в той или иной степени проявляется способность к произвольной регуляции деятельности. Среди известных экспериментально-психологических методик, направленных на исследование функций произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста, можно отметить следующие: методика К.К. Платонова «Переплетенные линии», методика оценки концентрации внимания С.Д. Забрамной и О.В. Боровик, методика Л.А. Венгера «Лабиринт», модифицированный Н.В. Бабкиной вариант методики «Графический узор» и др. В методике нейропсихологического обследования детей дошкольного возраста исследование регулятивных функций (функций III блока мозга по А.Р. Лурии) осуществляется посредством функциональных проб на динамический праксис и реципрокную координацию движений, реакцию выбора, выполнение ритмов по инструкции, определение последовательности картинок и др. [3]. Во всех перечисленных методиках предусматривается качественный и количественный анализ полученных результатов.

Учитывая, что несформированность функций произвольной регуляции относится к ядерным нарушениям при ЗПР, их формирование рассматривается как приоритетное направление коррекционно-педагогической работы с такими детьми в старшем дошкольном возрасте [2]. Исследования показывают, что формирование у детей дошкольного возраста способности к регуляции психической деятельности происходит от механического принятия и выполнения ребенком строго заданной инструкции взрослого к постепенному переходу к

совместному, а затем и самостоятельному созданию им программы действий, ее реализации и контроля за результатами.

Работу по формированию регулятивных действий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР рекомендуется осуществлять в несколько этапов. На начальном этапе у детей формируют представления о нормах и правилах поведения, предлагается готовый алгоритм действий в определенных ситуациях. Закрепление освоенных навыков стимулируется с помощью с вербальных и материальных поощрений. На втором этапе у детей формируют умение применять усвоенный алгоритм действий для оценки деятельности других. На третьем этапе дети с помощью взрослого учатся составлять план своих действий в различных воображаемых ситуациях. Только на четвертом этапе у детей формируют навыки самостоятельно планировать и контролировать свою деятельность [6].

Для развития саморегуляции у детей с ЗПР предлагаются различные виды игр: подвижные игры на внимание, задействующие зрительный, слуховой, тактильный анализаторы; игры, задействующие разные свойства внимания (концентрацию, переключение, распределение, объем); игры, включающие задания на усидчивость и неподвижность и др.

Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой была разработана методика [9], направленная на формирование функций программирования и контроля, включающая следующие этапы:

1. пошаговое выполнение задания ребенком по инструкции и при контроле взрослого;
2. выполнение действия ребенком при помощи взрослого по алгоритму, предложенному в наглядной форме;
3. выполнение задания ребенком совместно со взрослым по алгоритму, предложенному в наглядной форме, с постепенной интериоризацией программы;
4. самостоятельное выполнение ребенком задания по интериоризованной программе с возможностью использования наглядного алгоритма при затруднениях;
5. самостоятельное выполнение ребенком задания по интериоризованной программе и перенос ее на новый материал.

В методике сенсомоторной коррекции, разработанной А.В. Семенович в соответствии с нейропсихологической теорией А.Р. Лурии о трех структурно-функциональных блоках мозга [10], предусматривается специальный комплекс упражнений, направленных на формирование регулятивных функций (игры по правилам, ролевые игры, упражнения на развитие произвольного внимания и активной саморегуляции).

При более выраженных нарушениях функций произвольной регуляции у детей с ЗПР могут применяться коррекционные методы, основывающиеся на поведенческом подходе, теоретической основой которых является одно из направлений психологической науки – бихевиоризм. В настоящее время эффективность использования поведенческих методов отмечена при формировании социально-нормативного поведения, гигиенических и социально-бытовых навыков, преодолении синдрома дефицита внимания и гиперактивности, патологических поведенческих стереотипов, страхов и др. Для формирования функций произвольной регуляции предлагается использовать следующие методические приемы, основывающиеся на поведенческом подходе: мотивирование с помощью подкрепляющих определенное поведение стимулов; использование подсказок (вербальных, жестовых, наглядных); дозированное подкрепление поведения с постепенным уменьшением подсказок; обучение по ситуации, моделируемой взрослым; пошаговое обучение; жетонный метод; перенос сформированного алгоритма поведения в новые условия [6].

Таким образом, к настоящему времени разработаны методы диагностики, позволяющие осуществлять качественный и количественный анализ нарушений функций произвольной регуляции у детей с ЗПР, а также методы коррекционной работы, способствующие ее формированию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982. 127 с.
2. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2017. 263 с.
3. Глоzman Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 151 с.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.
6. Кузма Л.П. Нарушения внимания у школьников в учебной деятельности: дифференциальная диагностика и коррекция: Учеб. пособие. Кострома: КОИРО, 2011. 140 с.
7. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М.: Компенс-центр, 1993. 198 с.
8. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / под. ред. Т.В. Ахутиной. М.: В. Секачев. 2019. 281 с.
9. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет: Метод. пособие. М.: Теревинф, 2004. 47 с.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 227 с.

**К вопросу о развитии социального интеллекта у подростков
(на примере деятельности ФГБОУ «Всероссийский детский центр "Смена"»)**

Лебедева Ксения Максимовна (E-mail: *lebedeva.kseni@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна (E-mail: *schedrova@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В рамках данной статьи рассматриваются проблемы формирования социального интеллекта у подростков в условиях дополнительного образования на примере деятельности ФГБОУ «Всероссийский детский центр "Смена"». Рассмотрены различные подходы в понимании социального интеллекта личности. Дана характеристика особенностей комплекса психолого-педагогических условий, способствующих развитию у подростков социального интеллекта, а также описаны задачи образовательных программ, реализуемых в деятельности Всероссийского детского центра «Смена».

Ключевые слова социальный интеллект, подростки, дополнительное образование, комплекс психолого-педагогических условий, образовательная программа.

**On the issue of the development of social intelligence in adolescents
(on the example of the activities of the All-Russian Children's Center "Smena")**

Lebedeva Ksenia Maksimovna (E-mail: *lebedeva.kseni@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yuryevna (E-mail: *schedrova@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. Within the framework of this article, the problems of the formation of social intelligence in adolescents in conditions of additional education are considered on the example of the activities of the All-Russian Children's Center "Smena". Various approaches to understanding the social intelligence of the individual are considered. The characteristics of the complex of psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of social intelligence in adolescents are given, and the tasks of educational programs implemented in the activities of the All-Russian Children's Center "Smena" are described.

Keywords: social intelligence, teenagers, additional education, complex of psychological and pedagogical conditions, educational program.

Введение Социальный интеллект как самостоятельный предмет изучения в психолого-педагогическом контексте появился относительно недавно. Термин «социальный интеллект» стал хорошо известным благодаря исследованиям Ч. Дарвина, П. Д. Юркевича, С. Торндайка, Р.Дж. Стернберга, Д. Штерн, П. П. Блонского, Д. Векслера, Дж. Палмера и др.

Чарльз Дарвин уделил эмоциональному фону личности (в этом исследовании проводилась сравнительная аналитика эмоционального поведения человека и животных) достаточно большое внимание, рассматривая его в условиях адаптации, выживании, а также в условиях вынужденного выстраивания межличностных отношений.

Э. Торндайк рассматривал социальный интеллект как способность человека не только понимать людей независимо от его пола, возраста, но и умение взаимодействовать и

налаживать общение в установленных разумных рамках. Этим же ученым интеллект рассматривался в трех различных аспектах: социальном, абстрактном и конкретном.

Многие исследователи прошлого столетия отмечали, что эмоции, которые человек испытывает в процессе своей жизни и деятельности на ранних этапах ее формирования, оказывают существенное влияние не только на накопление опыта, но и применение всех полученных навыков в дальнейшем. Несмотря на наличие исследований в области социального интеллекта, следует отметить, что нам еще мало известно о природе этого психического явления, его структуре, методах развития и коррекции [7].

Исследуя социальный интеллект, нельзя не учесть мнение такого специалиста в области психологии личности, как Г.Ю. Айзенка, создателя всем известного теста на выявление коэффициента интеллекта (тест на IQ). Айзенк рассматривал структуру интеллекта через три его основных компонента:

- биологический интеллект, возникающий под влиянием нейрофизиологических и биохимических факторов и непосредственно связанный с деятельностью коры больших полушарий головного мозга;

- психометрический интеллект, измеряемый тестами интеллекта и зависящий как от биологического интеллекта, так и от социокультурных факторов;

- социальный интеллект представляет собой интеллектуальные способности, которые проявляются в повседневной жизни человека, он зависит от психометрического интеллекта.

Согласно теории Айзенка, социальный интеллект над психометрическим и биологическим интеллектом, является более широким понятием относительно двух других видов. Социальный интеллект, по мнению ученого, включает в себя различные компоненты, такие как: способности к самопознанию; способности к обобщению внешних характеристик окружающих людей и умение выстраивать стратегические схемы дальнейшего поведения окружающих в рамках той или иной ситуации; способность подстраиваться под любую ситуацию и использовать этот навык в необходимых условиях. Умения понимать, слышать, воспринимать чувства, мысли, точки зрения, понимать проблемы окружающих людей, а также умения адаптироваться и быть восприимчивым к новым ситуациям, опыту, т.е. активно взаимодействовать с другими людьми в рамках допустимых условий – все это наполняет понятие «социальный интеллект» [1; 2].

Рассматривая социальный интеллект у подростков, мы понимаем, что именно в этот возрастной период (10–16 лет) у нормативно развивающихся детей ясно прослеживается склонность к выстраиванию коммуникационных связей, общению, активно формируются способности самопредъявления и понимания окружающих [3; 4]. Ведь на самом деле в этот возрастной промежуток у них происходит наибольшее количество эпизодов выстраивания дружеских отношений, появляется желание помочь ближнему, сопереживание, а также способность к децентрации [5; 6]. Именно поэтому в пространстве дополнительного образования необходимо учитывать тот факт, что подростковый возраст является синзитивным для активного формирования и развития социального интеллекта, что оказывает существенное влияние на развитие «качественной» и эмоционально-устойчивой личности.

Целью настоящей публикации является представление первичного анализа научных источников по проблеме развития социального интеллекта у подростков в условиях дополнительного образования (инклюзивный аспект).

В рамках данного исследования были использованы такие методы, как анализ теоретических и практических источников, сравнение различных подходов ученых в области психологии и педагогики относительно развития социального интеллекта.

Исследование проводится на базе ФГБОУ «Всероссийский детский центр "Смена"».

В условиях детского центра «Смена» реализуются дополнительные общеразвивающие образовательные программы, направленные на развитие проектно-аналитических и экспертно-коммуникативных компетенций у подростков. Участник программы получает возможность приобрести необходимые ему навыки социального взаимодействия, ведения проектных и исследовательских работ. У ребят формируются правильное понимание патриотизма, активная гражданская позиция, проявляются чувства сопричастности к подвигам народа и гордости за Родину. Кроме того, образовательная программа включает систематические занятия физической культурой, способствует формированию интереса к разным видам досуговой деятельности, духовно-нравственному совершенствованию, личностному росту, а также обеспечивает уверенный и успешный старт в самореализации. Детский центр «Смена» путем создания благоприятных условий для развития всех перечисленных выше компетенций помогает подросткам четко осознать свое желание развиваться, научиться выстраивать дружеские контакты, адаптироваться к различным условиям.

Детский центр «Смена» использует для развития своих подопечных комплекс образовательных событий, направленных на решение задач:

- выстраивание коммуникативных связей посредством развития умения налаживать взаимоотношения;
- повышение уровня эмоциональной эффективности через различные физические и умственные упражнения в группе;
- формирование эмоциональной отзывчивости по отношению к переживаниям окружающих детей, выработка способности ставить себя на место другого.

В качестве ресурсов, имеющих значительный развивающий потенциал, мы рассматриваем средства психолого-педагогической работы: проведение лекций, экскурсий, посещение различных развлекательных и познавательных мероприятий, творческие объединения, группы самодеятельного творчества, тренинговые объединения.

В основу методики формирования и развития социального интеллекта в «Смене» входят такие методы, как: комментирование, информирование, разъяснение, рассуждение, деловые и ролевые игры, соревнования.

Построенное таким образом свободное творческое пространство для взаимодействия подростков способствует формированию самостоятельности, способности к самопроявлению, а также формированию рефлексивного склада ума и способности планирования, моделирование жизненных ситуаций.

Уникальная методика развития социального интеллекта подростка, реализуемая в детском центре «Смена», направлена на повышение его стремления к общению как со сверстниками, так и с различными группами, помогает каждому ученику стать самостоятельной единицей в обществе, формирует навыки независимости, а также способствует формированию таких способностей, которые помогут подростку самостоятельно обрабатывать информацию, формировать собственные решения, делать прогнозы, самостоятельные выводы, но при этом развивают способности в области формирования коммуникативных навыков социального взаимодействия.

В силу того, что опыт успешного социального взаимодействия, получаемый подростками в ходе освоения образовательной программы детского центра «Смена», служит им хорошим стартом во взрослую жизнь, представляет интерес для широкой педагогической общественности анализ источников и обобщение результатов деятельности образовательной организации.

Результаты первичного анализа научных источников показали, что проблема формирования социального интеллекта не нова и требует более тщательного изучения, проведения диагностики уровня развития социального интеллекта подростка при поступлении в детский центр «Смена», а также анализа изменений, происходящих по мере освоения подростком образовательной программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Понятие и определение интеллекта // Вопросы психологии, 2017. № 1.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965. С. 433-456.
3. Густоварова К.М., Попова А.А. Социальный интеллект умственно отсталых подростков с девиантным поведением // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: Сб. мат-лов VII Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 15 января 2018 г. / Редкол.: О.Н. Широков и др. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. С. 95-96.
4. Журавлева Е.Ю. Цифровая трансформация образовательной среды: ресурсность, оптимальность, вариативность / Е.Ю. Журавлева // Идеи Л.С. Выготского в инклюзивном образовательном пространстве (посвящается 125-летию Л.С. Выготского): Сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 15-16 апреля 2021 г. / Под ред. Е.А. Шумиловой, Г.Н. Соломатиной, А.С. Яровой. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021. С. 65-69. EDN YXGCHN.
5. Инклюзия как бренд современного образования / О.О. Бахтинова, В.С. Власенко, Е.Ю. Журавлева [и др.]. Краснодар: Институт развития образования Краснодарского края, 2021. 164 с. ISBN 978-5-907398-06-1. EDN WRFQKI.
6. Смирнова О.М., Белова С.С. Социальная аргументация подростков в контексте проблемы соотношения общего и социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 39-48.
7. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Социальный интеллект детей и подростков: Монография. М.: Институт психологии РАН, 2017. 181 с.

Проблемы ранней профилизации подростков с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

Лепешев Дмитрий Владимирович (E-mail: *d_Lepeshev@mail.ru*)
НАО Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Республика Казахстан

Аннотация. Сегодня, как и во всем мире, в Казахстане широко обсуждают профессии нового времени. Опираясь на международные документы по поддержке в развитии и трудоустройстве лиц с инвалидностью, автор представляет пилотный проект исследования НАО Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова, кафедры «Педагогика и психология», лаборатории «Педагогическая инноватика» по ранней профилизации и профориентации детей с особыми образовательными потребностями и с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

В статье автор опирается на предположение о том, что если провести психолого-педагогическое исследование, то по полученным результатам возможно разработать индивидуальную карту ранней профилизации, опираясь на разработанные параметры «Атлас новых профессий и компетенций» Республики Казахстан.

Ключевые слова: ранняя профилизация, дети с особыми образовательными потребностями, дети с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, социализация, «Атлас новых профессий и компетенций» Республики Казахстан.

Problems of early profiling of adolescents with acquired disorders of the musculoskeletal system

Lepeshev Dmitry Vladimirovich (E-mail: *d_Lepeshev@mail.ru*)
NAO Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov, Republic of Kazakhstan

Abstract. Today, as well as all over the world, new professions are widely discussed in Kazakhstan. Relying on international documents on support in the development and employment of persons with disabilities, the author presents a pilot project of a study of the NAO of the Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov of the Department of Pedagogy and Psychology, the laboratory "Pedagogical Innovation" on early profiling of vocational guidance for children with special educational needs and acquired disorders of the musculoskeletal system.

In the article, the author relies on the assumption that if a psychological and pedagogical study is carried out, then according to the results obtained, it is possible to develop an individual map of early profiling based on the developed parameters of the Atlas of New Professions of Competencies of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: early profiling, children with special educational needs, children with acquired disorders of the musculoskeletal system, socialization, "Atlas of new professions and competencies" of the Republic of Kazakhstan.

Современный активный подъем уровня образования и науки, а также развитие производства и предпринимательства диктуют новые правила в развитии международной экономики, где особое место должен занять человек, обладающий новыми компетенциями, навыками активной социализации и конкурентоспособности в освоении новых профессий на рынке труда.

Сегодня, как и во всем мире, в Казахстане широко обсуждают профессии нового времени.

По нашему глубокому убеждению, дети с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) и с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должны как можно раньше войти в систему ранней профилизации, поиску себя в будущей жизни и своей профессии в обществе.

Опираясь на международные документы по поддержке в развитии и трудоустройстве лиц с инвалидностью, мы исходили из их основных норм. Например, в **Декларации о правах инвалидов** от 9 декабря 1975 года утверждается, что «инвалиды имеют те же гражданские и политические права, что и другие лица», «инвалиды имеют право на меры, предназначенные для того, чтобы дать им возможность приобрести как можно большую самостоятельность» [1]. В Декларации о правах умственно отсталых лиц от 20 декабря 1971 года говорится о том, что «умственно отсталое лицо имеет право на материальное обеспечение и на удовлетворительный жизненный уровень. Оно имеет право продуктивно трудиться или заниматься каким-либо другим полезным делом в полную меру своих возможностей» [2].

Следовательно, мы должны уже сегодня в обществе в сотрудничестве с общественными организациями, фондами, через государственно-частное партнерство начинать работу среди педагогов, родителей (законных представителей) и их детей по устранению иждивенческой позиции «потребителя», чтобы родители и дети с ООП и с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата не были полностью зависимыми от государственных пособий, субсидий.

Для исключения иждивенческой позиции «потребителя» сегодня необходимо активно устранять «вакуум информационного поля профессий» для данной категории лиц. Следует активно проводить раннюю профилизацию в подготовке выбора будущей профессии ребенком с учетом его личностных, психологических, физических возможностей и спроса на профессию на рынке услуг минимум на 50 лет вперед.

В Республике Казахстан в 2020 году был разработан «Атлас новых профессий и компетенций», заказчиком которого стало Министерство труда и социальной защиты Республики Казахстан, исполнителями – Исследовательский центр DAMU RG и методический партнер BTS-Education.

Созданный Атлас сегодня стал информационным ориентиром для педагогов, родителей и учащихся при прогнозировании новых, трансформирующихся и исчезающих профессий, а для нынешних выпускников школы – при поступлении в дальнейшие учебные заведения, для получения профессионального образования [3].

При создании данного Атласа были учтены мнения ведущих экспертов разных отраслей, руководителей предприятий, лидеров общественных объединений и организаций.

Согласно Атласу, существует три группы профессий: новые, трансформирующиеся и исчезающие. Новые профессии еще не существуют, но есть большая вероятность, что они появятся; трансформирующиеся – это те профессии, которые на сегодняшний момент существуют, но в дальнейшем изменятся; исчезающие – это те, что с высокой долей вероятности не будут востребованы.

В данном Атласе выделены основные тренды, оказывающие наибольшее влияние на изменения в отрасли и экономике в целом, и определены надпрофессиональные компетенции, которыми должен обладать будущий специалист.

На основании Меморандума о сотрудничестве между НАО Кокшетауским университетом им. Ш. Уалиханова, кафедрой «Педагогика и психология» и АЮЛ «Союз инвалидов Акмолинской области "Берлик"» разработана карта сотрудничества.

Руководители АЮЛ «Союз инвалидов Акмолинской области "Берлик"» сделали запрос о проведении пилотного исследования учеными научной лаборатории «Педагогическая инноватика» при кафедре «Педагогика и психология» по анализу сформированности информационного поля у подростков с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (с сохранным интеллектом! – Прим. автора) по ранней профилизации.

По данным Областного управления образования Акмолинской области в 2021 году на учете в областном ПМПК находится 519 детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, в т.ч. 159 детей с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (*в разрезе соотношения по показателям с 2018 года имеется динамика увеличения данной категории детей, что вызывает тревогу*). Из 159 детей с приобретенными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, в городе Кокшетау проживают 78 детей. Все дети закреплены за организациями образования и обучаются. При этом стоит отметить, что 70% детей проходят обучение на дому по рекомендации ПМПК.

Цель исследования состоит в изучении индивидуальных, личностных психологических характеристик современных школьников и их реального потенциала для создания условий по психолого-педагогическому сопровождению ранней профилизации в условиях современного рынка труда в Республике Казахстан.

Задачи исследования:

1 этап

- 1) провести диагностику личности с использованием стандартизированных методик;
- 2) дать комплексную оценку по каждому ученику на основе эмпирических данных;
- 3) составить классификацию по группам направлений (естественное, техническое и т.д.);
- 4) разработать кейсы по профессиональной направленности;
- 5) провести диагностику по кейсам и выработать индивидуальные рекомендации для школьников и родителей.

2 этап

- 6) индивидуальное ознакомление и консультирование учеников их родителей (законных представителей) с результатами исследования и знакомство с «Атласом новых профессий и компетенций» в Республике Казахстан;
- 7) разработка платформы ранней профилизации школьников при лаборатории «Педагогическая инноватика» кафедры «Педагогика и психология»;
- 8) знакомство учеников с будущей профессией на базе университета, ГУ «Болашак Сарайы», филиалов кафедр НАО КУ им. Ш. Уалиханова.

Гипотеза исследования состоит в том, что если будут внедряться и апробироваться современные методы ранней профориентационной диагностики у школьников, будут разработаны индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения по профориентации, а также информационные цифровые платформы для широкого доступа всех субъектов образовательного процесса (ученики, родители, учителя), то уровень эффективности процесса ранней профилизации школьников возрастет, так как повысится уровень качества ответственности при выборе профессии и конкурентоспособности ученика, следовательно, станет возможна эффективная реализация психолого-педагогического воздействия, поддержки индивидуализации образовательной программы обучения школьника по выбранному направлению, что не только активизирует оптимизацию образовательного процесса обучения, но и будет способствовать развитию, коррекции индивидуальных возможностей, а также социализации школьников.

Методы исследования

- 1) *1 этап* – будет использован квал-тест для диагностирования по индивидуально-личностным характеристикам школьников;
- 2) *2 этап* – будет разработан тест для выявления внутренних резервов школьников для разработки и рекомендации индивидуального выбора профессии с учетом индивидуальных особенностей в рамках рекомендуемой образовательной программы суза или вуза.

База исследования: ГУ ОШ № 6, № 12 (г. Кокшетау), АЮЛ «Союз инвалидов Акмолинской области "Берлик"».

Ожидаемые результаты исследования

- разработка и изготовление просветительских брошюр (флаеров) для родителей (законных представителей) из «Атласа новых профессий и компетенций» в Республике Казахстан;
- разработка образца для школьных служб психологического сопровождения по индивидуальному маршруту профилизации школьников;
- разработка платформы для сайта в целях информирования учащихся и родителей по ранней профилизации при лаборатории «Педагогическая инноватика» кафедры «Педагогика и психология»;
- подготовка предложений (рекомендации) для Правления НАО Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова о создании лицейских классов при университете.

Таким образом, данное пилотное исследование не исчерпывает полноты поднимаемой проблемы психолого-педагогического направления по поддержке детей и подростков с особыми образовательными потребностями и с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в их ранней профилизации и профориентации.

Мы предполагаем, что последующими исследованиями по ранней профилизации на основе апробированного психологического теста для выявления внутренних резервов школьников могут быть охвачены подростки разных уровней с участием специальных педагогов по видам (типам) заболеваемости.

Необходимо также рассмотреть влияние родителей (законных представителей) детей с ООП на выбор профессии подростками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Декларация о правах инвалидов. Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1975 года [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml (дата обращения: 20.03.2022).
2. Декларация о правах умственно отсталых лиц. Принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml (дата обращения: 01.03.2022).
3. Атлас новых профессий и компетенций Казахстана [Электронный ресурс] // Научно-исследовательский журнал о востребованных и будущих профессиях. URL: <https://atlas.bts-education.kz/> (дата обращения: 15.03.2022).

**Ранняя профилизация детей с особыми образовательными потребностями
в дополнительном образовании**

Лепешев Дмитрий Владимирович (E-mail: *d_Lepeshev@mail.ru*)
НАО «Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова»

Доскенова Динара Айтбаевна
НАО «Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова»

Вашкарин Владимир Владимирович
КГУ «Общеобразовательная школа № 4 города Кокшетау отдела образования по городу
Кокшетау управления образования Акмолинской области»

Аннотация. В данной статье дополнительное образование рассматривается как ключевое основание ранней профилизации детей с особыми образовательными потребностями и детей с приобретенной инвалидностью. Дополнительное образование дает возможность формировать и развивать ключевые компетенции, которые необходимы для становления конкурентоспособной личности в современном мире.

Ключевые слова: профилизация, дети с особыми образовательными потребностями, дополнительное образование.

Early profiling of children with special educational needs in additional education

Lepeshev Dmitry Vladimirovich (E-mail: *d_Lepeshev@mail.ru*)
NAO "Kokshetau State University named after A.I. Sh. Ualikhanov»

Doskenova Dinara Aitbaevna
NAO "Kokshetau State University named after A.I. Sh. Ualikhanov»

Vashkarin Vladimir Vladimirovich
KSU "Secondary School No. 4 of the city of Kokshetau of the Department of Education for the city
of Kokshetau of the Department of Education of the Akmola region"

Abstract. In this article, additional education is considered as a key basis for the early profiling of children with special educational needs and children with acquired disabilities. Additional education makes it possible to form and develop key competencies that are necessary for the formation of a competitive personality in the modern world.

Keywords: profiling, children with special educational needs, additional education.

XXI век – век четвертой научно-технической революции (НТР). Характерными чертами данной революции можно считать: стремительность, междисциплинарность, развитие информационно-цифровой коммуникации, военно-техническую оснащенность и кадры, которые должны быть высококвалифицированными, компетентными.

Современный процесс обучения строится на компетентностном подходе, т.е. по результату обучения будущий специалист-выпускник должен обладать рядом ключевых и профессиональных компетенций, для того чтобы решать те или иные профессиональные задачи [1].

Четвертая НТР началась в 90-е годы XX века и продолжается до настоящего времени. Республика Казахстан, обретая независимость, также включилась в этот процесс.

Казахстан, став участником Болонского процесса, взял на себя обязательства по реформированию образования и исполнению обязательных, рекомендательных и факультативных параметров Болонского процесса, как на национальном, так и на институциональном уровне [2]. В производственной сфере государство создает лояльные условия для развития не только крупного бизнеса, но и малого и среднего.

Подъем уровня образования и науки, а также производства и предпринимательства диктует новые правила. Сегодня, как и во всем мире, в Казахстане широко обсуждаются профессии нового времени. В нашей стране отмечается большой спрос на брендовые мировые профессии. Мы считаем это разумным, так как для того, чтобы Казахстан на мировой арене был в числе лидеров, следует развивать те отрасли науки и производства, которые станут основным рычагом в конкурентоспособности страны на мировом уровне, а следовательно, позволят улучшить качество жизни по всем параметрам внутри нее.

В ежегодном Послании Президента Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев сделал акцент на значимости ранней профориентации, так как будущие выпускники должны осознанно подходить к выбору профессии. По итогам доклада Гани Бейсембаев, президент Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, предложил ввести в школах штатные единицы специалистов, занимающихся профориентацией [4].

Это проблема важна как для нормотипичных детей, так и для детей с особыми образовательными потребностями и приобретенной инвалидностью. Мы считаем важным условием успешной профориентации психолого-педагогическое сопровождение детей, начиная с дошкольной системы образования, а далее в начальном, общем среднем образовании. В процессе обучения ребенок будет усваивать новые знания, умения, навыки и приобретать на каждой ступени образования новые компетенции. Но овладение компетенциями – очень трудоемкий и длительный процесс, для того чтобы обладать максимально широкими компетенциями недостаточно пройти курс дошкольного и школьного обучения, необходимо дополнительное разностороннее развитие ребенка. Такое развитие возможно в дополнительном образовании детей. Сегодня спектр услуг, предоставляемых дополнительным образованием, очень широк и вариативен. С учетом «Программы подушевого нормативного финансирования спортивного и творческого заказа» каждый ребенок имеет возможность посещать бесплатно два кружка (спортивный и творческий) [7]. Если обычные дети могут пойти в любой кружок по выбору, то для детей с нарушениями в развитии и с приобретенной инвалидностью выбор вызывает дополнительные вопросы. По нашему мнению, в организациях дополнительного образования должен быть педагог-психолог, который будет проводить диагностику, направленную на выявление способностей ребенка с особыми образовательными потребностями или приобретенной инвалидностью, что позволит планировать сопровождение ребенка и педагога дополнительного образования. Педагог сможет разрабатывать индивидуальную программу для таких детей только с учетом рекомендаций педагога-психолога. При этом педагог-психолог, определяя психологические характеристики ребенка с нарушениями в развитии, должен руководствоваться комплексом методик, и, как результат, должен определить, какие кружки или секции ребенок может посещать. Полученные результаты он должен озвучить родителям ребенка или законным представителям, чтобы они имели возможность выбора. Педагог дополнительного образования обязан пройти курсы повышения квалификации в области инклюзивного образования, чтобы овладеть основными знаниями по коррекционной педагогике, коррекционной психологии, физиологии и анатомии, и в дальнейшем уметь разрабатывать авторские программы для детей с нарушениями в развитии.

Роль дополнительного образования в ранней профилизации ребенка с особыми образовательными потребностями и ребенка-инвалида особо значима, так как позволяет развивать те ключевые компетенции, которые в дальнейшем станут основами при выборе профессии. Так, например, зная способности и возможности ребенка, в «Атласе новых профессий и компетенций» можно подобрать подходящие для него специальности, а далее выбрать то кружковое направление, которое будет способствовать развитию компетенций, необходимых для данной профессии. В таком случае ребенок, закончив общеобразовательное и параллельно получив дополнительное образование, будет знать, какую специальность ему выбрать, а главное – будет уверен, что эта специальность востребована.

Стоит отметить, что ранняя профилизация детей с особыми образовательными потребностями не должна заканчиваться только успешным выбором профессии и формированием компетенций. Должна быть выстроена четкая последовательность от обучения и воспитания в дополнительном образовании до получения профессионального образования и, наконец, трудоустройства данного специалиста. Именно его успешное трудоустройство, его социализация в обществе, его социальное равноправие должны стать индикатором эффективно проведенной ранней профилизации.

На заседании Мажилиса Депутат от Народной партии Казахстана Е. Смайлов отметил, что, по информации Министерства труда и социальной защиты, из общего числа взрослых казахстанцев с инвалидностью (600,4 тыс. чел.) численность работающих инвалидов составляет 85 472 чел. В основном это инвалиды III группы – 62 012 чел., меньше работающих со II группой – 18 467 чел., с I группой инвалидности – 2 393 человек. Из общего числа работающих инвалидов 51 744 мужчин и 33 750 женщин [5].

Можно сделать вывод, что трудоустроены только 14% инвалидов. Это очень низкий показатель, несмотря на то, что еще в 2016 году Министерство здравоохранения и социальной защиты разработало «Правила квотирования рабочих мест для инвалидов» [6].

При этом работодатель должен создать условия для таких работников, но и работники должны соответствовать занимаемой должности, обладать ключевыми и профессиональными компетенциями. В нашу эпоху Казахстан должен быть конкурентоспособным, у нас должны осваиваться и развиваться новые профессии – профессии будущего, должны происходить научные открытия мирового значения, следовательно, должны быть компетентные специалисты. В число этих специалистов всегда будут входить люди с ограниченными возможностями, а для них вопросы профилизации требуют более тщательного рассмотрения. Возвращаясь к профилизации, можно утверждать, что именно дополнительное образование является одним из важных источников формирования необходимых компетенций. Именно оно может компенсировать недостатки общего образования и сформировать гармонично и всесторонне развитую личность, которая в дальнейшем может себя реализовать в профессиональном плане и тем самым внести вклад в развитие страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Научно-техническая революция [Электронный ресурс] / Сайт Образовака.ру. URL: <https://obrazovaka.ru/geografiya/nauchno-tehnicheskaya-revolyuciya-vzaimosvyaz.html> (дата обращения: 25.03.2022).
2. 2.ENIC-KAZAKHSTAN Центр Болонского процесса и академической мобильности [Электронный ресурс]. URL: https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/bologna_process/history (дата обращения: 20.03.2022).

3. 3.Атлас новых профессий и компетенций Казахстана / Научно-исследовательский журнал о востребованных и будущих профессиях [Электронный ресурс]. URL: <https://atlas.bts-education.kz/>.
4. Как осуществляется профориентация в организациях образования. [Электронный ресурс]. URL: https://www.inform.kz/ru/kak-osuschestvlyaetsya-proforientaciya-v-organizacijah-obrazovaniya_a3863458 (дата обращения: 21.03.2022).
5. Приказ Министра культуры и спорта Республики Казахстан от 28 апреля 2021 года № 123 «Об утверждении Правил подушевого нормативного финансирования творческих кружков для детей и юношества». [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2100022643> (дата обращения: 25.03.2022).
6. Депутат: Люди с инвалидностью не могут работать до 63 лет. [Электронный ресурс]. URL: https://forbes.kz/process/deputat_lyudi_s_invalidnostyu_ne_mogut_rabotat_do_63_let/ (дата обращения: 25.03.2022).
7. Приказ Министра здравоохранения и социального развития Республики Казахстан от 13 июня 2016 года № 498 «Об утверждении Правил квотирования рабочих мест для инвалидов». [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600014010> (дата обращения: 21.03.2022).

**К вопросу об адаптации дошкольников
с расстройством аутистического спектра в образовательной организации**

Лозовая Наталья Алексеевна (E-mail: *far_far_away@inbox.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна (E-mail: *shedrova@ya.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье освещены актуальные вопросы и задачи образовательной организации в контексте организации обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей этапа адаптации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации, которые препятствуют реализации адаптированной образовательной программы.

Ключевые слова: адаптация, расстройства аутистического спектра, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольный возраст, дошкольная образовательная организация.

**On the issue of adaptation of preschoolers with
autism spectrum disorder in an educational organization**

Lozovaya Natalia Alekseevna (E-mail: *far_far_away@inbox.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna (E-mail: *shedrova@ya.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article highlights topical issues and tasks of an educational organization in the context of the organization of education and upbringing of children with autism spectrum disorders. The results of an empirical study of the features of the adaptation stage in preschoolers with autism spectrum disorders in an educational organization that hinder the implementation of an adapted educational program are presented.

Keywords: adaptation, autism spectrum disorders, children with disabilities, preschool age, preschool educational organization.

Проблема адаптации детей с расстройством аутистического спектра в образовательной организации является в настоящее время одной из самых актуальных проблем коррекционного образования на современном этапе. Зарубежные и отечественные исследователи единогласны, отмечая рост численности детей с аутизмом. Исходя из статистических данных за последнее десятилетие их число выросло более чем в десять раз, что обуславливает необходимость в поиске путей и средств осуществления эффективной адаптации данной категории детей в образовательных учреждениях [1].

Анализ многочисленных психолого-педагогических исследований позволяет говорить о том, что наиболее эффективно процесс адаптации протекает в том случае, если его начало приходится на ранний и дошкольный возраст ребенка [8]. Проблеме адаптации дошкольников в условиях образовательного учреждения посвящены работы Е.Р. Баенская, М.Ю. Веденина, В.В. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, А.В. Хаустова, L. Kanner, E. Shopler, D. Pauls, F.R. Wolkmar, L. Wing и др.

Категория лиц с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) представляет собой гетерогенную (неоднородную) группу людей, в поведении у которых отмечаются дефицитарность социального взаимодействия и коммуникации с окружающими, стереотипность поведенческих реакций и состояний, отсутствие эмпатии и ограниченность интересов [5]. Перечисленные отклонения влияют в том числе и на процесс организации и осуществления обучения и воспитания детей с РАС, а также в значительной мере снижают их возможности в социальной и бытовой адаптации. Без оказания ранней специализированной помощи большинство из них остаются за пределами нормальной жизни в обществе, даже в том случае, когда их интеллектуальное развитие не является нарушенным [6; 7].

Существует устойчивое мнение о том, что для адаптации дошкольников с РАС необходима последовательная реализация системного и комплексного сопровождения, основанного на использовании классических (коррекционно-развивающие технологии) и современных средств коррекции поведения (АВА, ТЕАСН и др.), а также активное взаимодействие всех участников коррекционно-педагогического процесса: ребенка, педагогов, узкопрофильных специалистов, семьи. Однако следует отметить, что для решения коррекционных задач, а также с целью адекватного подбора и разработки путей и средств адаптации дошкольника в общеобразовательном учреждении и их последующей эффективной интеграции в социум, необходимо, руководствуясь принципом о единстве диагностики и коррекции, выявить актуальный и потенциальный уровни адаптационных возможностей у каждого конкретного ребенка с РАС. Подготовка и выполнение намеченных планов диагностики реализуются в результате изучения истории развития дошкольника, беседы с родителями, наблюдений за его деятельностью в образовательной среде детского сада. При этом учитываются многочисленные значимые компоненты, в соответствии с которыми определяются направления коррекционной работы: формирование коммуникативных и социальных умений и их развитие, поддержка когнитивного, речевого и эмоционально-волевого развития, помощь в овладении навыками самообслуживания [4; 5].

В данной статье авторами представлены результаты эмпирического исследования уровня адаптации старших дошкольников с РАС (выборка представлена детьми в возрасте 6-7 лет), которые являются воспитанниками одного из дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида города Краснодара. В группу испытуемых вошли дети, которым территориальной психолого-медико-педагогической комиссией рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Все дети экспериментальной группы посещают дошкольное образовательное учреждение с 3-4-летнего возраста, однако практически 80% из них до сих пор не завершили адаптационный процесс, что связано как со специфическими особенностями дошкольников с РАС, так и с тем, что в условиях постоянной заболеваемости (низкого соматического здоровья) дети часто находятся на лечении и отвыкают от детского сада. Остальные 20% испытуемых адаптированы частично. Среди детей исследуемой группы 40% избегают прямого контакта с окружающими, только 3 (30%) ребенка сразу проявляют ответную реакцию на обращенную речь, у 40% дошкольников достаточно часто проявляются эхолалии, при этом у 6 (60%) детей речь совсем отсутствует.

Комплект диагностического инструментария включал: протокол наблюдения за детьми и бланки анкеты для родителей и специалистов. Диагностика проводилась как индивидуально с каждым участником эксперимента, так и в ходе структурированного наблюдения. Программа исследования состояла из двух этапов.

На первом этапе было организовано наблюдение за дошкольниками с РАС (по методикам Е.Р. Баенской, М.Ю. Ведениной, О.С. Аршатской) с учетом следующих параметров, которые могут свидетельствовать об особенностях их адаптации: поведение при осуществлении игровой деятельности и во время занятий, а также уровень социально-бытовой ориентировки [4].

Вторая часть констатирующего этапа эксперимента представлена опросом педагогов и родителей (авторы-составители опросника – Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутепова), основная цель которого заключалась в установлении особенностей эмоционального развития и поведения дошкольников с РАС, их отношения к возникающим проблемным ситуациям, взаимодействия со сверстниками в группе, а также выявление основных проблем и перспектив организации процесса адаптации [2; 4].

При проведении обследования был использован план диагностики детей с РАС, опроса их родителей и специалистов дошкольной образовательной организации, представленный в таблице.

Таблица – План диагностики

Воспитанники с РАС	Родители воспитанников с РАС	Специалисты дошкольной образовательной организации
Поведение и эмоциональные проявления ребенка с РАС в ходе режимных моментов (положительные / отрицательные)	Наиболее актуальные проблемы, которые испытывают дети с РАС дома	Наиболее актуальные проблемы, которые испытывают дошкольники с РАС в период нахождения в ДОУ
Поведение и эмоциональные проявления ребенка с РАС в свободной деятельности (положительные / отрицательные)	Поведение и эмоциональные проявления ребенка дома	Поведение и эмоциональные проявления ребенка в ДОУ, отмеченные специалистами
Индивидуально-специфические особенности каждого ребенка экспериментальной группы	Проблемы, с которыми сталкиваются родители и близкое окружение ребенка	Проблемы и перспективы организации процесса адаптации ребенка с РАС в ДОУ, которые отмечают специалисты
Основные умения и навыки, отмечаемые у детей в процессе наблюдения	Значимые социальные умения и навыки, которые проявляет ребенок во время нахождения дома (в семье, в окружении близких, в общественных местах, где находится с родителями)	Значимые социальные умения и навыки, которые проявляет ребенок во время нахождения в ДОУ

Обобщенные результаты проведенного исследования представлены на рисунке.

Исходя из полученных по результатам диагностики данных следует, что уровень адаптации у детей экспериментальной группы низкий, что, в свою очередь, свидетельствует о недостаточной готовности к обучению в школе. В связи с недостаточным уровнем работоспособности и самоконтроля, низкими возможностями усвоения материала, невыраженностью регулятивных функций в поведении и низким уровнем социально-бытовой ориентировки, а также часто отмечающимися эпизодами самоагрессии, переменаами настроения, тревожности и пр., процессы адаптации у дошкольников не завершены и характеризуются рядом специфических особенностей. Коммуникативные компетенции дошкольников с РАС недостаточно сформированы, вследствие чего наблюдаются затруднения в выстраивании социальных контактов со взрослыми и сверстниками. Речевые нарушения у испытуемых (или безречевая коммуникация) также влияют на несформированность способностей к общению, что, в свою очередь, ведет к дезадаптивным формам поведения как во время свободной деятельности, так и в режимные моменты. Игра как ведущий вид деятельности для данного возраста остается несформированной у дошкольников с РАС.

Таким образом, полученные результаты обуславливают необходимость продолжения коррекционно-педагогической работы в дошкольной организации, подтверждают мнение других исследователей [5; 7; 8] о том, что подготовка детей с РАС к обучению и полноценной жизни в обществе носит затяжной характер и требует системного и комплексного сопровождения. Успех каждого ребенка с РАС во многом зависит от адаптации на уровне дошкольного образования (как микросоциум), является сложным многоаспектным процессом, требующим определения новых путей и средств, основанных на достижениях современной коррекционной педагогики и психологии.

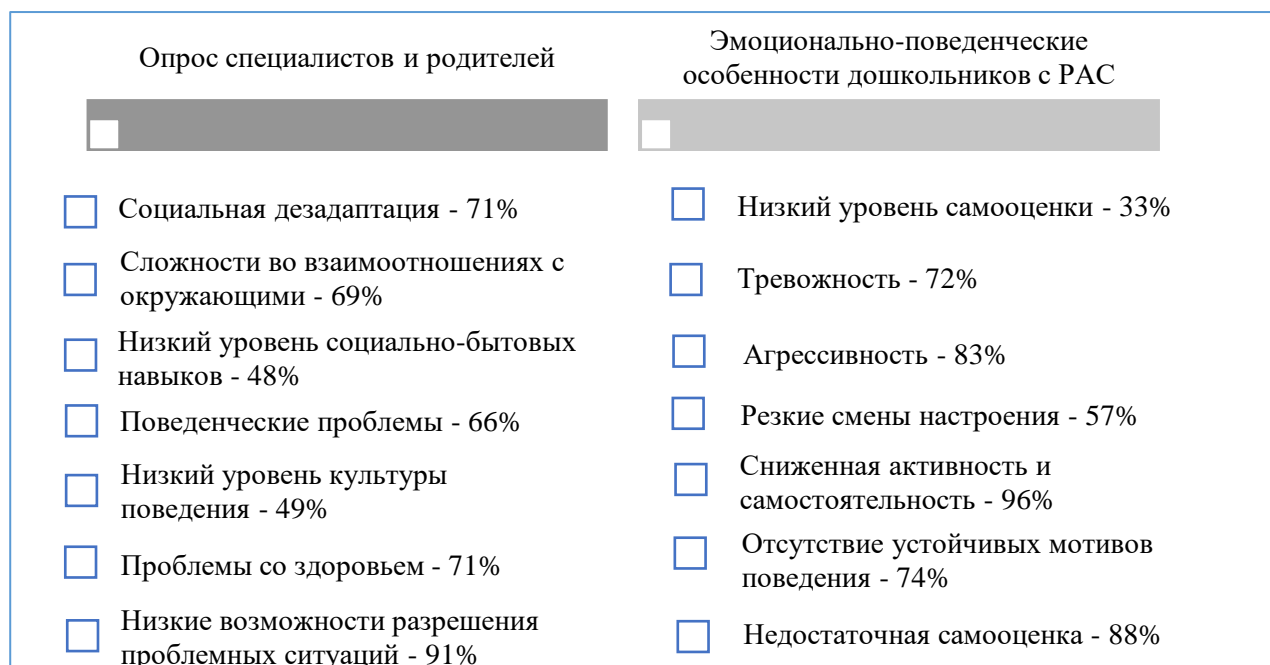


Рисунок. Результаты исследования уровня адаптации дошкольников с РАС

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/3646/analiticheskaya_spravka_monitoring_2020_na_blanke_frts_09_03_21.pdf (дата обращения: 10.03.2022).
2. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошк. учрежд. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.
3. Инклюзия как бренд современного образования / О.О. Бахтинова, В.С. Власенко, Е.Ю. Журавлева [и др.]. Краснодар: Институт развития образования Краснодарского края, 2021. 164 с. ISBN 978-5-907398-06-1. EDN WRFQKI.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011. 224 с.
5. Самарцева Е.Г., Акимова Н.Л., Руденская О.Н. Опыт организации дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра // Сб. мат-лов II Всерос. науч.-практ. конф., ФГБОУ ВО МГППУ. 2017. С. 23-28.

6. Тупахина А.П., Журавлева Е.Ю. Цифровизация дошкольного образования: вчера, сегодня, завтра // Цифровизация в системе образования: теоретические и прикладные аспекты: Сб. тр. II ежегод. Всерос. науч.-практ. конф., Краснодар, 14 мая 2021 г. М.: Мир науки, 2021. С. 99-102.
7. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2019. №1. С. 1-12.
8. Correctional pedagogical work on the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders (literary review) / Zh.S. Olzhataeva, A.M. Rakhmetova, A.Zh. Moldakaryzova [et al.] // Вестник национального медицинского университета. 2021. № 1. С. 269-273.

Общие и специфические закономерности формирования межличностных отношений младших школьников с умственной отсталостью

Малинина Анастасия Олеговна (E-mail: *anastasia.mali@list.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается формирование межличностных отношений у детей с нормой психофизического развития и у детей с умственной отсталостью. Приведены мнения авторов, изучающих развитие межличностных отношений детей раннего и дошкольного возраста, которые послужили основанием для выводов, освещающих и раскрывающих общие и специфические закономерности формирования межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: общение, межличностные отношения, нарушение умственного развития, умственная отсталость, дети с умственной отсталостью.

General and specific patterns of formation of interpersonal relationships of younger schoolchildren with mental retardation

Malinina Anastasia Olegovna (E-mail: *anastasia.mali@list.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article deals with the formation of interpersonal relationships in children with the norm of psychophysical development and in children with mental retardation. The opinions of the authors who study the development of interpersonal relations in children of early and preschool age are given, which served as the basis for conclusions that illuminate and reveal the general and specific patterns of the formation of interpersonal relations in children of primary school age with mental retardation.

Keywords: communication, interpersonal relationships, mental retardation, mental retardation, children with mental retardation.

Человек и общество – неразрывные понятия, каждое из которых является составляющим другого. Каждый день своей жизни человек находится в окружении людей. В процессе развития, обучения и воспитания индивид усваивает социальный опыт, который способствует успешному взаимодействию с окружающими и формированию его личности. Жизнь человека в социуме была бы невозможной без возникновения определенных индивидуальных связей между членами общества, объективно отражающихся в способах и характере взаимовлияний. Различные общественные связи в психологической литературе называют межличностными отношениями. Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее активно развиваются с раннего детства. Вопрос зарождения и развития межличностных отношений крайне актуален, т.к. первые взаимоотношения ребенка со взрослыми являются основой для его дальнейшего развития, что определяет особенности становление его самосознания, его мироотношение, адаптированность в любом обществе сверстников. Гармоничное развитие ребенка также зависит от полноценности формирования взаимоотношений детей, от его со-

циализации в обществе, а от своевременности помощи и коррекции зависит достижение эффективной адаптации обучающихся с нарушением интеллекта к требованиям и условиям общества. Поэтому необходимо рассмотреть формирование отношений детей друг с другом, чтобы выявить их закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути отклонений для организации коррекционно-воспитательной работы в образовательном учреждении [8].

В психологических исследованиях чаще всего изучаются межличностные отношения детей с точки зрения выявления особенностей взаимодействия и общения. Например, в работах М.И. Лисиной общение представлено как особая деятельность, имеющая коммуникативную направленность при взаимодействии. Этот подход отражен в работах Г.М. Андреевой, К.А. Абульханова-Славской, Т.А. Репиной, Я.Л. Коломинского [3].

В определении межличностных отношений Н.Н. Обозова, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского отражаются переживаемые связи во взаимодействии между людьми, которые проявляются в способах и характере взаимных влияний в процессе их совместной деятельности. Авторы подчеркивают, что основу межличностных отношений составляют эмоциональные связи, состояния людей, вступающих во взаимодействие, а также их психологические особенности [1; 5].

Так как межличностные отношения являются неким результатом общения, то их можно рассматривать через призму общения. Е.О. Смирнова выделяет определенные формы общения ребенка. Первой формой общения, возникающей к 1-му месяцу жизни, является ситуативно-личностная. Вторая, возникающая в 6–7 месяцев, называется ситуативно-деловой. Третьей формой общения, появляющейся в 4–5 лет, становится внеситуативно-познавательная. И наконец после 6 лет складывается внеситуативно-личностное общение [7].

По мнению Е.О. Смирновой, потребность в общении является врожденной. В работах этого автора подчеркивается, что первая форма общения ребенка появляется в ответ на эмоционально-положительное воздействие взрослого (взгляд матери, ее улыбку). Ответом на это воздействие являются эмоционально-двигательные реакции, которые называются «комплексом оживления». Е.О. Смирнова подчеркивает, что врожденная потребность в общении сопровождает человека всю его жизнь. При ситуативно-личностном общении у ребенка появляется потребность во внимании к нему и в доброжелательном отношении, что способствует формированию личностных мотивов и экстралингвистических средств общения.

Вторая форма общения – ситуативно-деловая – возникает при активной манипуляции предметами окружающего мира в совместной деятельности со взрослым. Взрослый обучает ребенка способам действий с предметами, что вызывает у него повышенный интерес, и потребность в сотрудничестве. Начинают преобладать деловые мотивы и так называемые предметно-действенные средства общения [7].

Следующий этап в развитии общения начинается в связи с появлением и развитием речи. Активное владение речью становится отправной точкой для формирования внеситуативного общения, поскольку речь оказывает непосредственное влияние на развитие мышления, появление устойчивых образов и представлений об объектах и явлениях окружающего мира. Ребенку на данном этапе развития общения необходимо серьезное, уважительное отношение к его вопросам, интересам и действиям со стороны взрослого. Постепенно ребенка начинают все больше привлекать явления социального мира, взаимоотношения людей, нормы поведения, личностные качества разных людей. Желание взаимопонимания представляется отличительной особенностью личностной формы общения [7].

Для детей с легкой умственной отсталостью проблема формирования межличностных отношений имеет особое значение. В своих исследованиях Л.М. Шипицына выделяет в качестве основных особенностей детей с нарушением интеллекта безразличие, общую патологическую инертность при взаимодействии с окружающим миром. В младенческом возрасте у такого ребенка не формируется потребность в общении, отсутствует или слабо выражен «комплекс оживления». В более позднем возрасте ребенок с нарушением интел-

лекта не проявляет интерес к окружающим его предметам, игрушкам. Он не взаимодействует со взрослым при обследовании окружающего предметного мира, поэтому у ребенка не происходит перехода к ситуативно-деловой форме общения. Вследствие нарушения эмоционального контакта с окружающими у такого ребенка не формируются предпосылки развития речи, к которым относят развитие когнитивных функций, эмоционально-положительное общение со взрослым, полноценное развитие артикуляционной моторики и слухового восприятия. В связи с этим у ребенка с нарушением интеллекта не формируются доречевые средства общения [9].

У детей с нарушениями и у детей, развивающихся без нарушений, содержание ситуаций общения отличается, но сами ситуации одни и те же. Так или иначе потребность в общении появляется – это требование общества. Речь взрослого не сообщается с опытом ребенка, служащим опорой при развитии без нарушений, потому как у ребенка с умственной отсталостью не формируется подражание, недостаточно личных и совместных действий. Такие дети запоминают и повторяют слова и фразы, но они «пустые», не несут наполненного содержания и смысла. Поэтому речь детей с умственной отсталостью в раннем возрасте не будет являться ни средством передачи общественного опыта, ни средством общения, ни регулятором его действий и поведения.

Дальнейшее развитие межличностных отношений определяется изменением социальной ситуации в младшем школьном возрасте, дети включаются в учебную деятельность. Оказавшись в школе, ребенок приобретает новый статус – ученик, в связи с этим меняется круг его общения. Опыт дошкольного общения первоклассники применяют в новых взаимоотношениях. В приятели первоклассники выбирают рядом живущих детей, сверстников, которые ходят с ними в один дополнительный кружок, эти отношения поверхностны. Поэтому в первой половине года начинает складываться нестабильный ученический коллектив, нестабильность объясняется быстрой сменой интересов, проявляющейся на протяжении начального школьного обучения [4].

Учащиеся 1-го класса примерно со второго полугодия начинают прислушиваться к оценке учителя в выборе приятелей и выстраивать общение с учетом учебных успехов друга друга. На протяжении 1-2-го классов авторитет педагога влияет на дружеские отношения детей, а уже в 3-м классе влияние постепенно ослабевает. Школьники начинают больше принимать во внимание собственные предпочтения и интересы в выборе приятелей по общению. Ученики 3-4-го классов отличаются самостоятельностью в выборе друзей, и друзьями могут быть дети разного пола.

Взаимоотношения со своим и противоположным полом в начальных классах нестабильны. К 3-4-му классам появляются разнополюсные группы, но в 1-2-м классах мальчики дружат с мальчиками, девочки – с девочками. К 4-му классу пол не играет особой роли для формирования дружеских отношений, больше учитывается умение общаться и дружить, качества и поступки сверстников, общность интересов, духовная близость [6].

Еще одним фактором, влияющим на межличностные отношения младших школьников, является новая форма общения, касающаяся отношений в коллективе. На уроке дети начинают взаимодействовать в решении совместных учебных задач, на перемене дети включаются в общую игровую и познавательную активность, что способствует появлению ощущения сопричастности в групповой деятельности. Желание быть принятым в группе, коллективе является важным для младших школьников, так как от этого будет зависеть их самооценка, самоощущение и сформированность качеств личности [6].

Таким образом, с поступлением в школу ребенок применяет дошкольный опыт общения в новых ситуациях, включается в более широкие социальные взаимоотношения, приобретая новый опыт межличностных отношений.

Дети с нарушением интеллекта к началу обучения в школе отличаются несформированностью необходимых знаний и умений в сфере межличностных отношений, недостаточностью представлений об индивидуальности сверстников и взрослых, ограниченностью ре-

чевой стороны общения, неадекватностью проявлений эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на произвольной регуляции эмоций и поведения.

У детей с таким нарушением выявлено запаздывание формирования социальных отношений, замедленное развитие форм общения, недостаточность накопления качественного личного опыта отношений, а причина тому – замкнутый круг общения в дошкольном возрасте, который, в свою очередь, негативно влияет на усвоение правил поведения в обществе, социальных норм. Ребенок избегает новых контактов, не применяет имеющийся опыт общения, что также сказывается на несформированности межличностных отношений. Данные затруднения выступают в качестве явлений дезадаптации. Отличительной особенностью общения умственно отсталых младших школьников, выявленной специалистами психологических наук, является типичное ситуативное обращение ко взрослому или сверстнику [2; 9].

Несоблюдение режимных моментов, отсутствие желания принимать участие в урочном и внеурочном процессе, невыполнение учебных заданий осложняет включение ребенка с умственной отсталостью в совместную деятельность. В исследованиях Г.М. Дульнева умственно отсталые школьники не стремятся к общению в совместном труде, только в 20% случаев замечено целенаправленное общение и самостоятельность в трудовой деятельности [9].

Дети с умственной отсталостью в начальных классах недостаточно активны во взаимоотношениях, не проявляют интереса к сверстникам, отношения детей менее устойчивы, поэтому удовлетворенность в общении низкая. Учащиеся с нарушением интеллекта в межличностном общении больше обращают внимание на внешние качества одноклассников, чем на нравственную и умственную сторону сверстника, так как не владеют оценочными суждениями. Медленно и слабо дифференцируемо складываются между детьми с нарушением интеллекта отношения личностного и делового характера. Сложно дается таким детям понимание интереса участника общения и соотношение личных интересов с коллективными интересами группы.

Представления о социальных нормах ребенка с нарушением интеллекта носят неточный и нечеткий характер. Некритичность, неадекватность, незрелость таких детей иначе определяют восприятие и соблюдение требований, норм и правил общения. Аморальные способы решения нравственной проблемы осознаются ими часто как социально приемлемые. Затруднительным оказывается формирование и понимание сложных моральных и нравственных понятий из-за игровой деятельности, развиваемой в дошкольном детстве с определенными недостатками и сложностями. Нравственные качества школьников с умственной отсталостью постепенно приобретаются и преобразовываются к началу подросткового возраста, что благоприятно сказывается на их взаимоотношениях и поведении. В своих работах Л.С. Выготский писал: «Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация» [1; 8].

В исследованиях Ч.Б. Кожалиевой отмечено: благополучное развитие межличностных отношений умственно отсталых детей приходится на возраст 10–12 лет, что обусловлено появлением способности к самоанализу, критичности и становлением самосознания [9].

Проведенный анализ позволяет сделать следующий вывод о том, что в качестве общих закономерностей формирования межличностных отношений детей с умственной отсталостью и их сверстников при нормальном развитии выступают такие закономерности, как:

- наличие врожденной потребности в общении;
- поэтапное усвоение форм общения;
- общие ситуации общения: совместная деятельность со взрослыми и сверстниками;
- развитие межличностных отношений на принципе подражания: дети черпают в общении образцы действий и поступков взрослых;
- приобретенный опыт в дошкольном возрасте, влияющий на становление межличностных отношений в школе.

А в роли специфических закономерностей развития межличностных отношений детей с умственной отсталостью можно рассмотреть следующее:

- замедленное и отстающее формирование форм общения;
- развитие межличностных отношений на принципе неосознанного и бессодержательного подражания;
- ограниченная речь, тормозящая формирование общения и межличностных отношений;
- трудность развития представлений о социальных нормах;
- несформированность произвольной регуляции, что осложняет контакт детей;
- неумение применять, имеющийся небольшой опыт общения.

Таким образом, мы рассмотрели формирование межличностных отношений детей с умственной отсталостью. Учитывая положения Л.С. Выготского о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, можно проследить за тем, что формирование общения в результате межличностных отношений умственно отсталых младших школьников объясняется теми же законами, которые обуславливают онтогенетическое развитие детей. Присутствует необходимость специальной организации обучения, направленной на становление взаимоотношений умственно отсталых детей из-за особенностей и качественного своеобразия межличностных отношений. Поэтому в качестве общих закономерностей формирования можно рассматривать сменяющие друг друга формы общения, которые осваивает каждый ребенок, а особенности формирования межличностных отношений детей с умственной отсталостью выступают как специфические закономерности [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 220 с.
2. Защирина О.В. Возрастные особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью // Вестник СПбГУ. Серия 16. 2012. № 4. С. 39-44.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Институт практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1997. 384 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. М.: Академия, 1999. 456 с.
5. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 191 с.
6. Обухов А.С. Психология детей младшего школьного возраста: Учебник и практикум для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 583 с.
7. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с.
8. Стебляк Е.А. Формирование социальных представлений умственно отсталых обучающихся о межличностных отношениях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 1. С. 87-93.
9. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2014. 224 с.

Особенности коммуникативных умений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Мальшева Надежда Сергеевна (Email: *nadusha.malysheva1998@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Куцеева Елена Леонидовна (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье проанализированы особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Были изучены формы общения дошкольников с нормальным и задержанным развитием (М.И. Лисина). Представлена программа коррекционно-развивающей работы, которая была апробирована в условиях дошкольного учреждения. Главным методом работы был игровой. В исследовании получена положительная динамика.

Ключевые слова: коммуникативные умения, задержка психического развития, коррекционная работа.

Communication skills in preschool children with mental retardation

Malysheva Nadezhda Sergeevna (Email: *nadusha.malysheva1998@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kutseeva Elena Leonidovna (E-mail: *lenagutkov@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article analyzes the features of the communicative development of older preschool children with mental retardation. The forms of communication of preschoolers with normal and delayed development were studied (M.I. Lisina). The program of correctional and developmental work, which was tested in a preschool institution, is presented. The main method of work was gaming. The study showed positive dynamics.

Keywords: communication skills, mental retardation, correctional work.

Общение является важнейшим фактором развития личности ребенка. Именно в общении со взрослыми и сверстниками происходит формирование структур личности, появляются психологические новообразования. В исследованиях ведущего отечественного специалиста в области коммуникации детей дошкольного возраста М.И. Лисиной выявлены и описаны формы общения, которые последовательно появляются в коммуникативном развитии детей [6]. Это ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных изучению коммуникативного развития детей с задержкой психического развития, выявлены значительные проблемы в межличностном общении [1; 4; 5 и др.]. У детей снижена потребность в общении со взрослыми и сверстниками, слабо развита регуляция эмоционально-коммуникативной сферы, дети с ЗПР с трудом согласовывают свои действия с действиями партнеров по играм и совместной деятельности, нередко конфликтуют с ними.

Исследовательская работа была проведена на базе МБ ДОУ № 9 г. Приморско-Ахтарска Краснодарского края. Главный метод исследования – психолого-педагогический эксперимент, который проходил в течение 6 месяцев. На констатирующем этапе эксперимента для изученности формы общения и типов коммуникации были использованы эмпирические методы: наблюдение, беседа, методика А.Г. Ружской и Е.О. Смирновой. В исследовании приняли участие две группы дошкольников 5-6 лет, по десять человек в каждой. Первую, экспериментальную, составили дети с задержкой психического развития, во вторую, контрольную, вошли дошкольники с нормой развития. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Форма общения детей с нормальным и задержанным развитием (на этапе констатирующего эксперимента)

№	Форма общения	Дети с ЗПР	Дети с нормой развития
1	Ситуативно-деловая	100	-
2	Внеситуативно-познавательная	-	80
3	Внеситуативно-личностная	-	20

У всех дошкольников с задержкой психического развития (100%) была зафиксирована ситуативно-познавательная форма общения, у 80% детей с нормой развития выявлена внеситуативно-познавательная форма общения, у 20% – внеситуативно-личностная. Дошкольники с ЗПР выбрали игровую деятельность в первую очередь. Их привлекали игрушки и другие атрибуты для игр. Дети неохотно соглашались послушать чтение книг и побеседовать со взрослым.

Далее мы проанализировали диалоги дошкольников с нормальным и задержанным развитием в свободном общении. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Высказывания детей с нормальным и задержанным развитием (на этапе контрольного эксперимента)

№	Высказывания	Дети с ЗПР	Дети с нормой развития
1	Ситуативные	80	15
2	Внеситуативные	20	20
3	Информационно-констатирующие	86	25
4	Вопросы познавательного характера	5	30
5	Оценочные	2	10

Результаты, полученные в ходе диагностики, стали основой для разработки программы формирующего эксперимента. Важным условием эффективной коррекционно-педагогической деятельности является специальное моделирование различных ситуаций общения дошкольников со взрослыми и сверстниками. Мы предположили, что детские игры являются наиболее естественным средством моделирования ситуаций общения. В ряде исследований выявлен сложный механизм взаимосвязи между игровым процессом и общением детей, согласно которому недостаточность коммуникативного развития дошкольников тесным образом связана с несформированностью игры как совместной деятельности [1; 2; 3 и др.].

В нашем исследовании был реализован принцип *комплексного подхода* в коррекционно-педагогической деятельности, предполагающий активное взаимодействие педагогов, работающих с детьми с ЗПР. К ним относятся воспитатели, педагог-психолог, инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель. Организация игр осуществлялась в

свободном речевом общении дошкольников и в специально организованной игровой деятельности на занятиях учителя-дефектолога, воспитателей, инструктора по физической культуре и музыкального руководителя. Использовались самые разнообразные игры: сюжетно-ролевые («Семья», «Детский сад», «Магазин», «Больница» и др.), театрализованные и игры-драматизации по русским народным сказкам («Куручка Ряба», «Репка», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Волк и лиса»), дидактические игры («Кто в домике живет?», «Угадай, что я задумал», «Кому что нужно» и др.), коммуникативные игры («Ласковое слово», «Цветок вежливости» и др.), подвижные и музыкальные игры с диалогами. После завершения формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Форма общения детей с нормальным и задержанным развитием (на этапе контрольного эксперимента)

№	Форма общения	Дети с ЗПР	Дети с нормой развития
1	Ситуативно-деловая	59	-
2	Внеситуативно-познавательная	26	57
3	Внеситуативно-личностная	15	32

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику в развитии коммуникативной компетентности детей с ЗПР. Таким образом, можно констатировать, что игра является важным средством коррекции и развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демина Л.А. Развитие речи у детей с задержкой психического развития // Современные тенденции в науке, технике, образовании: Сб. науч. тр. по мат-лам IV Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск, 30 декабря 2018 г. / Смоленск: Междунар. науч.-инф. центр «Наукофера», 2018. С. 54-58.
2. Заречная А.А. Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 10. № 1. С. 32-41.
3. Кузнецова Е.В. Особенности развития коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2021. № 21 (363). С. 393-395. URL: <https://moluch.ru/archive/363/81143/> (дата обращения: 17.03.2022).
4. Карслиева И.В. Особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2015. № 3. С. 92-99. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1001/09.pdf>. (дата обращения: 05.06.2019)
5. Ларина Л.Ю. Исследование речевых компетенций у дошкольников с задержкой психического развития // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 127-139.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2008. 247 с.

**Формирование грамматического строя речи у детей
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Мартынова Лолита Андреевна (E-mail: *martynova-lola96@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Власенко Валерия Сергеевна (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты и методические особенности формирования грамматического строя речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: грамматический строй речи, старшие дошкольники, грамматика, мышление, речь, общение, речевое развитие детей, педагогические условия.

**Formation of the grammatical structure of speech
in older preschool children with general speech underdevelopment**

Martynova Lolita Andreevna (E-mail: *martynova-lola96@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Vlasenko Valeria Sergeevna (E-mail: *vs.vlasenko@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the theoretical aspects and methodological features of the formation of the grammatical structure of speech in children with ONR of senior preschool age.

Keywords: grammatical structure of speech, senior preschoolers, grammar, thinking, speech, communication, speech development of children, pedagogical conditions.

Своевременное формирование грамматического строя речи детей – одно из условий правильной речи и общего умственного развития, потому что язык и речь играют основную роль в организации деятельности ребенка, развитии мышления, самоорганизации поведения и социального взаимодействия.

Становление грамматического строя языка происходит за счет изучения предметных действий, игр и других различных видов деятельности детей, связанных с взаимодействием со взрослыми и другими детьми, основываясь на познавательном развитии. Существует масса форм и средств педагогического воздействия благодаря множеству факторов и источников формирования речи ребенка.

Как говорил советский психолог, доктор педагогических наук А.В. Запорожец, «развитие грамматического строя детской речи – процесс "стихийный"; ребенок "извлекает" язык, его грамматический строй из фактов отдельной речи, в которой язык выполняет коммуникативную функцию, а представление носит системный характер». Педагог воздействует на процесс саморазвития детей, принимая во внимание логику и естественное языковое развитие. Процесс грамматического строения формируется во время общего овладения языком.

Актуальность проблемы заключается в необходимости целенаправленного овладения грамматическим строем речи детьми-дошкольниками с недоразвитой речью в старшем возрасте. Это связано с тем, что выраженный аграмматизм играет основную роль в структуре дефекта общего недоразвития. А когда начинается школьное обучение, уровень сформированности грамматического строя очень сильно уступает норме в этом возрасте.

У детей наблюдаются нарушения в употреблении синтаксических конструкций, а также нарушения, связанные с языковым образованием и словоизменением. Причины, из-за которых проявляются проблемы в овладении грамматическими средствами языка, следующие: недоразвитость языковой системы, снижение способности различать в речи основные грамматические модели и анализировать языковые явления (Р. Левина, О. Правдина, Т. Филичева, Г. Чиркина и др.)

В наше время особенности словообразования и восприятия синтаксических структур дошкольников с общим недоразвитием речи очень мало изучены. Стоит отметить вопрос о систематизировании изменений нарушений грамматики у детей с недоразвитием речи.

Системы синтаксических и морфологических обобщений помогают преодолеть недоразвитости речи детей и подготавливают к обучению в школе. Это необходимо для нормального общения.

Основным инструментом постановки грамматического строя речи является понятие ребенком законов языка, позволяющих изменять смысл в действия речи. Различные формы недоразвития речи нарушают сочетание знаков по правилам языка в процессе использования речи.

Последовательность типов предложений словообразований, словоизменений встречаются у нормальных детей и у детей с недоразвитием речи. Дети с общим недоразвитием речи медленнее усваивают грамматические структуры речи. Еще одной особенностью является то, что присутствует общая искаженность образа развития речи и компонентов языка.

Анализ речи детей с общим недоразвитием речи показывает неправильное их восприятие как морфологических, так и синтаксических единиц. Выбор грамматических средств и сочетаний слов для выражения своих мыслей у этих детей происходит с трудностями.

Отставание в развитии с работой над морфологическими и синтаксическими выводами влечет за собой нарушения в грамматической форме речи у детей с ОНР. Языковые операции, ведущие к выделению основных языковых единиц их грамматическое построение, а также их соединение в одну конструкцию, отсутствуют у этих детей.

Правильный морфологический строй нуждается в процессах различной интеллектуальной деятельности детей: сначала ребенок учится сопоставлять слова по значению и звучанию, определять их различие, понимать изменения значения слов. Затем начинает сравнивать изменения звучания с изменением их значения, подмечать основные элементы, которые за счет них трансформируют значение, определяют отношения между разными грамматическими определениями и глагольными построениями (морфемами). Например: нож – ед. число; ножи – мн. число.

Морфологические аграмматизмы у детей появляются из-за нарушения формирования грамматических действий. Также аграмматизмы формируются из-за трудности выделения морфемы и ее соотношения со звуковым образом.

Развитие фонематического восприятия детей существенно влияет на формирование правильного построения морфологической конструкции:

- 1) использование родовых, числовых и падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных в неправильной форме (роет лопату, красный шарик, много ложек);
- 2) применение верхнего и нижнего регистра количественных числительных с ошибками;
- 3) ошибочное использование глагола с существительными и местоимениями (дети тянет, она упало);
- 4) употребление числа и рода глаголов и их окончаний в прошедшем времени в неправильной форме (дерево упали);
- 5) ошибочное использование предложных форм (под столе, с дома, из банку).

В связи со всем сказанным подытожим: у детей существует две формы аграмматизма (общий и специфический).

На практике аграмматизмы называют окказиональными формами, одним из механизмов образования которых является преувеличенное обобщение форм, образованных по такому принципу, с продуктивными формами.

«Также можно заметить следующие виды западничества при формообразовании:

1. Унификация места ударного слога, т.е. ударения определенного слога в слове. Таким образом, в разных формах существительных сохраняется ударение исходного слова.
2. Игнорировать изменения конечных согласных.
3. Изменение суффиксов.
4. Отсутствие исходной формы при формообразовании (человек – люди, ребенок – дети, лошадь – лошади)»

(С.Н. Цейтлин).

Помимо окказиональных форм, характерных для нормального и нарушенного онтогенеза, у детей с ОНР встречаются и специфические аграмматизмы.

Предложно-падежные формы существительных, изменение глаголов в прошедшем времени, падежные окончания во множественном числе, а также изменения прилагательных с существительными в роде, числе и падеже – самые проблемные словоизменительные формы у дошкольников с общим недоразвитием речи в возрасте 6 лет. Еще одним нюансом для детей с общим недоразвитием речи является одновременное присутствие нескольких форм овладения грамматическим строем речи:

- значение слов в их первоначальном виде;
- слияние слов и дальнейшее разделение их на морфемы (на основе анализа и синтеза).

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения, связанные с формированием структуры предложения. При недоразвитии речи у детей построить правильный строй речи намного сложнее, чем выучить пассивный и активный словарь, потому что грамматика языка базируется на множестве различных языковых правил, а грамматические значения слов более отвлеченные, чем лексические.

У старших дошкольников с ОНР проявляются проблемы в восприятии морфологических и синтаксических единиц. Эти дети с большой сложностью формулируют свои мысли и сочетают слова, подбирая нужные грамматические средства.

Таким образом, стоит проводить целенаправленную, систематическую подготовку и работу по созданию правильного строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Это позволит стать важнейшим источником благополучного речевого развития старших дошкольников и даст возможность ребенку усвоить правильное умственное воспитание, речевое воспитание, грамотное сочетание различных форм работы и, как следствие, успешное формирование грамматического построения речи у детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. М. 1997. 296 с.
2. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. СПб.: ДЕТСТВО, 2004. 130 с.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. М., 2005. 96 с.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985. 186 с.
5. Жукова Н.С, Мастюкова Е.М, Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: ВЛАДОС, 1990. 120 с.
6. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб.: ДЕТСТВО, 2003. 280 с.

Мысли вслух о воспитательной работе в современной школе

Микиртычев Эдуард Дмитриевич (E-mail: *logoschool26@mail.ru*)

ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 26, г. Краснодар, Россия

Садилловская Марина Юрьевна (E-mail: *logoschool26@mail.ru*)

ГБОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа № 26, г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются основные аспекты современной воспитательной работы в школе на фоне текущей геополитической ситуации в мире. Проведен анализ нравственного и духовного развития личности ребенка в контексте изменений в обществе. Сопоставлены понятия «традиции» и «инновации». Выделены значимые компоненты воспитательного процесса.

Ключевые слова: воспитание, личность, патриотизм, нравственность, традиции, инновации, учитель, ответственность, самостоятельность, самоорганизация.

Thoughts aloud about educational work in a modern school

Mikirtychev Eduard Dmitrievich (E-mail: *logoschool26@mail.ru*)

State budgetary educational institution of the Krasnodar Territory special (correctional) school No. 26 of Krasnodar, Russia

Sadilovskaya Marina Yurievna (E-mail: *logoschool26@mail.ru*)

State budgetary educational institution of the Krasnodar Territory special (correctional) school No. 26 of Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the main aspects of modern educational work at school against the background of the current geopolitical situation in the world. The analysis of the moral and spiritual development of the child's personality in the context of changes in society is carried out. The concepts of "traditions" and "innovations" are compared. Significant components of the educational process are highlighted.

Keywords: education, personality, patriotism, morality, traditions, innovations, teacher, morality, responsibility, independence, self-organization.

Очень стремительно изменяется наш мир. Современность – это время прогресса, инноваций. Новое время диктует условия, которым должен соответствовать современный человек. Необходимо меняться. Нужно развиваться. Возникает вопрос, в каком направлении? Каким должен быть современный молодой человек? Без запинки цитирующим классиков русской литературы и разбирающимся в живописи? Хорошо знающим математику, биологию? Или, может быть, дети должны быть жизнерадостными, здоровыми, справедливыми, трудолюбивыми, заботливыми?

Мнение о том, что человек, имеющий смартфон или (и) компьютер? может называться современным, является ошибочным. Современным человеком считается может тот, кто не

потерял способность сопереживать людям. Кто умеет ценить дружбу, развивается духовно, планомерно идет к своей цели, стремится узнавать нечто новое. Современный человек должен быть воспитанным и тактичным. Именно тот, кто не застаивается на месте, развивается, умеет адаптироваться к изменчивости современного мира, общительный, с твердой гражданской позицией, тот и является сегодня современным человеком.

Инновации и традиции должны быть взаимодополняющими компонентами образования. Они служат ориентиром в развитии педагогической науки и практики. Инновации – ключ к изменениям. Непрерывное самосовершенствование – естественная форма функционирования человеческой деятельности.

Традиция – это элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные общественные установки, нормы поведения, ценности.

Инновация – это те явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях развития, но которые появились на данной стадии и получили признание («социализировались»), закрепившиеся (зафиксированные) в знаковой форме и (или) в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности.

Воспитательная работа в школе состоит из нескольких этапов сохранения традиций и поиска новых идей: формирование инноваций; осуществление инноваций; закрепление нового, трансформация в традиции.

Школа, которая грамотно совмещает инновации и традиции образования, характеризуется следующим: в школе чисто, уютно, комфортно психологически, безопасно физически, ученики воспитаны и обучены, а учителя – профессионалы своего дела. Между участниками образовательного процесса, а именно между учителями, учениками, родителями, существует согласие, сотрудничество, взаимопонимание, такт, чувство радости за успех и ответственность.

Уважение к окружающим в школе развивается за счет планомерной работы по созданию и поддержке школьных традиций. Обязательно существует общая идея у всех участников образовательного процесса к восприятию нового, полезного (новых, интересных форм работы, методов обучения). Реализуя инновационную деятельность, основанную на традициях, школа использует только те образовательные технологии, которые способствуют физическому и психическому развитию, поддержанию здоровья детей; создает учебную общность учащихся и учителя, организует совместный поиск новых способов действия, сотрудничества и понимания; обеспечивает баланс между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы; создает предпосылки для творчества ребенка во всех видах деятельности.

С самим процессом обучения тоже все не так просто. Учитель-предметник должен реализовывать государственный стандарт образования, повышать степень обученности учащихся по своему предмету и выполнять требования администрации школы в этих вопросах. Родителям зачастую важнее знать, как чувствует себя ребенок на уроке, нет ли предвзятости, оказывает ли школа воспитательное воздействие, навязывает ли свое мнение или учитель готов слушать и воспринимать мнение детей? Для достижения наилучших результатов в обучении и воспитании необходимо сотрудничество школы и родителей, ведь такой педагогический союз является могучей силой воспитания человека.

Важно убедить в этом родителей, чтобы они понимали важность их активного участия в воспитании своего ребенка. Ведь в первую очередь на них лежит важнейшая миссия ответственности за его будущее. А школа может помочь им в укреплении семейных связей, оказать методическую помощь в решении непростых педагогических задач, возникающих на пути к взрослению ребенка. Так или иначе, процесс обучения и воспитания сводится к привитию детям традиционных нравственных ценностей, которые мы хотим видеть в наших учениках. Чтобы они не только знали, что есть добро и зло, но и умели это добро делать, а злу противостоять. Как бы ни менялась жизнь и время, человеческие ценности остаются вечными. Это нравственность, ответственность, уважение, самостоятельность, уверенность в себе, стремление к развитию, самоорганизация, патриотизм.

Такие понятия, как добро и зло, справедливость и долг, совесть и счастье, любовь и милосердие играют в жизни и судьбе человека огромную роль. Что человек несет в мир? Как мир реагирует на его поступки? Эти вопросы стояли остро во все времена, стоят и сейчас, определяя нравственную составляющую человеческой жизни и принципы человеческой морали: уважай старших, не предавай, не лги, не завидуй, не обижай слабых, помогай нуждающимся.

Мы кратко остановимся на каждом из понятий.

Нравственность – это способность принять ответственность за свои действия и мысли, реагировать на любые поступки, основываясь на совести. Человек нравственный всегда оценивает свои поступки с точки зрения добра, соотнося их с тем, как они действуют на самого себя. Нравственные качества человека формируются с самого детства сначала родителями, ближним окружением, потом школой, культурой, средствами массовой информации, социумом, в котором оказывается взрослый человек.

Ответственность – чувство, которое невозможно сформировать сразу. Это долгая, кропотливая работа, связанная с тем, что ребенок сначала в семье имеет посильные обязанности, за качество выполнения которых он отвечает. Родители должны дать понять, что семья – это механизм, который не может слаженно работать, если кто-то свои обязанности не хочет выполнять или выполняет плохо. Для того чтобы жить счастливо, вся работа по дому должна быть разделена между членами семьи по мере их сил, и каждый должен справиться с тем, что на него возложено. Понятно, что ребенок не может справиться со всеми делами, но даже уборка игрушек или своих вещей на место станет для него той школой воспитания ответственности, которая поможет ему в будущем. В школе каждый ученик тоже должен иметь свои обязанности в классе и нести ответственность за их выполнение. А работа учителя состоит в контроле за качеством выполнения с последующим поощрением или порицанием не самого ребенка, а его отношения к делу, поступка, который он должен постараться исправить. Даже элементарное выполнение домашнего задания качественно, аккуратно и правильно воспитывает у ребенка ответственность. Необходимо учить ребенка составлять планы и графики, которые помогут ему ответственно относиться к своим обязательствам и правильно распоряжаться временем. И, конечно, взрослые члены семьи должны выполнять обещания и быть ответственными, чтобы ребенок начал подражать их поведению.

Самостоятельность – это еще одна грань ответственности, когда ребенок умеет сам принимать решения и осознанно их выполнять. Это система полезных и важных навыков и ценностей, с которыми ему будет легче жить, заводить друзей и добиваться поставленных целей. Детям нужно чувствовать, что они могут внести в мир свой значимый вклад, они важны для этого мира. Роль родителя или педагога заключается не в том, чтобы заставить ребен-

ка выполнить какую-то работу, а в том, чтобы вырастить в нем желание быть самостоятельным и полезным. Работа должна быть в радость. Взрослые должны предоставить столько поддержки, сколько того требуют обстоятельства. Надо давать ребенку возможность разобраться во всем самому, не стараясь оградить его от всех проблем и невзгод. Иногда детям самим следует проанализировать свои поступки, поведение и вытекающие последствия.

Уважение к близким и родным тоже идет из семьи, когда ребенок учится проявлять свою любовь не только на словах, но и в делах: помогать маме с уборкой, покупкой продуктов и приготовлением еды, помогать отцу, проявлять внимание и заботу к старшим членам семьи, с желанием играть с младшими братьями и сестрами, ухаживать за домашними питомцами. Если ребенок привык это делать в семье, то это чувство уважения к другим людям будет проявляться и в школе, выразится в помощи своим одноклассникам и учителю, в готовности поддержать того, кто слабее или младше. Причем оно будет проявляться не только к знакомым, но и к незнакомым людям. Уверенность в себе начинает формироваться в детском возрасте. На этот процесс влияют различные факторы: отношение к ребенку родителей, друзей, педагогов, а также первые удачи и поражения.

Уверенность в своих силах формируется в ходе взаимодействия с другими людьми. Необходимо научить ребенка выражать свои чувства и желания, общаться со сверстниками и старшими. Сравнить ребенка с другими не следует, особенно если сравнение не в его пользу. Так взрослые рискуют развить у него комплексы, которые воспрепятствуют гармоничному развитию личности. Отсутствие уверенности в поддержке родителей приводит ребенка к тому, что он начинает ощущать себя нелюбимым и нежеланным. Для гармоничного развития детям необходимо находиться в атмосфере психологического благополучия и любви. Часто взрослые наделяют детей качествами и способностями, которых у них на самом деле нет. И оставляют без внимания те положительные качества, которые уже есть у ребенка. Объективная оценка способностей ребенка позволит избежать завышенных ожиданий и разочарований в том случае, если они не оправдаются. У ребенка может появиться страх несоответствия ожиданиям, которые подрывают основу его веры в себя. Надо принимать ребенка как личность. Ребенка надо хвалить за любые, даже незначительные, успехи: за хорошие оценки в школе, за победу в спортивных соревнованиях. Похвала благотворно скажется на его самооценке.

Самоорганизация, по нашему мнению, это работа ребенка над собой, борьба со своими вредными привычками. Это может быть несобранность, лень, излишнее привлечение внимания к себе окружающих, в том числе на уроках. Ребенка желательно мотивировать к самоорганизации «изнутри», позитивно. Надо разговаривать с ним уважительно, с позиции «взрослый – взрослый», даже если на это потребуется много времени и сил. Возможно, придется уступить, позволив ребенку совершить ошибки. Задача взрослого – спокойно сообщить о последствиях его поведения. Когда ребенок начнет сталкиваться с последствиями, о которых его предупреждали, он проникнется уважением и доверием к взрослому. Ребенок сделает выводы и в следующий раз будет прислушиваться к рекомендациям.

Патриотизм – это чувство любви к Родине. Его воспитывают с ранних лет сначала в семье, затем в детском саду, в школе. И сейчас это особенно актуально, учитывая усиление националистических настроений в мире. В 90-е годы прошлого столетия в условиях экономических реформ сложившаяся в стране система воспитания подрастающего поколения оказалась фактически разрушенной. Произошедшие в обществе изменения привели к снижению значимости понятия «патриотизм» как одной из основных ценностей народа. Патриотизм

включает в себя привязанность к тому месту, где человек родился и вырос. Это способность испытывать гордость за социальные, экономические, спортивные и культурные достижения страны; забота об интересах большой и малой родины; уважительное отношение к языку своего народа; осознание долга перед Родиной; готовность защищать честь и достоинство, свободу и независимость страны; гордость за символы государства; уважительное отношение к историческому прошлому, обычаям и традициям; ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженная в стремлении посвящать свой труд укреплению и процветанию Родины.

События, происходящие сейчас на Украине, изменение геополитической ситуации в мире, необходимость защищать русский мир от поднявшего голову фашизма определенно свидетельствуют о необходимости усилить работу по формированию чувства патриотизма у наших детей. Актуализация целей патриотического воспитания, проведение комплексной, системной работы в этом направлении дает нам надежду на то, что в нашей стране не будет конфликта между поколениями, не наступит духовная деградация молодежи, могущая привести к ослаблению национальной безопасности и потере суверенитета России. Сегодня роль патриотического воспитания важна еще и потому, что ряд западных стран и их политические лидеры, а также некоторые средства массовой информации пытаются дискредитировать российские вооруженные силы, переписать историю нашего государства и роль России в мировой истории, поставить под сомнение славные вехи российской истории и героизм народа. Они целенаправленно разваливают неокрепший духовный мир молодежи, превознося страсть к наживе, формируя культ насилия, коверкая суть патриотизма, даже искореняя его из сознания подрастающих поколений.

Воспитание современной молодежи на примерах нашей героической истории, приобщение молодых людей к опыту предыдущих поколений – основное условие того, что патриотизм должен стать нормой жизни нашего общества. Традиционные взгляды на честь, воинский долг возобладают над подражанием всему «западному» и «европейскому» в умах граждан, тем более что сейчас наглядно видна полная деградация Запада и его «ценностей». Главные реформы нужно проводить не в экономике (хотя это тоже важно), а в головах россиян, пока мы не утратили свое национальное самосознание, не потеряли государственность и великую русскую культуру.

Сегодня современно звучат слова Сократа: «Родина дороже отца и матери». Надо признать, что педагогическая общественность давно выражает беспокойство по поводу расхождения того, о чем мы говорим ученикам в школе, с той информацией, которая выплескивается с экранов телевизоров, интернет-ресурсов, молодежных популярных площадок общения. Спецоперация российской армии на Украине, освобождение украинского народа от идеологии фашизма, которой потворствовали страны Запада, сорвала все маски и прояснила истинные ценности. Блокировка западных СМИ, несущих ложь, пропаганду чуждых нашему народу ценностей, стала реализацией мечты педагогов о том, чтобы наши дети не подвергались тлетворному воздействию западной идеологии, которая никогда не была нам дружественна. Сейчас в школе учатся дети тех, чья юность пришлась на «лихие 90-е», когда наша страна испытывала большие трудности, связанные с развалом Советского Союза, когда были потеряны нравственные ориентиры и покачнулись моральные устои нашего общества, когда западные «ценности» обрушились на нас широким потоком и едва не уничтожили нашу великую русскую культуру и нравственность. Теперь пришло время осознания, переоценки ценностей, возвращения к истине.

Поэтому очень важно в школе не только использовать в воспитательной работе лучшие образцы для подражания, проводить мероприятия и внеклассную работу, но и организовывать с учениками обсуждение увиденного и услышанного, анализировать явления и события. Важно также, чтобы многое делалось вместе с родителями, которые могут принять участие в совместной работе с учителями, увидеть своих детей в другой обстановке, проявить солидарность, быть для детей примером и поддержкой. Педагоги нашей школы часто проводят совместные классные часы, праздники, викторины, соревнования, походы и выезды на природу, считая, что это способствуют формированию дружного, сплоченного школьного коллектива, в котором учитель, ученик и родитель чувствуют себя комфортно и легко.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щуркова Н.Е. Классный час: Поговорим о жизни...: Мат-лы для воспитателей и кл. руководителей. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ100, 2008. 168 с.
2. Пояндошоев О.П. Комплексный подход к патриотическому воспитанию молодежи Кубани. Краснодар: Диапазон-В, 2019. 304 с.

Психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с нарушением эмоционально-коммуникативного развития с использованием цифровых технологий

Мурзина Сауле Ашотовна (E-mail: *saule_murzina@mail.ru*)

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Ескендинова Сауле Бауржановна (E-mail: *saule1984@bk.ru*)

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Лепешев Дмитрий Владимирович (E-mail: *d_Lepeshev@mail.ru*)

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Аннотация. Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с нарушением эмоционально-коммуникативного развития, рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. Формирование гармоничной внутрисемейной атмосферы, учитывающей психофизические особенности и личностные потребности ребенка, оптимизирует его развитие, способствует успешной социализации ребенка с нарушением эмоционально-коммуникативного развития.

Создание модели психологической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии, с использованием цифровых технологий позволяет определить и теоретически обосновать пути оказания им специальной помощи. Данная модель обеспечивает тесное взаимодействие специалистов с родителями ребенка и позволяет разрешать многочисленные проблемы, связанные с его развитием и воспитанием в семье.

В статье подробно описан процесс разработки сайта и его структуры для психолого-педагогической поддержки родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, психологические ресурсы, семья, дети с особыми образовательными потребностями, дети с нарушением эмоционально-коммуникативного развития, психолого-педагогическая компетентность, сайт, модель.

Psychological and pedagogical support for families raising children with impaired emotional and communicative development using digital technologies

Murzina Saule Ashotovna (E-mail: *saule_murzina@mail.ru*)

Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Eskendirova Saule Baurzhanovna (E-mail: *saule1984@bk.ru*)

Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Lepeshev Dmitriy Vladimirovich (E-mail: *d_Lepeshev@mail.ru*)

Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Abstract. The modern approach to a family raising a child with a violation of emotional and communicative development considers it as a rehabilitation structure that initially has the potential to create the most favorable conditions for the development and upbringing of a child. The formation of a harmonious intra-family atmosphere that takes into account the psychophysical characteristics and personal needs of the child, optimizes its development, contributes to the successful socialization of a child with a violation of emotional and communicative development.

Creating a model of psychological assistance to families raising children with developmental disabilities using digital technologies will allow identifying and theoretically substantiating ways to

provide special assistance to such families. This model will ensure close interaction of specialists with the child's parents and will allow solving numerous problems related to his development and upbringing in the family.

The article describes in detail the process of website development and its structures.

Keywords: psychological and pedagogical support, psychological resources, family, children with special educational needs, children with impaired emotional and communicative development, psychological and pedagogical competence, website, model.

На современном этапе развития специального и инклюзивного образования, когда принят Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», ярко выделяется основная задача, стоящая перед государством в отношении детей данной категории, – создание условий и оказание помощи в их социальной реабилитации и адаптации, подготовке полноценной жизни в обществе [1].

В национальном проекте «Качественное образование "Образованная нация"» определены основные направления и механизм реализации качественного образования до 2025 года. В соответствии с данным документом, одной из задач выступает «обеспечение школ комфортной, безопасной и современной образовательной средой», показателем результата которой является стопроцентный «охват детей с ограниченными возможностями развития специальной психолого-педагогической поддержкой и ранней коррекцией» к 2025 году [2].

По данным современных исследователей, различные формы нарушений эмоционально-коммуникативного развития в мире (аутизм, расстройства аутистического спектра) встречаются от 69,3 до 151,2 случая из 10 000, что составляет 0,69–1,51% от общей детской популяции. В то же время отмечается тенденция к увеличению частоты данного нарушения развития. Согласно данным сайта «Показатели аутизма по странам в 2022 г.», распространенность аутизма в Казахстане на 2022 год составляет 80,7 на 10 000 детей, т.е. каждый 124 ребенок (1 из 124) страдает данным видом нарушения. В связи с этим достаточно остро стоит вопрос о возможностях социализации детей с нарушением эмоционально-коммуникативного развития [3].

Наблюдаемое увеличение числа детей данной категории, а также разнообразие научных подходов и взглядов на данное расстройство отражают реальную сложность проблемы и необходимость ее всестороннего рассмотрения.

В настоящее время в образовательной теории и практике особое внимание уделяется проблемам семьи, родителей, воспитывающих детей данной категории. Жизнь большинства родителей, воспитывающих детей с нарушением эмоционально-коммуникативного развития, сопровождается целым рядом переживаний. Зачастую родители, не имея ресурсов для создания условий, содействующих реабилитации, адаптации и развитию «особого» ребенка, сами нуждаются в квалифицированной психологической помощи. Родителю важно сохранить свое физическое здоровье, душевное равновесие, терпимость и жизнелюбие. От того, как ведут себя родители по отношению к ребенку, будет зависеть дальнейшая судьба ребенка и семьи в целом. Именно поэтому наилучшим способом помощи детям с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) может быть психолого-педагогическая помощь их родителям и другим членам семьи [4].

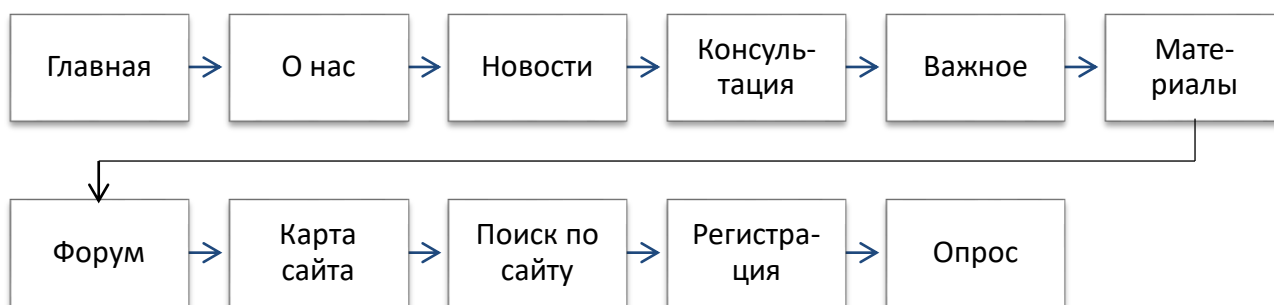
Анализ отечественной и зарубежной научной психолого-педагогической литературы показал отсутствие единства в подходах к воспитанию, обучению и процессу социализации детей с нарушением эмоционально-коммуникативного развития, а также актуализировал необходимость повышения психолого-педагогической компетентности родителей.

Существующие на сегодняшний день технологии работы с семьей ребенка с ООП разработаны недостаточно и практически не используются на практике. Поэтому возникла необходимость изучения данной проблемы в рамках современного информационно-коммуникативного пространства, так как в настоящее время использование информационно-

коммуникационных технологий (далее – ИКТ) является одним из основных путей самообразования и взаимодействия. В Законе Республики Казахстан «Об информатизации» от 24 ноября 2015 года № 418-V одной из задач указывается: формирование и развитие информационного общества; повышение цифровой грамотности; обеспечение участникам образовательного процесса условий для доступа к электронным информационным ресурсам электронного обучения [5].

Один из вариантов решения данной проблемы – создание специального сайта для родителей, где они смогут найти интересующие их материалы по вопросам обучения и воспитания детей с нарушениями эмоционально-коммуникативного развития. На сайте также будет размещаться актуальная информация об издаваемых нормативно-правовых актах и разработанных специальных и адаптивных учебных программах в сфере инклюзивного и специального образования.

Разработка структуры сайта является одним из ключевых моментов его создания, который в большой степени определяет эффективность его функционирования в будущем. С технической точки зрения структура сайта – это не что иное, как все его страницы, расположенные в порядке их значимости для пользователей, то есть иерархии. Структура сайта для психолого-педагогической поддержки родителей состоит из следующих страниц:



Страницы «О нас», «Консультация», «Важное» и «Материалы» содержат в себе подстраницы.

На начальном этапе разработки сайта были приобретены хостинг и домен, которые обязательны для любого сайта. Хостинг – это услуга по предоставлению ресурсов для размещения сайта на сервере (говоря простым языком – это место для размещения файлов сайта в интернете). Домен – это адрес сайта, по которому на него можно зайти. Нами был разработан следующий домен <http://podergka.kz/>, содержащий в себе ключевое слово «поддержка».

Далее, исходя из специфики сайта по психолого-педагогическому сопровождению родителей, были разработаны логотип и слоган, несущий в себе идею сайта и его концепцию. Логотип сайта представлен в виде рисунка семьи в рамке из сердца, а мотивирующий слоган звучит так: «Ваше доверие – наша поддержка!»

На странице ГЛАВНАЯ размещена полная информация о деятельности сайта, его предназначении и ожиданиях. Перечислены специалисты, которые оказывают психолого-педагогическую поддержку на сайте. На этой странице родителям предоставляется возможность оставить заявку на прохождение онлайн-консультации со специалистом по выбору либо пройти психолого-педагогическую диагностику ребенка онлайн. Также посетители сайта могут выбрать язык интерфейса – казахский либо русский. Для лиц с нарушениями зрения предусмотрена версия сайта для слабовидящих с возможностью настройки под свои индивидуальные особенности (цвет, размер шрифта и т.д.). В конце каждой страницы размещена форма заявки для заполнения пользователем сайта, чтобы специалисты могли с ним связаться и ответить на все интересующие вопросы. Кроме того, на каждой странице внизу размещены контакты, почта и адрес для обратной связи с пользователями сайта. Все заявки на обратный звонок, запись на консультации и

диагностику сразу же обрабатываются и пересылаются на специально созданную почту сайта – info@poddergka.kz. Постоянные пользователи сайта могут авторизоваться, чтобы быть еще активнее на сайте, иметь возможность участвовать в обсуждениях на форуме и т.д.

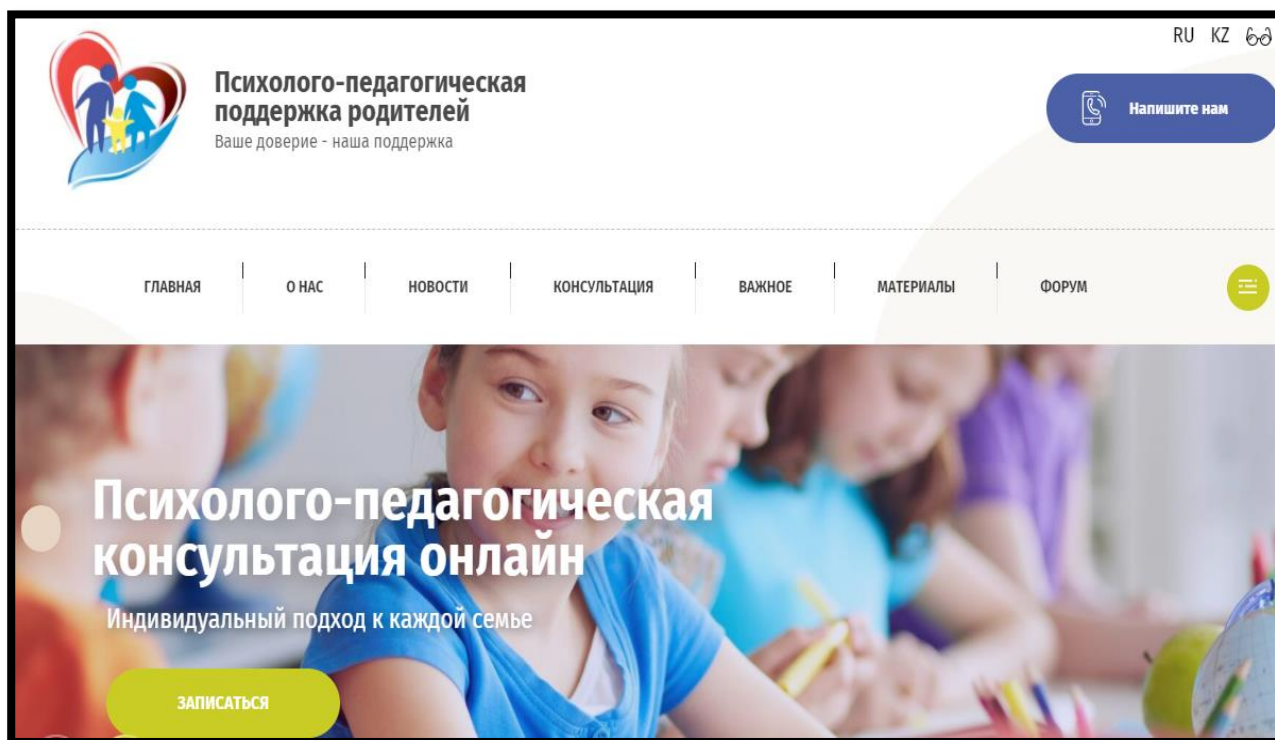


Рисунок. Главная страница сайта

Страница О НАС содержит в себе страницу НАШИ СПЕЦИАЛИСТЫ, в которой, размещена краткая информация о специалистах, осуществляющих психолого-педагогическую поддержку родителям. На странице ВОПРОС – ОТВЕТ размещены наиболее часто задаваемые родителями вопросы специалистам, а также вопросы, которые чаще всего задают нам специалисты (учителя), и даны достоверные ответы с ссылкой на действующее законодательство. На сайте предусмотрена обратная связь от пользователей, которая отражена на отдельной странице ОТЗЫВЫ О НАС, что дает возможность пользователям сайта оставить свои отзывы, которые будут опубликованы на сайте для всеобщего ознакомления.

На странице НОВОСТИ размещена актуальная информация, которая представляет особый интерес для пользователей сайта. Данная информация будет постоянно обновляться, чтобы вызывать интерес у наших родителей.

Страница КОНСУЛЬТАЦИЯ. Основным направлением деятельности сайта является оказание консультативной помощи родителям детей с особыми образовательными потребностями. Здесь пользователи могут получить ответы на важные вопросы. Специалисты с большим опытом работы в данной области окажут квалифицированную психолого-педагогическую поддержку. Получить такую помощь, обратившись за консультацией, может каждый родитель, оказавшийся в трудной жизненной ситуации или столкнувшийся с различными психологическими проблемами. Специалисты помогут вам получить теоретические знания и обучат практическим навыкам по работе с ребенком.

На странице ВАЖНОЕ размещена основная информация в сфере инклюзивного и специального образования, а именно нормативно-правовые акты, методические рекомендации, контакты организаций, осуществляющих психолого-педагогическую поддержку

детям и родителям, а также полезные ссылки для родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

На странице **НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА** представлены все действующие законодательства в сфере специального и инклюзивного образования с возможностью перехода на активную ссылку правового сайта АДИЛЕТ либо скачивания материала для дальнейшего пользования.

Страница **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ** содержит в себе все правовые документы в сфере инклюзивного и специального образования, прошедшие рецензирование и рекомендованные для дальнейшего использования в работе. Здесь же на странице **СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ** размещены контакты организаций образования по Акмолинской области, осуществляющие психолого-педагогическую поддержку детям и родителям.

На странице **В ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ** мы разместили активные ссылки на такие сайты, как Аутизм Центр «Асыл Мирас», Ассоциация родителей «Аутизм победим», «Фонд поддержки, помощи детям Казахстана с аутизмом «Ашық Әлем» и др., где также оказывают поддержку родителям и детям. Здесь же размещены ссылки на социальные сообщества для родителей, воспитывающих детей с РАС. Представлен большой каталог специальной литературы для родителей по воспитанию и обучению детей данной категории, где родители самостоятельно могут изучить литературу по проблеме развития ребенка и скачать книги для чтения. Также есть ссылка для прохождения обучения по АВА-терапии.

Страница **МАТЕРИАЛЫ** содержит в себе несколько подстраниц и представляет собой самый объемный по содержанию блок. Здесь расположены полезные статьи для родителей. Представлены коррекционные программы для индивидуальной работы с ребенком. Также здесь родители и специалисты могут воспользоваться предлагаемым диагностическим инструментарием: анкетами, опросниками и тестами для самостоятельной диагностики. **РЕКОМЕНДАЦИИ** содержат в себе большое количество практических рекомендаций для родителей и специалистов по работе с аутичными детьми.

На странице **ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ** пользователи сайта могут просмотреть видеоматериалы по интересующим темам, например как работать с карточками PECS и многое другое, причем данный блок будет регулярно пополняться новыми видеоматериалами. Каждый специалист, работающий в данной сфере, найдет много полезного материала на странице **МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА ПЕДАГОГА**, материалами которой также могут воспользоваться наши родители, так как здесь размещен весь методический материал для психолога, дефектолога и логопеда.

Пользователи сайта, прошедшие регистрацию, смогут принять участие в обсуждениях на странице **ФОРУМ**, где на повестке дня будут представлены актуальные темы для обсуждений между специалистами и родителями. **КАРТА САЙТА** даст возможность пользователю сайта оперативно перейти на нужную страницу, кликнув мышью. **ПОИСК ПО САЙТУ** в первую очередь облегчает навигацию по разделам сайта для пользователей и предоставляет возможность произвести поиск, набрав ключевое слово на заданой строке.

На странице **ОПРОС** родители анонимно могут дать свою оценку сайту (оформление, дизайн, контент, навигация и т.д.); данная оценка необходима, чтобы проводить внутренний анализ слабых и сильных сторон сайта и своевременно вносить корректировки и поправки для улучшения содержания и качества сайта.

Мы открыты для диалога и взаимодействия с родителями особенных детей. Наиболее активные и прогрессивные родители также могут делиться интересными материалами и полезной информацией, которую мы охотно разместим на сайте, чтобы остальные родители также обладали знаниями и были в курсе событий. Сайт удобен тем, что он всегда рядом, всегда под рукой, т.к. сайт адаптирован как для ПК, так и для смартфонов и планшетов. В

любое удобное для себя время и в любом месте родители могут обратиться за профессиональной помощью.

Следует отметить, что на сайте размещена информация и для специалистов, работающих в сфере инклюзивного и специального образования. Здесь они могут получить информацию, необходимые методические материалы для своей работы, узнать новости и по предварительной заявке получить индивидуальные консультации у специалистов с большим опытом работы.

В разработке сайта по психолого-педагогическому сопровождению были задействованы дополнительные настройки, а именно метрика, позволяющая отслеживать пользователей сайта (время пребывания на сайте, скачивание материалов с сайта, переход по страницам сайта и т.д.).

На начало проведения формирующего эксперимента необходимо получить соответствующие разрешительные документы для экспериментальной апробации сайта. Для этого было подано заявление о внесении сведений в Государственный реестр прав на объекты, охраняемые авторским правом в Республиканское государственное предприятие на праве хозяйственного ведения «Национальный институт интеллектуальной собственности». К заявлению был приложен документ с полным описанием процесса разработки сайта для психолого-педагогического сопровождения родителей. В течении 5 рабочих дней после рассмотрения заявления и прилагаемых документов был получен сертификат № 24460 от 18 марта 2022 г. о внесении сведений в государственный реестр прав на объекты, охраняемые авторским правом [6].

В дальнейшем планируется работа по усовершенствованию сайта; возможно, будут добавлены дополнительные страницы на сайте, также будут учитываться пожелания пользователей сайта, какую информацию они хотели бы получать на сайте по поддержке. Таким образом, этот процесс будет длительным, динамично развивающимся и актуальным. Не исключено, что наличие сайта не решит проблему недостаточности информации и поддержки родителей, но это будет небольшим шагом, попыткой профессиональной поддержки родителям, столкнувшимся с проблемами. Сайт даст возможность родителям особенных детей почувствовать, что они не одни и что при их желании им окажут квалифицированную помощь и поддержку опытные специалисты.

Использование сайта родителями детей с нарушениями эмоционально-коммуникативного развития позволит нам достигнуть цели – повысить ресурсное состояние родителей и их психолого-педагогическую компетенцию по вопросам воспитания и обучения детей. Среди наших задач – создание информационной площадки для эффективного взаимодействия психологов, специальных педагогов с родителями по вопросам обучения и воспитания детей с особыми потребностями. Родитель, обладающий психологическими ресурсами и педагогическими компетенциями, может оказать профессиональную помощь своему «особенному» ребенку, а миссия нашего сайта – помочь в этом.

Современные цифровые информационно-коммуникационные технологии способны повысить эффективность взаимодействия психологов, специальных педагогов с родителями при обучении и воспитании детей с нарушением эмоционально-коммуникативного развития. А наличие собственного сайта в сети Интернет предоставит родителям возможность оперативного получения актуальной информации по всем интересующим вопросам. Кроме этого, данный сайт может стать для родителей источником информации образовательного, методического или воспитательного характера, что значительно повысит педагогическую компетентность родителей.

Таким образом, родители, воспитывающие детей с нарушением эмоционально-коммуникативного развития, должны обладать психолого-педагогическими компетенциями и психологическими ресурсами, так как ежедневная работа с ребенком, психолого-педагогическая поддержка будет продолжаться на протяжении, возможно,

всей жизни, и родителю необходимы колоссальные моральные силы и профессиональная поддержка. Использование родителями удобного цифрового приложения (сайта) для получения оперативной информации по обучению и воспитанию детей поможет выявить и реализовать возможности родителей в воспитании ребенка с особыми образовательными потребностями, нормализовать семейный микроклимат, оптимизировать социальные контакты семьи, ребенка и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11.07.2002 № 343-П.
2. Закон Республики Казахстан от 24 ноября 2015 года № 418-V ЗРК. «Об информатизации» <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000418>
3. Национальный проект «Качественное образование "Образованная нация"» ППРК от 12 октября 2021 года № 726.
4. Пат. № 24460 Республика Казахстан. РГП на ПХВ «Национальный институт интеллектуальной собственности» от 18 марта 2022 г. / С.Б. Ескендилова.
5. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Диагностика и консультирование: Пособие / В.В. Ткачева. М., 2014. 25 с.

Совершенствование физической подготовки детей с аутизмом и развитие социально-коммуникативных навыков посредством движений

Овеян Сусанна Амбарцумовна (E-mail: *hoveyan.1968@mail.ru*)

Государственный институт физической культуры и спорта Армении, г. Ереван, Армения

Мкртчян Наира Аркадьевна (E-mail: *nair1967@inbox.ru*)

Государственный институт физической культуры и спорта Армении, г. Ереван, Армения

Аннотация. Авторы в своей работе констатируют, что аутизм, считающийся наиболее распространенным заболеванием с нарушением нервно-психического развития, оказывает негативное влияние на физическую подготовленность и социальное взаимодействие детей. В Армении до сих пор недостаточно исследований по указанному вопросу, что вызывает трудности в эффективной организации занятий с такими детьми. В работе на основе исследований научно обоснована роль и влияние подвижных игр на повышение двигательной подготовленности детей с аутизмом и формирование у них социального взаимодействия.

Ключевые слова: аутизм, функциональное состояние, двигательная активность, социальная коммуникация, адаптивные подвижные игры, поведенческие проявления.

Improving the physical fitness of children with autism and developing socio-communication skills through movement

Hoveyan Susanna Ambartsum (E-mail: *hoveyan.1968@mail.ru*)

Armenian State Institute of Physical Culture and Sport, Yerevan, Armenia

Mkrtychyan Naira Arkadevna (E-mail: *nair1967@inbox.ru*)

Armenian State Institute of Physical Culture and Sport, Yerevan, Armenia

Abstract. The authors in their work state that autism, which is considered the most common disease with impaired neuro-psychic development, has a negative impact on the physical fitness and social interaction of children. In Armenia, there is still not enough research on this issue, which causes difficulties in effectively organizing classes with such children. Based on research, the role and influence of outdoor games on increasing the motor fitness of children with autism, the formation of their social interaction are scientifically substantiated.

Keywords: autism, functional state, physical activity, social communication, adaptive outdoor games, behavioral manifestations.

В XXI веке аутизм считается одним из самых распространенных нарушений развития. Аутизм проявляется сложными нарушениями нервно-психического развития ребенка, своеобразной эмоциональной формой, ограничениями в коммуникации и общении. Это своеобразное нарушение психического развития недостаточно изучено специалистами в нашей стране, и те семьи, в которых растут дети с аутизмом, годами не имеют возможности получить профессиональную помощь специалистов и решать проблемы физического развития, двигательной подготовки, общения и коммуникации своих детей [2; 4].

Важно отметить, что эти особенности развития негативно сказываются на социализации детей с аутизмом и их интеграции в окружающую среду.

Дети с аутизмом имеют:

- ограниченное, повторяющееся и стереотипное поведение;
- качественные расстройства социальных отношений;
- качественные нарушения в двигательной сфере, коммуникации и общении [5; 6].

В результате дети, как правило, лишены возможности играть и заниматься активной физической деятельностью. Они лишены обучения, самовыражения, самоутверждения и многих других положительных взаимодействий через игру, которые может обеспечить только игровая деятельность, особенно подвижные игры [1.3].

Исходя из вышеизложенного, **целью** нашей работы является: научно обосновать влияние подвижных игр на улучшение двигательной активности и формирования социального общения у детей с аутизмом.

Для достижения цели использовались следующие задачи:

1. Определить состояние физической подготовленности детей с аутизмом.
2. Обосновать эффективность специально разработанных адаптивных подвижных игр для улучшения физической подготовленности и социальных навыков детей с аутизмом.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**.

Были изучены многочисленные литературные источники, отобраны наиболее известные, применимые, эффективные средства оценивания и тесты зарубежной литературы, которые были локализованы и разработаны исследователем. При практическом применении тестов использовались профессиональные навыки, включая технику прикладного поведенческого анализа для общения с детьми с аутизмом. Было разработано руководство с подробным описанием адаптированных методов подвижных игр, форм их проведения и особенностей применения. Были сделаны наблюдения и обобщение результатов исследования.

Программа «Адаптивные подвижные игры» прошла апробацию в рамках специально организованного научного эксперимента, проводимого 5 раз в неделю по 40 минут с привлечением гражданской общественной организации (ГОО) «Инклюзия во имя гармоничного общества». В учебно-образовательном процессе приняли участие 12 детей с аутизмом в возрасте 10–12 лет (4 девочки, 8 мальчиков). Весь научный эксперимент длился 1 год. Стоит упомянуть и волонтеров, которые также участвовали в исследовании, являясь важным звеном в реализации подвижных игр. В связи с тем, что 3 добровольца не имели базового физкультурного образования, целесообразным было перед применением подвижных игр провести с ними консультации, в ходе которых особое внимание уделялось ряду основных вопросов физического воспитания.

Мы представили содержание адаптированных подвижных игр и методику проведения.

Подвижные игры были направлены на развитие различных двигательных навыков, с соответствующим измерением физической нагрузки и соблюдением определенных методических условий и принципов.

Волонтеры участвовали во всем исследовательском процессе и оказали большую помощь в организации и проведении подвижных игр. Сформировалась эффективная рабочая команда.

Нарушения двигательных навыков и социальных коммуникаций детей с нарушениями развития нервной системы делают практически невозможным их полноценное участие в подвижных играх. Программа «Специальные подвижные игры» позволила детям с аутизмом активно участвовать в нормальном развитии, а также культивировать различные двигательные навыки, поскольку программа «Адаптированные подвижные игры» была составлена с учетом потребностей и особенностей каждого ребенка с синдромом аутизма и обеспечила для них безопасную, вполне достигаемую и доступную игровую терапию.

В настоящее время в Армении таких программ для детей с аутизмом нет. Программа «Адаптированные подвижные игры» является прецедентной, она создана и используется впервые.

Безусловно, для детей с синдромом аутизма была необходима потребность в таком исследовании и реализации программы по обоснованию эффективности и положительного влияния адаптированных подвижных игр на развитие двигательных навыков и социальных коммуникаций. Если эффективность данного исследования будет оправдана, то она может носить постоянный характер и использоваться в других профильных учреждениях как лучшее средство физической реабилитации.

С помощью применения контрольных тестов был определен уровень физической подготовленности 12 участников исследования до эксперимента и после, результаты представлены в таблице. В таблице высокие баллы, полученные после эксперимента, свидетельствуют о положительных сдвигах в развитии физической подготовленности детей.

Таблица - Показатели физической подготовленности детей 10–12 лет с аутизмом до и после педагогического эксперимента (n = 12)

Период научного эксперимента	Возраст	Сила запястья							
		правого, кг				левого, кг			
		$\bar{X} \pm m$	тм	t	p%	$\bar{X} \pm m$	тм	t	p%
До эксперимента	10-12	5.49±0.29	1.84	0.71	<5	4.78±0.35	2.23	0.5	<5
После эксперимента		9.01±0.18	1.34			8.01±0.15	1.46		

Период научного эксперимента	Возраст	Прыжок в длину с места, см				Ходьба по прямой 15 см, м				Бросание набивного мяча 150 г, см, м			
		$\bar{X} \pm m$	тм	t	p%	$\bar{X} \pm m$	тм	t	p%	$\bar{X} \pm m$	тм	t	p%
До эксперимента	10-12	91.34±2.63	16.63	0.83	<5	7.77±0.75	4.14	0.55	<5	4.63±0.34	2.15	0.18	<5
После эксперимента		99.37±1.75	11.71			10.85±0.29	1.92			7.67±0.12	1.86		

Отчетливо видны различия между показателями оценок начальной и конечной, до и после эксперимента. Важно отметить, что в ходе эксперимента каждая подвижная игра заранее планировалась по количеству применений: на занятиях по физкультуре, на прогулках, при активном отдыхе.

Отсюда видно, что в результате годичного педагогического научного эксперимента общий уровень физической подготовленности детей на занятиях по физической культуре с применением подвижных игр заметно повысился, что отразилось в следующих показателях:

- а) усилились проявления их различных двигательных способностей;
- б) увеличился объем двигательной активности детей;
- в) повысился интерес детей к занятиям по физкультуре.

Следовательно, применение адаптированных подвижных игр в повседневной жизни государственных общественных организаций является важным условием повышения эффективности образовательно-воспитательного процесса.

За указанный период изменения показателей у участников оцениваются как очень хорошие и перспективные, согласно которым программу можно признать более чем успешной, учитывая особенности детей с аутизмом и общее клиническое состояние участников.

Что касается формирования игровых и социально-коммуникационных навыков, они наблюдались и оценивались с помощью опросника оценки поведения в социальных играх по адаптивной физической культуре Университета Шарлоттсвилль-Вирджиния [3]. С помощью опросника оценивались значимые для аутизма поведенческие особенности социальной игры.

Следует отметить, что после окончания эксперимента, во время окончательного оценивания у всех детей также наблюдались положительные изменения поведенческих проявлений в социальных играх, но у каждого ребенка эти изменения выражались по-разному и в разной степени. Тем не менее в улучшениях есть некоторые обобщения, которые наблюдаются в следующем: все дети в той или иной степени понимают смысл игр, их содержание, роль и значение, наблюдается снижение поведенческих проблем, предпочтения к тем или иным предметам. Повысилась адекватность реакции на сигналы, наблюдаются положительные изменения в сфере познания, улучшение навыков копирования, спонтанное участие участников в играх, улучшились взаимоотношения между участниками, возникло сотрудничество друг с другом, заметна положительная динамика изменения в построении совместной игры, дети способны самостоятельно ориентироваться во время игр и меньше нуждаются в подсказках, у детей появился интерес к активными играми и, что наиболее важно в случае с аутизмом, они вместе научились получать удовольствие от командной игры. Они научились ориентироваться в неожиданных ситуациях, у детей улучшился зрительный контакт, общение, способность вступать в беседу, выражать свои желания, сосредотачиваться при установлении социальных отношений, приспосабливаться к изменяющимся ситуациям.

Авторы данного исследования считают важным реализацию адаптированных подвижных игр в различных организациях. Подвижные игры, разработанные исследователем, были одобрены руководством центров, изъявивших желание внедрить их в качестве программного материала. Наблюдая положительные динамические изменения в поведении детей, коммуникативных навыках и, конечно же, в приобретении физических способностей, дирекция центров «Мой путь» и «Маяк» выделила место для проведения программы подвижных игр по 40 минут 3 раза в неделю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006. С. 17-27.
2. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами Сандберга. 2-е изд. Екатеринбург: Рама Пабл-лишинг, 2017. 304 с.
3. Baron-Cohen S. Autism: Research into causes and intervention: Autism research centre departments of experimental psychology and psychiatry, 2004. Pp. 7, 73-78.
4. Freud A., Dann S. An experiment in group up bringing. Psychoanalytic study of the child. N.Y, 1951. V. 6. Pp. 117-141.
5. Gesell A. Wolf child and human child. The life history of Kamala, the wolf girl. L., 1941. 117 p.
6. Miller A. Developmental relationships between language and theory of mind // American journal of speech-language pathology, 2006, V.15. Pp. 142-151.

**К вопросу о важности формирования навыков безопасного поведения
в условиях городской дорожно-транспортной среды у учащихся с нарушениями зрения**

Панасенко Елена Николаевна (E-mail: *me@pushochka.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кудинова Анна Романовна (E-mail: *anna.kudinova.2001@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматривается важность и необходимость формирования дорожно-транспортной культуры, способствующей безопасному передвижению по улицам в условиях городской среды у учащихся с нарушениями зрения. Авторы представили результаты диагностики по выявлению уровня сформированности навыков безопасного поведения на дорогах и улицах города и знаний правил дорожного движения у слабовидящих учащихся, а также описали актуальные направления и методы работы по формированию навыков безопасного поведения при передвижении в городской среде, которые могут использоваться во внеурочной деятельности с детьми данной категории.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, учащиеся с нарушением зрения, слабовидящие учащиеся, социально-бытовые навыки, правила дорожного движения, внеурочная деятельность.

**On the issue of the importance of developing safe behavior skills in the conditions
of an urban road transport environment among students with visual impairments**

Panasenko Elena Nikolaevna (E-mail: *me@pushochka.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kudinova Anna Romanovna (E-mail: *anna.kudinova.2001@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the importance and necessity of forming a road transport culture that promotes safe movement along the streets in an urban environment for students with visual impairments. The authors presented the results of diagnostics to identify the level of formation of safe behavior skills on the roads and streets of the city and knowledge of traffic rules in visually impaired students. They also described the current directions and methods of work on the formation of safe behavior skills when moving in an urban environment, which can be used in extracurricular activities with children of this category

Keywords: children with mild mental retardation, development of social skills, basic social skills, laptop, educational process, social adaptation.

Ежегодно система образования в Российской Федерации претерпевает изменения в различных областях обучения и воспитания детей. Это связано как с трансформацией социальных направлений жизни общества, появлением инновационных технологий образования и пр., так и с ростом численности детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), которые обучаются в специальных и общеобразовательных учреждениях страны. При этом в основе обучения и воспитания данной категории детей лежит необходимость их включения в социально-образовательную среду и адаптации во всех сферах общественно-бытовой жизни. В связи с чем ученые и педагоги в области специального образования постое-

янно занимаются решением актуальных вопросов, связанных с организацией наиболее эффективного воспитательного и образовательного процесса.

Согласно пункту 16 статьи 2 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к обучающимся с ОВЗ относятся лица, имеющие недостатки в психофизическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Таким образом, к данной категории лиц относятся и дети с нарушениями зрительного анализатора. Как показывает статистика, наибольшее количество детей данной нозологической группы имеют нарушения зрения легкой или средней степени тяжести, т.е. относятся к числу слабовидящих [2].

Кроме сенсорных нарушений у слепых и слабовидящих детей, как правило, наблюдаются специфические особенности психического развития, эмоционально-волевой и личностной сфер и пр. Это позволяет сделать вывод о том, что обучающимся с нарушениями зрения необходимо постоянное оказание психолого-педагогического сопровождения и поддержки в процессе обучения, воспитания, интеграции в общество и последующей адаптации в нем.

В этом отношении особую важность приобретает процесс формирования социально-бытовых навыков, которые оказывают значительное влияние как на становление личности обучающихся с нарушением зрения, так и на возможности их социализации. К числу таких умений и навыков исследователи, изучающие социально-бытовые аспекты в области специального образования, относят способности детей осуществлять гигиену, следить за своим внешним видом, ухаживать за одеждой и обувью, а также такие базовые умения, как приготовление пищи, стирка белья, глажка и т.д. Большое социальное значение имеют умения слабовидящих учащихся использовать правила вежливого общения с окружающими, корректного поведения в различных общественных местах и т.д. В особую группу включены навыки социально-бытовой ориентировки, которые позволяют не только эффективно осуществлять социальное взаимодействие с окружающими, но и обеспечивают безопасное функционирование детей с ОВЗ в условиях открытой (городской) среды [4].

Учащиеся с нарушениями зрения, так же, как и другие дети, являются постоянными участниками дорожного движения – у большинства из них путь от дома до образовательных учреждений и обратно пролегает по улицам и через дороги, по которым движется транспорт. Следовательно, им необходимо хорошо ориентироваться в дорожно-транспортных условиях и обладать необходимыми ресурсами для благополучного передвижения по городу, что обеспечивается благодаря освоению социально-бытовой компетенции, включающей знания правил дорожного движения (далее – ПДД), а также умения и навыки их эффективного использования и соблюдения в реальных ситуациях.

Согласно статистике ГИБДД РФ, за последние 3 года число детей, пострадавших в результате дорожно-транспортных происшествий (далее – ДТП), выросло на 5,3% [3]. Происходит это ввиду многих фактов, однако зачастую основной причиной становится недостаточный уровень знаний правил дорожного движения или пренебрежительное отношение к ним со стороны ребенка. Что же касается учащихся с нарушениями зрения, то следует отметить данную категорию как наиболее подверженную риску в условиях городской среды в связи с недостаточной функциональностью одного из основных и важных, в том числе для безопасного передвижения, сенсорных анализаторов. Кроме того, городская среда не всегда достаточно оснащена средствами информирования слабовидящих учащихся о возможных ситуациях опасности. Так, например, не все городские светофоры издают звуковой сигнал, разрешающий переход через дорогу, многие пешеходные переходы не окрашены в соответствующие цвета и т.д., что является причинами повышенных рисков возникновения ДТП.

Именно поэтому, по словам И.Ф. Разининой, целесообразно формировать у всех учащихся с нарушениями зрения важные навыки, к которым относятся: наблюдение, позволяющее ребенку видеть потенциально опасные предметы, навык сохранения спокойствия при переходе через дорогу, навык сосредоточения при пересечении границы между тротуаром и проезжей частью, навык самообладания при передвижении по улице и пр. [1]. Достаточный

уровень сформированности указанных навыков позволит учащимся уверенно включаться в городскую и дорожно-транспортную среду, адаптироваться к ней, успешно выполнять функции участника дорожного движения и избегать нежелательных и опасных для их здоровья и жизни ситуаций, даже в случае наличия нарушений зрения.

Школа, как ключевое звено системы воспитания и образования, обладает возможностями создания всех необходимых условий для формирования у учащихся с нарушениями зрения жизненно важных социально-бытовых компетенций, в число которых входят знание ПДД и умение использовать их в повседневных жизненных ситуациях.

Авторы настоящей статьи представили результаты проведенной диагностики по выявлению уровня сформированности навыков безопасного поведения в условиях городской дорожно-транспортной среды у учащихся с нарушениями зрения. В состав экспериментальной группы были включены восемь слабовидящих учеников 1-го класса, обучающиеся в государственном бюджетном образовательном учреждении Краснодарского края специальной (коррекционной) школе № 91 г. Краснодара.

В качестве основных компонентов, входящих в состав социально-бытового навыка, позволяющего слабовидящим учащимся успешно осуществлять передвижение в дорожно-транспортных условиях городской среды, были выделены:

- пространственная ориентировка – оценка величины предметов и их формы, местоположения и расстояния между объектами, владение понятиями «близко – далеко», «право – лево» и т.д.;
- умения по осуществлению анализа и синтеза;
- сформированность восприятия;
- умения правильного выбора и сохранения направления движения;
- знание ПДД.

В целях выявления уровня сформированности выделенных компонентов был использован комплекс диагностических методик Л.И. Плаксиной («Словесная ориентировка» и «Практическая ориентировка») и анкетирование («Знание ПДД»). Диагностическая карта, составленная для проведения экспериментального исследования, представлена в таблице.

Таблица – Диагностическая карта для выявления уровня сформированности навыков безопасного поведения в условиях городской дорожно-транспортной среды у учащихся с нарушениями зрения

Критерии	Диагностические методики
Пространственная ориентировка	«Словесная ориентировка», «Практическая ориентировка»
Умения по осуществлению анализа и синтеза	
Сформированность восприятия	
Умения правильного выбора и сохранения направления движения	
Базовые знания ПДД	Анкетирование «Знание ПДД»

Анализ данных, полученных в результате проведения диагностики по методике «Словесная ориентировка», показал, что два слабовидящих учащихся 1-го класса (25%) достаточно хорошо оперируют пространственными обозначениями, четверо учеников (50%) используют приблизительные обозначения пространства и двое (25%) при ответе на поставленные вопросы пользуются только указательными жестами.

Данные, полученные в результате проведения обследования по методике «Практическая ориентировка», свидетельствуют о том, что один слабовидящий учащийся (12,5%) верно выполнил задания и правильно использовал словесные обозначения, четверо испытуемых

(50%) допустили незначительные ошибки и трое (37,5%) при выполнении заданий допускали множество ошибок, использовали приблизительные выражения и указательные жесты.

На все вопросы анкетирования учащиеся отвечали в устной форме, полученные ответы педагог-исследователь фиксировал в протоколе обследования. При подведении итогов оценивалось количество неправильных ответов учащихся. В анкету «Знание ПДД» были включены следующие вопросы:

1. Что такое «пешеходный тротуар»?
2. Что такое «проезжая часть»?
3. Где можно переходить улицу?
4. На какой сигнал светофора можно переходить улицу?
5. При каком сигнале светофора нельзя переходить улицу?
6. Где можно идти пешеходу, если нет тротуара?

При проведении опроса трое учащихся (37,5%) допустили 1 ошибку в ответах на предложенные вопросы, двое (25%) – 2-3 ошибки и трое (37,5%) – 4–6 ошибок. Полученные в ходе проведения диагностики результаты представлены на рисунке.

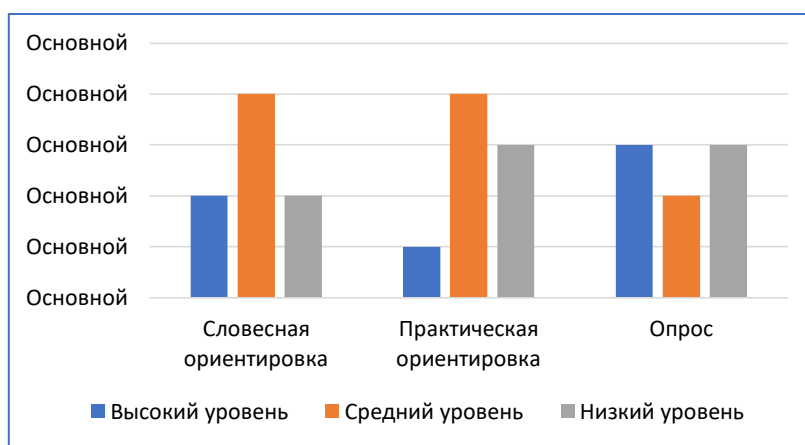


Рисунок. Результаты диагностики уровня сформированности навыков безопасного поведения в условиях городской дорожно-транспортной среды у учащихся с нарушениями зрения

Исходя из полученных результатов диагностики можно сделать вывод о том, что уровень сформированности исследуемых навыков у слабовидящих учащихся 1-го класса низкий, а имеющихся знаний ПДД недостаточно для того, чтобы успешно и безопасно осуществлять передвижение в городской среде.

Среди распространенных в настоящее время форм организации работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с нарушениями зрения особенно выделяется внеурочная деятельность. Ее особенностью является личностное и познавательное развитие детей, которое происходит, как правило, в непринужденном и интересном для них формате. Следует отметить, что такая деятельность обеспечивает высокую мотивацию учащихся к активному включению в процесс обучения и воспитания [5].

Внеурочная деятельность может быть представлена в следующих формах: конструкторские работы, творческие разработки, викторины, выставки, тематические недели, конкурсы и т.д. Мероприятия для первоклассников возможно организовывать как в отдельном формате, так и в рамках таких предметных дисциплин, как окружающий мир и физическая культура, с использованием игровых технологий, бесед педагогов и учащихся, информационно-коммуникационных средств, наглядных пособий и т.д.

С момента начала обучения в школе от учащихся с нарушениями зрения требуется проявление большей, чем при посещении дошкольных образовательных организаций, самостоятельности и ответственности, в том числе за собственную жизнь и здоровье. Высокую

значимость в процессе формирования навыков безопасного поведения в условиях городской дорожно-транспортной среды имеет как участие родителей, так и деятельность педагогов, которые могут осуществлять обучение и воспитание детей не только в ходе школьных занятий, но и с использованием различных внеурочных форм работы, являющихся для детей интересными и увлекательными, что, на наш взгляд, ведет к наиболее эффективному усвоению актуальных знаний и формированию жизненно необходимых навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кувшинова И.А., Мазитова Э.Р. Подготовка школьников к безопасному участию в дорожном движении // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: Сб. науч. трудов Всерос. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 31 мая 2017 г. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2017. С. 32-37.
2. Лех Е.В., Нагорнова О.Г. Социально-бытовая подготовка как основа успешной социализации детей с ОВЗ // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: Сб. трудов IX Всерос. науч.-практ. конф., Тверь, 14–19 октября 2019 г. Тверь: Тверской государственный университет, 2019. С. 34-38.
3. Наумова М.В., Купина А.Ю., Долженко Н.В. Формирование навыков культурного поведения на дорогах посредством ознакомления с окружающим // Дошкольное образование: опыт и перспективы развития: Сб. мат-лов II Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 07 октября 2017 г. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 62-64.
4. Сафиуллина Л.Т., Низамиева С.Р. Особенности преподавания социально-бытовой ориентировки в начальной школе для детей с нарушением зрения // Инклюзия в образовании. 2017. № 1(5). С. 156-160.
5. Шаймарданова Л.Ш., Леонтьева А.С. Внеурочная деятельность в начальной школе как фактор развития личности младшего школьника // Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education: Materials of the III international scientific conference, Prague, 18-19 апреля 2018 г. Prague: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2018. С. 62-64.

**К вопросу о социально-личностной готовности к обучению в школе
ребенка с интеллектуальными нарушениями**

Першина Анастасия Александровна (E-mail: *nastenka.efimova@list.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Журавлева Елена Юрьевна (E-mail: *schedrova@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Раскрыто понятие «готовность к школьному обучению». Описана структура социально-личностной готовности к обучению в школе. Представлены результаты эмпирического исследования социально-личностной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, готовность к обучению в школе, социально-личностный компонент, коррекционная помощь.

**On the issue of social and personal readiness for school
of a child with intellectual disabilities**

Pershina Anastasia Aleksandrovna (E-mail: *nastenka.efimova@list.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Zhuravleva Elena Yurievna (E-mail: *schedrova@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Annotation. The article is devoted to the problem of preparing older preschool children with intellectual disabilities for school. The concept of "readiness for school education" is revealed. The structure of social and personal readiness to study at school is described. The results of an empirical study of the socio-personal readiness for school of older preschool children with mental retardation are presented.

Keywords: senior preschool age, intellectual disabilities, mental retardation, readiness to study at school, social and personal component, correctional assistance.

Сегодня процессы инклюзии захватили умы педагогов практически всех стран и всех континентов. В результате деятельности Организации объединенных наций происходит укрепление гуманистической парадигмы. В мире растет внимание и интерес к проблемам обучения и жизнеустройства лиц с особыми образовательными потребностями, в частности к процессам включения детей с интеллектуальными нарушениями в активное и плодотворное социальное взаимодействие, и понимание, что в силу особенностей физического, психического, социального и эмоционального развития дети с интеллектуальной недостаточностью не могут самостоятельно усваивать социально-общественный опыт и поэтому нуждаются в целенаправленной подготовке к школе и в квалифицированной коррекционной помощи на этапе школьного образования [2; 5].

Вопрос подготовки дошкольника с нарушениями интеллекта к обучению в школе весьма актуален. Ключевой задачей дошкольника является не только приобретение нового чувственного и социального опыта, но и формирование готовности к школе как комплекса умений, обеспечивающих его успех на следующем уровне образования. Именно в условиях дошкольной образовательной организации главным образом и происходит систематическая подготовка дошкольника с интеллектуальными нарушениями к будущей школьной жизни [4; 6].

В нашем понимании, готовность к школьному обучению – это достаточный уровень физического, психического, социального, личностного и интеллектуального развития ребенка для эффективного усвоения школьной программы и адаптации в новой образовательной среде [1; 3].

В основе нашего исследования лежит концепция Л.А. Венгера о социально-личностной готовности ребенка дошкольного возраста к обучению в школе, которая включает пять основных компонентов. Это осознанное желание ребенка принять на себя новую социальную роль, которая сопряжена с существенными изменениями его жизни, с приобретением новых атрибутов и правил. Наличие познавательного интереса как ключевой компонент готовности претерпевает наиболее серьезные искажения, обусловленные имеющимися интеллектуальными нарушениями развития, но возможность формирования образа школьника в сознании может быть реализована благодаря общим усилиям дошкольной образовательной организации и семьи. Начальное осознание себя в качестве субъекта деятельности позволяет будущему ученику активно включиться в процесс осознания себя в социуме и регулирования собственного поведения. У старшего дошкольника накапливается социальный опыт взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе совместной деятельности, знания и навыки коммуникации. Весь ансамбль новообразований постепенно становятся регулятором социально приемлемого поведения в обществе и условием адаптивного вхождения в новые условия школы [1].

Цель нашего исследования – изучение особенностей социально-личностной готовности к обучению в школе дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Тема обусловлена возрастающим интересом педагогов и родителей к ключевому моменту жизни – поступлению и адаптации в школе.

Исследование проведено на базе МБДОУ муниципального образования г. Краснодар «Центр – детский сад № 72». В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста, которые посещают группу компенсирующей направленности. В группе созданы все условия для организации и осуществления обучения по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью).

Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблемам социально-личностной готовности к школе, подготовки к обучению ребенка с интеллектуальными нарушениями, создание специальных условий обучения в условиях реализации ФГОС ОВЗ. В пакет диагностических материалов включены методики: «Представления об окружающем» и «Представления о временах года» (Е.А. Стребелева), «Рисунок человека» А.Л. Венгер), «Совместное рассматривание книги» (А.А. Катаева), «Нарисуй целое» (А.М. Щетинина) и «Неоконченные ситуации» (Л.В. Кирс) [7].

В ходе исследования авторами изучены такие составляющие социально-личностной готовности к школьному обучению, как: общая осведомленность, понимание инструкции,

способность к взаимодействию со взрослыми и сверстниками в ходе совместной деятельности, коммуникативные навыки и уровень развития предметного рисунка, уровень понимания нравственных норм и правил поведения в обществе.

У всех испытуемых отмечались недостаточный уровень общей осведомленности, несформированность коммуникативных навыков, продуктивной деятельности (предметного рисунка), сложности в понимании инструкций, неготовность вступать в контакт со взрослым и сотрудничать со сверстниками, непринятие и непонимание нравственных норм и правил поведения в обществе.

Лучшие результаты продемонстрировали те обучающиеся, которые поступили в детский сад в раннем возрасте и обучались по программе дошкольного образования более двух лет. Те же воспитанники, кто посещал образовательную организацию менее года, показали самые низкие результаты. Эта группа дошкольников нуждалась в большей педагогической поддержке и в большем объеме квалифицированной коррекционной помощи со стороны всех специалистов службы психолого-педагогического сопровождения образовательной организации.

Проблема социально-личностной готовности к обучению в школе в условиях инклюзии, по мнению авторов, приобретает новый аспект рассмотрения. Поиск новых путей и способов выстраивания преемственности на этапе перехода из сада в школу, а также задачи адаптации в новых условиях зависят от многих факторов, анализ которых позволит влиять на качество обучения обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) и будет способствовать их успешному жизнеустройству.

Таким образом, никто из обследуемых старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями не готов к школе в полной мере, несмотря на то, что в организации, на базе которой мы проводили исследование, есть группа компенсирующей направленности для детей с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), где созданы все условия для осуществления квалифицированной коррекции. Считаем, что такой результат обусловлен, с одной стороны, структурой дефекта при умственной отсталости, с другой – недостаточным (в некоторых случаях менее года) временем пребывания ребенка в дошкольной образовательной организации.

В силу индивидуально-типологических особенностей дошкольники с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), принявшие участие в эксперименте, испытывают устойчивый дефицит в целенаправленной подготовке к обучению в школе. Они нуждаются в особом внимании и тщательной квалифицированной коррекции, выявленных в ходе констатирующего эксперимента недостатков социально-личностной сферы.

Кроме того, полученные результаты подтверждают мнение о том, что группа обучающихся представляет собой весьма неоднородный состав, требующий дифференцированного подхода со стороны педагогов для организации разных видов деятельности в условиях фронтального способа организации образовательной деятельности.

В связи с полученными результатами исследования авторами планируется к реализации ряд коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на решение выявленных проблем. Формирующий этап исследования будет завершён контрольными испытаниями, направленными на измерение социально-личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), которые планируется описать в следующей публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 2008. 167 с.
2. Верещагина Н.В. «Особый ребенок» в детском саду: практические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии. СПб.: Детство-пресс, 2009. 160 с.
3. Лаврентьева М.В. Современные аспекты подготовки детей к обучению в школе в условиях детского сада // Дошкольное образование. 2015. № 3. С. 24-32.
4. Михеева Е.А. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста // Дефектология. 2014. № 5. С. 67.
5. Першина А.А. Готовность дошкольников с нарушениями интеллектуального развития к обучению в школе / А.А. Першина, Е.Ю. Журавлева // Проблемы и перспективы развития системы непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае: Сб. мат-лов IX краевой науч.-практ. конф., Краснодар, 26 октября 2021 г. Краснодар: Институт развития образования Краснодарского края, 2021. С. 17-20. EDN NAУNQB.
6. Специальный педагог дошкольного учреждения: нормативные документы. Программы адаптации и коррекции развития / А.А. Наумов, Т.Э. Токаева, И.В. Возняк и др. Волгоград: Учитель, 2013. 335 с.
7. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: Пособие для учителя-дефектолога. М.: Мозаика-синтез, 2016. 230 с.

Проблемы социализации и интеграции детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в социокультурном пространстве

Подун Юлиана Вадимовна (E-mail: *Yuliana.podun@yandex.ru*)

МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 193 «Планета будущего»

Подун Елена Александровна (E-mail: *Elena.podun@yandex.ru*)

МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 193 «Планета будущего»

Аннотация. Аутизм рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с расстройством аутистического спектра нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков, наблюдаются аффективные проблемы, трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой и стереотипность собственного поведения. В статье освещен практический опыт социализации, адаптации и интеграции лиц данной категории на базе группы компенсирующего вида дошкольного образовательного учреждения. Приводится исследование, целью которого – разработать и апробировать модель позитивной социализации, адаптации и интеграции в общество детей дошкольного возраста, имеющих диагноз «Расстройство аутистического спектра» на базе компенсирующей группы дошкольного учреждения. Также в статье описывается структура коррекционной работы, ее этапы, особенности, приводится анализ количественных и качественных результатов исследования.

Ключевые слова: социализация, интеграция, адаптация, расстройство аутистического спектра, аутизм, дошкольное обучение и воспитание, формирование личности.

Problems of socialization and integration of preschool children with autism spectrum in the socio-cultural space

Podun Yuliana Vadimovna (E-mail: *Yuliana.podun@yandex.ru*)

MADOU MO Krasnodar "Kindergarten of the combined type No. 193" Planet of the Future"

Podun Elena Alexandrovna (E-mail: *Elena.podun@yandex.ru*)

MADOU MO Krasnodar "Kindergarten of the combined type No. 193" Planet of the Future"

Abstract. Autism is considered as a special type of mental development disorder. All children with an autism spectrum disorder have impaired development of communication tools and social skills, affective problems, difficulties in establishing active relationships with a dynamically changing environment, and stereotyping of their own behavior. The article highlights the practical experience of socialization, adaptation and integration of persons of this category on the basis of a group of a compensating type of preschool educational institution. A study is presented, the purpose of which was to develop and test a model of positive socialization, adaptation and integration into society of preschool children diagnosed with Autism Spectrum Disorder on the basis of a compensating group of a preschool institution. The text also describes the structure of correctional work, its stages, features, and provides an analysis of the quantitative and qualitative results of the study.

Keywords: socialization, integration, adaptation, autism spectrum disorder, autism, preschool education and upbringing, personality formation.

В последние годы отмечается увеличение количества детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). По данным ВОЗ, аутизм входит в четверку самых распро-

страненных детских заболеваний. Дети данной категории нуждаются в особой помощи, так как имеют сложные симптомы социальных, коммуникативных и поведенческих нарушений. Для них свойственно искаженное психическое развитие, охватывающее сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную и эмоциональную сферы.

Базой для проведения исследования явилось МАДОУ комбинированного вида детский сад № 193. В эксперименте принимали участие воспитанники группы компенсирующей направленности 3–7-летнего возраста, имеющие диагноз РАС в количестве 13 человек. Объектом исследования явились социализация, адаптация и интеграция детей с РАС. Предмет исследования – модель позитивной социализации, адаптации и интеграции детей с РАС. Цель исследования – разработать и апробировать модель позитивной социализации, адаптации и интеграции в общество детей дошкольного возраста, имеющих диагноз РАС на базе компенсирующей группы дошкольного учреждения.

В структуре расстройства аутистического спектра лежат нарушения социализации, коммуникации, поведения и адаптации к окружающей среде. Между тем данные структуры являются ведущими и закладывают базу для успешного функционирования ребенка в социуме, овладения элементарными бытовыми навыками, освоения всех ступеней образования, налаживания контактов с людьми, а также готовности к самостоятельной жизни в дальнейшем [3]. Преодолению имеющихся трудностей и установлению активного взаимодействия с миром ребенку мешают механизмы защиты. Именно на установление и устранение данных механизмов необходимо ориентироваться педагогам в процессе коррекционной деятельности. Среди механизмов защиты выделяются: избегание дискомфортных впечатлений, стремление ребенка уйти от направленных на него воздействий; фиксация внимания на том, чего ребенок опасается, боится и не любит; постоянная защита своего микромира от окружающих; выстраивание системы защиты от вмешательства близких; установление максимальной дистанции от них; использование окружающих как необходимое условие своей жизнедеятельности, способ достижения желаемого [1; 4]

Для совершенствования социальной адаптации и интеграции детей с расстройством аутистического спектра на базе компенсирующей группы нашего дошкольного учреждения первостепенными являются: развитие всех направлений социальной адаптации, разработка и внедрение новых технологий работы с детьми с аутизмом; разработка программ социальной адаптации; организация межведомственного взаимодействия с учреждениями социальной защиты; повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах организации деятельности и воспитательной системы; создание банка методических материалов, рекомендаций, программ, авторских игр и пособий; обеспечение соответствия развивающей предметно-пространственной среды группы компенсирующего вида требованиям ФГОС дошкольного образования.

В ходе проведенного исследования для оценки результатов и эффективности проведенной работы нами были выявлены актуальные проблемы детей с РАС и их эмоционально-поведенческие особенности. Далее нами была проведена диагностика и оценка данных компонентов у детей экспериментальной группы.

Среди актуальных проблем можно выделить: социальную дезадаптацию, проблемы со здоровьем, сложности взаимодействия, поведенческие проблемы, низкий уровень культуры поведения, личностные проблемы, проблемы самообслуживания, учебная дезадаптация.

Результаты диагностики данных компонентов представлены в таблице 1. Видно, что у большинства исследуемых детей представленные компоненты не сформированы, у остальных сформированы недостаточно.

Среди эмоционально-поведенческих особенностей можно выделить: тревожность, агрессивность, раздражительность, плаксивость, вспыльчивость, резкие смены настроения, необдуманные поступки, отрешенность и отсутствие самостоятельности, отсутствие устойчивых мотивов поведения, зависимость настроения от внешних влияний.

Результаты диагностики данных компонентов представлены в таблице 2. По их данным мы можем наблюдать, что у большинства исследуемых детей представленные негативные эмоционально-поведенческие особенности присутствуют в ярко выраженной форме и требуют проработки и коррекции.

Таблица 1 – Актуальные проблемы детей с РАС

Исследуемый компонент	не сформирован	сформирован частично	сформирован
Социальная дезадаптация	85%	15%	0%
Проблемы со здоровьем	100%	0%	0%
Сложности взаимодействия	100%	0%	0%
Поведенческие проблемы	85%	15%	0%
Низкий уровень культуры поведения	69%	31%	0%
Личностные проблемы	77%	23%	0%
Проблемы самообслуживания	54%	46%	0%
Учебная дезадаптация	69%	31%	0%

Таблица 2 – Эмоционально-поведенческие особенности детей с РАС

Исследуемый компонент	ярко выражен	слабо выражен	отсутствует
Тревожность	100%	0%	0%
Агрессивность	31%	69%	0%
Раздражительность	69%	31%	0%
Плаксивость	54%	46%	0%
Вспыльчивость	54%	46%	0%
Резкие смены настроения	62%	38%	0%
Необдуманные поступки	85%	15%	0%
Отрешенность и отсутствие самостоятельности	69%	31%	0%
Отсутствие устойчивых мотивов поведения	77%	23%	0%
Зависимость настроения от внешних влияний	85%	15%	0%

Работа с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, является длительным, поэтапным и очень бережным процессом включения ребенка в коррекционную среду. В ходе этого процесса организуется работа, состоящая из ряда стадий, которые строятся от простых к более сложным, от работы с отдельно взятым ребенком к работе с малой и большой группой детей, от формирования базовых навыков к их усложнению и расширению, от овладения необходимыми для жизнедеятельности умениями к получению второстепенных умений, позволяющих ребенку с РАС жить полноценной жизнью без ограничений. Данная структура коррекционной работы позволяет безопасно, органично и комфортно для ребенка входить в общество, социализироваться и успешно функционировать. Первостепенно работа с ребенком ведется на базе индивидуальных занятий по развитию коммуникации и познавательных процессов, на занятиях используются приемы нейрокоррекции и соответствующее оборудование, особенно активно применяется устройство FORBRAIN. Далее осуществляется переход и включение ребенка в микрогруппу, его адаптация к ней, проводятся групповые занятия, направленные на активизацию сенсорной системы, овладение бытовыми навыками и навыками самообслуживания, художественно-эстетическое развитие. Только после этого ре-

ализуется работа по расширению рамок реабилитационного и образовательного социального пространства; здесь реализуется работа по совместной деятельности с группами нормотипичных детей, посещение представлений, участие в совместных мероприятиях с общеобразовательными группами дошкольного учреждения, участие в конкурсах, экскурсии по социальным объектам города. Так, например, реализуется посещение парков, активное сотрудничество и посещение эколого-биологического центра.

Для успешной социализации, адаптации и интеграции детей данной категории активно используются такие арт-терапевтические формы работы, как: песочная терапия, фототерапия, рисование, лепка. Данные творческие формы общения ребенка с миром способствуют активизации сенсорных систем, эмоциональной сферы, развитию мелкой моторики, символического мышления, воображения, фантазии, развитию речи, формированию умения ощущать собственное тело и приобретению навыков взаимодействия с окружающими. Кроме перечисленных форм работы, по согласованию с родителями детей компенсирующей группы, семьям рекомендуются такие методики, как анималотерапия, иппотерапия, дельфинотерапия.

Положительные результаты данные методики дают благодаря тому, что помогают задействовать практически все сенсорные системы ребенка. Также активно применяются распространенные реабилитационные методы, такие как сенсорная интегративная терапия, телесно-ориентированная терапия, когнитивно-поведенческий тренинг, прикладной анализ поведения и тренинг социальных навыков. Данные технологии направлены на стимуляцию сенсорных процессов, создание положительного эмоционального фона, преодоление нарушений эмоционально-волевой сферы, овладение социально-бытовыми навыками, установление контакта с окружающими [2].

Вся коррекционная работа проходит ряд установленных и вытекающих друг из друга этапов. Все компоненты организационно-функциональной структуры модели сопровождения подчинены единой цели – успешной социализации, адаптации и интеграции в общество ребенка с расстройством аутистического спектра.

Первый этап – сбор объективных и субъективных данных о ребенке. На данном этапе анализируется вся совокупность имеющейся психолого-педагогической и медицинской документации. Проводится беседа с родителями, анкетирование, расширение их знаний о проблеме аутизма, организации домашнего режима и особенностях педагогической деятельности, выдача рекомендаций. Родителям и работе с ними уделяется особое внимание в модели сопровождения, они включаются в состав практически всех модулей. На основе полученной информации выдвигаются гипотезы о причинах проблем в развитии, план коррекции, обговариваются социально-психологические проблемы семьи и пути их решения.

Второй этап – определяется актуальное состояние ребенка посредством обследования. В процессе диагностики привлекаются все специалисты сопровождения: невропатолог, педагог-психолог, дефектолог и логопед. После диагностики проводится оценка психологического и социального статуса ребенка. Далее устанавливается актуальный уровень развития ребенка, описываются индивидуально-психологические особенности обследуемого с указанием как проблемных, так и ресурсных сторон его личности, уровень его речевого развития, игровой деятельности, социально-бытовых навыков, устанавливается наличие и характер стереотипий и нежелательного поведения. Применяется следующий пакет диагностических методик и карт динамики: Речевая карта (К.С. Лебединская, О.С. Никольская); Протокол педагогического обследования (А.В. Хаустов, Т.В. Шептунова); Диагностика речевого профиля детей с аутизмом (С.А. Гребень); M-CHAT, CARS, ASSQ; ADOS, ADI-R, ABC; АТЕС.

Третий этап –проходит комплексный анализ полученных в ходе обследований результатов и составление индивидуального маршрута позитивной социализации и интеграции с учетом индивидуальных потребностей ребенка, его индивидуально-психологических качеств и семейной специфики. Индивидуальный маршрут включает в себя описание всех направлений коррекционной работы: формирование социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания, речевое развитие, физическое развитие, развитие эмоционально-волевой сферы, музыкальное развитие, развитие когнитивной сферы, художественное развитие. Также в маршруте указываются технологии коррекционно-развивающей работы, содержание направлений и программа для родителей. На этом этапе формулируются рекомендации для всех участников коррекционного процесса.

Четвертый этап – происходит реализация индивидуального маршрута: проводятся намеченные коррекционные мероприятия, реализуется программа по всем направлениям, представленным в маршруте, проводятся индивидуальные и групповые занятия с детьми, осуществляется постепенная интеграция детей в общество и расширение социального пространства, применяются традиционные и нетрадиционные психотерапевтические методики, организуется консультирование всех участников процесса, обсуждаются возникающие трудности и разрабатываются рекомендации по их преодолению.

Пятый этап – на данном этапе проводится рефлексия достигнутых результатов, оценивается адекватность и результативность реализуемой программы, оцениваются ее преимущества и недостатки, определяются проблемы, вносятся изменения в маршрут ребенка, проводится промежуточная оценка динамики. После этого определяются перспективы и приемлемые алгоритмы дальнейшей позитивной социализации и интеграции.

После проведения исследования нами была повторно проведена диагностика детей экспериментальной группы для оценки эффективности и результативности применяемой модели. Для диагностики были взяты изначально исследуемые параметры актуальных проблем и эмоционально-поведенческих особенностей детей.

Результаты диагностики актуальных проблем детей с РАС представлены в таблице 3. Их данные свидетельствуют о том, что у большинства детей исследуемые компоненты сформированы или частично сформированы. Процент детей, у которых данные компоненты остались не сформированы, ниже среднего. Причинами несформированности представленных параметров можно считать позднее поступление в группу компенсирующего вида, редкую посещаемость дошкольного учреждения и тяжесть имеющегося дефекта.

Таблица 3 – Актуальные проблемы детей с РАС

Исследуемый компонент	не сформирован	сформирован частично	сформирован
Социальная дезадаптация	23%	31%	46%
Проблемы со здоровьем	15%	54%	31%
Сложности взаимодействия	23%	31%	46%
Поведенческие проблемы	23%	15%	62%
Низкий уровень культуры поведения	38%	31%	31%
Личностные проблемы	31%	31%	38%
Проблемы самообслуживания	23%	23%	54%
Учебная дезадаптация	31%	31%	38%

Результаты диагностики эмоционально-поведенческих особенностей детей с РАС представлены в таблице 4. Их данные свидетельствуют о том, что у большинства детей исследуемые негативные эмоционально-поведенческие особенности отсутствуют либо проявляются редко, слабо выражены. Процент детей, у которых данные проявления остались и проявляются в сильной форме, ниже среднего. Причинами наличия и силы выраженности представленных параметров можно считать позднее поступление в группу компенсирующего вида, редкую посещаемость дошкольного учреждения и тяжесть имеющегося дефекта.

Таблица 4 – Эмоционально-поведенческие особенности детей с РАС

Исследуемый компонент	ярко выражен	слабо выражен	отсутствует
Тревожность	24%	15%	62%
Агрессивность	31%	15%	70%
Раздражительность	31%	38%	54%
Плаксивость	31%	23%	62%
Вспыльчивость	31%	31%	38%
Резкие смены настроения	31%	15%	54%
Необдуманные поступки	15%	38%	31%
Отрешенность и отсутствие самостоятельности	8%	31%	38%
Отсутствие устойчивых мотивов поведения	15%	15%	54%
Зависимость настроения от внешних влияний	23%	38%	38%

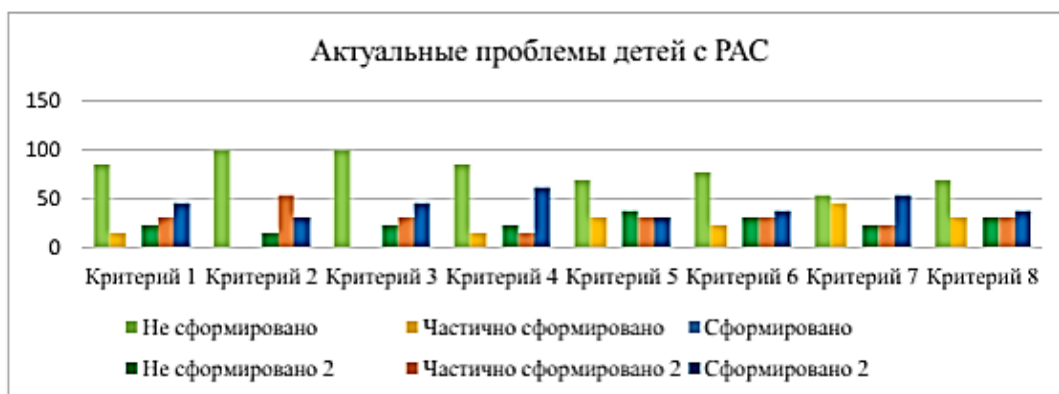


Рисунок 1 – оценка результатов

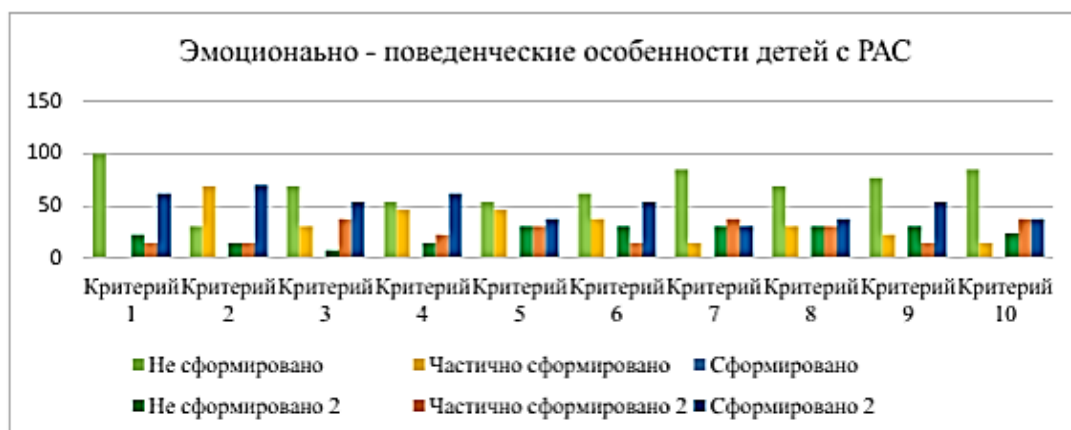


Рисунок 2 – оценка результатов

Мы проанализировали и сравнили результаты первичного и вторичного обследований актуальных проблем и эмоционально-поведенческих особенностей детей с РАС, результаты представлены на рисунках 1 и 2. По их результатам можно констатировать положительную динамику, снижение социальных трудностей и эмоционально-поведенческих отклонений у детей, повышение их адаптации и адекватных социальных реакций.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно констатировать, что разработанная и апробированная модель социализации, адаптации и интеграции детей с РАС успешно функционирует. Предложенная модель дает положительные результаты, эффективно работает в отношении обретения детьми с расстройством аутистического спектра социально-бытовых навыков, навыков самообслуживания, коммуникативных компетенций и когнитивных навыков. Также у детей экспериментальной группы наблюдается повышение физической подготовки, художественно-эстетических представлений, благополучных отношений с родителями и снижение негативных эмоционально-поведенческих и аффективных реакций и стереотипий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоман А.Н. Интеграция аутичных детей в социальную и учебную среду: современные тенденции // Сб. мат-лов I Всерос. науч.-практ. конф., 2016. С. 124.
2. Гулманова С.В., Коновалова М.Д. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС: практический опыт // Качество современного образования: опыт, тенденции развития: Сб. мат-лов межрег. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Саратов, 18 февраля 2016 г. Ч. 2 / под общ. ред. И.М. Ильковской. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2016. С. 105-110.
3. Инклюзия как бренд современного образования / О.О. Бахтинова, В.С. Власенко, Е.Ю. Журавлева [и др.]. Краснодар: Институт развития образования Краснодарского края, 2021. с. ISBN 978-5-907398-06-1. EDN WRFQKI.
4. Нестерова А.А. Интеграция детей с расстройствами аутистического спектра в образовательную среду // Сб. мат-лов XI науч.-практ. конф. «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». М.; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 232-236.

**Формирование зрительно-пространственных функций
у младших школьников с оптической дисграфией**

Ремизова Елизавета Александровна (E-mail: *liza2000912@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Яровая Анна Семеновна (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. Зрительно-пространственные функции являются необходимым условием социальной жизни человека, формой отражения окружающего мира и активного преобразования действительности. Нарушения и особенности оптико-пространственных представлений значительно влияют на овладение школьниками письменной речью. В статье рассматриваются направления по коррекции зрительно-пространственных нарушений у учащихся младших классов с оптической дисграфией. Предложенные направления нацелены на усвоение ребенком знаний о пространстве как важнейшем этапе в формировании когнитивной сферы ребенка, которые необходимы для дальнейшего развития его мышления и навыков письменной речи.

Ключевые слова: письменная речь, оптическая дисграфия, зрительно-пространственные представления, зрительное восприятие, коррекционно-логопедическая работа.

Formation of visual-spatial functions in younger schoolchildren with optical dysgraphia

Remizova Elizaveta Aleksandrovna (E-mail: *liza2000912@gmail.com*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Yarovaya Anna Semenovna (E-mail: *yar.anna2015@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. Visual-spatial functions are a necessary condition of human social life, a form of reflection of the surrounding world and active transformation of reality. Violations and features of optical-spatial representations significantly affect the mastery of written speech by schoolchildren. The article discusses the directions for the correction of visual-spatial disorders in elementary school students with optical dysgraphia. The proposed directions are aimed at the child's assimilation of knowledge about space as the most important stage in the formation of the child's cognitive sphere, which are necessary for the further development of his thinking and writing skills.

Keywords: written speech, optical dysgraphia, visual-spatial representations, visual perception, correctional speech therapy work.

Одной из причин неуспеваемости ребенка в школе является недостаточное развитие зрительно-пространственных функций и, как следствие, нарушение письменной речи, которое приводит к отставанию по многим учебным дисциплинам. Поэтому изучение уровня сформированности зрительно-пространственных представлений у учащихся младших классов является одной из самых актуальных задач.

Под зрительно-пространственными представлениями в науке понимаются базовые составляющие развития, включающие пространственные отношения объектов по критериям формы, размера, движения и определяющие положения собственного тела человека в пространстве и физического взаимодействия с окружающими предметами и людьми. Они представляют структуру психики, которая формируется и совершенствуется в зависимости от видов человеческой деятельности, включая гнозис (предметный, буквенный, зрительно-пространственный) и оптико-пространственный праксис.

К необходимым предпосылкам для овладения письменной речью, которые связаны со сформированностью зрительно-пространственного восприятия, относятся: сформированность зрительных, пространственных ощущений своего тела; понятий «лево – право». Нарушение, несформированность или недостаточная сформированность данных предпосылок в школьном возрасте становится причиной оптической дисграфии, яркими проявлениями которой чаще всего становятся трудности усвоения зрительного образа букв, их замены, смешения в процессе письма [6].

Согласно научным исследованиям, младшие школьники с оптической дисграфией демонстрируют несформированность связей между оптическим и кинетическим образом буквы, у них долго не закрепляются пространственная и временная ориентации, поздно формируются графомоторные навыки, нарушается ориентация на плоскости листа, в строках и клетках тетради. Детям трудно ориентироваться в собственном теле, они плохо различают понятия «вверх» и «вниз». У них также возникают недочеты в оптическом восприятии и внеречевом общении (плохо различают знакомые лица и похожие предметы), допускают много ошибок при построении букв [7].

Проанализировав все вышесказанное, можно подытожить, что оптическая дисграфия основана на недостатках следующих компонентов: оптического и оптико-пространственного анализа, представлений об оптически схожих формах, зрительного восприятия и памяти, пространственного восприятия и пространственных представлений. В результате коррекционно-логопедической работы эти недочеты и трудности исчезают.

Разработкой коррекционной программы по развитию и формированию зрительно-пространственных функций и устранению оптической дисграфии занимались многие педагоги, психологи и дефектологи [1; 2; 5]. В их исследованиях определены основные направления коррекционно-логопедической работы по формированию зрительно-пространственных функций у учащихся младших классов с оптической дисграфией, которые, в свою очередь, можно разделить на два периода: подготовительный и основной.

Рассмотрим содержание обозначенных этапов коррекционной работы.

Основной целью подготовительного периода становится формирование предпосылок для оптически грамотного чтения и письма [3; 4; 7]. На реализацию данной цели направлено решение задач:

- 1) формирование зрительного гнозиса на материале предметных картинок (узнать и назвать пунктирные, наложенные, зашумленные, перечеркнутые изображения предметов);
- 2) развитие умений концентрироваться и переключать зрительное внимание (найти определенные буквы в тексте, цифры, геометрические фигуры);
- 3) развитие зрительной и зрительно-моторной памяти (работа с образцом, выполнение ребенком заданий с постоянной зрительной опорой на представленный образец);
- 4) формирование пространственного восприятия, зрительно-пространственного анализа и синтеза, пространственных представлений (с учетом закономерностей развития в онтогене-

зе данная задача может быть решена методами и приемами, направленными на формирование у младшего школьника пространственных представлений о собственном теле и дифференциации правых и левых его частей, ориентации в окружающем пространстве, то есть определении пространственного расположения одного или нескольких предметов по отношению к самому ребенку или между предметами, семантического понимания нормированного употребления пространственных предлогов, ориентировок в пространственном расположении различных фигур, букв, цифр);

5) формирование временных представлений при использовании временных наречий и грамматического оформления в речи;

6) развитие зрительно-моторной координации при помощи различных упражнений: дорисовать вторую половину картинки или недостающие детали фигур, обвести контур рисунка по точкам;

7) развитие тонко координированных движений рук посредством упражнений на управление движениями своих пальцев, их контроль и корректировку.

Логопедическая работа основного периода направлена на автоматизацию и дифференциацию оптически сходных печатных букв.

Упражнения, ориентированные на поиск предметов, зрительно напоминающих букву, определение буквы, находящейся в неправильном положении; конструирование букв способствуют развитию буквенного гнозиса. Задания на определение траектории движения руки при написании буквы, автоматизацию изучаемой буквы в слогах, в словах направлены на автоматизацию зрительно смешиваемых букв.

Важным направлением основного периода является дифференциация зрительно смешиваемых букв. По мнению ученых, данный участок логопедической работы проводится в определенной последовательности. Вначале подбираются упражнения по дифференциации графически сходных букв изолированно. Можно рекомендовать задания на определение сходства и отличия изображения букв, уточнение артикуляторного образа каждого из смешиваемых звуков. Затем следует дифференциация графически сходных букв в слогах. Эффективному формированию данного навыка способствуют задания по составлению слогов из букв, выявлению слогов со смешиваемыми буквами. Успешная реализация предыдущих этапов и усложнение системы языка и речи закономерно определяют дальнейшую работу по формированию зрительно-пространственных функций младших школьников на уровне словосочетания и предложения. Так, дифференциация графически сходных букв в словах предполагает подбор заданий по составлению словосочетаний из слов с дифференцируемыми буквами (например, в первом слове – одна буква, во втором – другая), а дифференциация смешиваемых букв в предложениях достигается комплексом упражнений, предполагающих формирование умений дифференцировать семантику предложений с употреблением разных слов со смешиваемыми буквами [3; 7].

Таким образом, в развитии и формировании зрительно-пространственных представлений, умения ориентироваться в пространстве, осознании своего положения в пространстве, а также в усвоении ребенком зрительных образов букв заключается основная задача коррекционного обучения письму при оптических нарушениях. В логопедической работе необходимо использовать приемы, благодаря которым будут активизироваться сохраненные анализаторы и создаваться предпосылки для выполнения нарушенных операций.

Зрительно-пространственные функции являются обязательными базовыми составляющими для формирования навыка письма. Недостаточный уровень их сформированности приводит к нарушениям процессов письма и чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб.: Гиппократ, 1995. 224 с.
2. Лалаева Р.И. Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учеб.-метод. пособие. СПб.: СОЮЗ, 2009. 224 с.
3. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. М.: ВЛАДОС, 2007. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. 303 с.
4. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Союз, 2009. 240 с.
5. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошк. учрежд. и школ различ. типов. М.: АРКТИ, 2009. 400 с.
6. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: Мат-лы науч.-практ. конф. студ., асп., соискат. и практ. работников «Дни науки МГПУ – 2010» март-апрель 2010 г. / авт.-сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. 190 с.
7. Яковлева Н.Н. Преодоление нарушений письменной речи: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. СПб.: КАРО, 2011. 160 с.

Особенности сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи по вопросам воспитания детей с общим недоразвитием речи

Садовская Галина Сергеевна (E-mail: *sadovskaya.kubsu@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Голубь Марина Сергеевна (E-mail: *marina_golub@list.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в вопросах коррекции общего недоразвития речи, приводятся результаты практического исследования компетентности родителей в вопросах речевого развития детей с общим недоразвитием речи и уровня готовности к сотрудничеству с ДОО по вопросам воспитания детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, технологии сотрудничества, семья, коррекционная работа, дети дошкольного возраста.

Features of cooperation between a preschool educational organization and a family on the issues of raising children with general speech underdevelopment

Sadovskaya Galina Sergeevna (E-mail: *sadovskaya.kubsu@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Golub Marina Sergeevna (E-mail: *marina_golub@list.ru*),
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses aspects of the interaction of a preschool educational organization and the family in the correction of general underdevelopment of speech, presents the results of a practical study of the competence of parents in matters of speech development of children with OHP and the level of readiness to cooperate with preschool educational institutions on the education of preschool children with OHP.

Keywords: general underdevelopment of speech, cooperation technologies, family, correctional work, preschool children.

Активное взаимодействие с родителями детей, воспитывающих детей с общим недоразвитием речи (ОНР), является необходимым условием в достижении коррекционного эффекта образовательной среды. Сотрудничество определяется как система взаимоотношений педагога и семьи, представленная целями, задачами, формами и методами работы, которая относится к качественному уровню совместных действий, когда участие в общем деле основано на осознании общих целей, доверительном отношении, партнерской субъектной позиции.

Важность скоординированной деятельности педагогических работников нацеливает на создание организационно-методического обеспечения системы направленной консультативной работы с родителями в условиях образовательной организации. Согласно Т.Н. Волковской, разработка такой системы должна осуществляться с учетом следующих положений: включение родителей в совместную с образовательной организацией коррекционную работу с «речевым» ребенком, обеспечивающее повышение эффективности организованного обучения и воспитания; специально организованное взаимодействие родителей с образовательной организацией, способствующее тому, что возрастает число

участников, влияющих на процесс коррекционного воздействия на ребенка, что, в свою очередь, служит условием сокращения сроков коррекционной работы; система мероприятий, направленных на изменение позиции родителей в отношении взаимодействия с образовательным учреждением, включающая как просветительскую (информационную), так и психокоррекционную составляющую; продуктивность сотрудничества образовательной организации с родителями, определяемая такими факторами, как добровольность участия родителей в таком сотрудничестве и высокий уровень мотивации к сотрудничеству.

Перечисленные эффекты достигаются только в том случае, если процесс взаимодействия образовательного учреждения с родителями не является формальным, не сводится к передаче знаний родителям, а носит дифференцированный характер и ориентирован на изучение уровня родительской мотивации, компетентности в вопросах развития детей.

Формы и содержание консультативной работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству. Исследование Т.Н. Волковской позволило выделить основные принципы организации работы с родителями детей с ОНР: дифференцированная помощь, учитывающая уровни родительской мотивации и базовый уровень осведомленности о характере проблем ребенка; наличие условия обратной связи со стороны родителей; приоритет той или иной формы работы в разные периоды.

В качестве наиболее продуктивных форм работы с семьями зарекомендовали себя индивидуальные формы взаимодействия, в частности индивидуальное консультирование. Индивидуальное консультирование проводится на разных этапах коррекционной работы (ориентировочно-ознакомительном, диагностическом, коррекционном). На каждом этапе реализуются отдельные задачи и используются соответствующие приемы. На первом этапе основная задача заключается в том, чтобы создать доверительные, откровенные отношения с родителями.

Среди форм индивидуального взаимодействия на этапе коррекционной работы наиболее эффективно проявили себя следующие: совместное обсуждение с родителями задач и динамики коррекционной работы; анализ причин незначительного продвижения в развитии отдельных сторон психической деятельности и выработка совместных рекомендаций по преодолению негативных тенденций в развитии ребенка; индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми, носящие коррекционную направленность (преимущественно разнообразные виды продуктивной деятельности, артикуляционная гимнастика, психогимнастика).

Важным условием работы с родителями, дети которых имеют особенности в развитии, является формирование у них адекватной оценки психического состояния своих детей в отношении готовности к школьному обучению. Индивидуальная работа на этом этапе носит консультативно-рекомендательный характер, с ориентацией на соответствующую уровню развития ребенка форму обучения. Своевременное разъяснение родителям положения о том, что преодоление или компенсация имеющихся трудностей не должны осуществляться за счет возрастных потребностей ребенка, может способствовать предупреждению распространенных педагогических ошибок, имеющих неблагоприятные последствия для ребенка (в частности сосредоточение всех усилий на обучении чтению и письму в ущерб игровой деятельности). Необходимо сформировать у родителей правильное представление о критериях готовности к школьному обучению, ориентируя их на формирование психологической готовности к школе.

Наряду с индивидуальными формами работы целесообразно применять формы подгрупповой консультативной работы с родителями. В этом случае консультативная работа имеет психокоррекционную направленность. Эти задачи наиболее продуктивно реализуются в следующих интерактивных формах работы, предусматривающих обратную связь: тематические консультации (в том числе опосредованные дистанционными технологиями), семинары-практикумы, мастер-классы, собрания родителей с просмотром фрагментов занятий с детьми и др. В условиях дошкольной образовательной организации может быть

предложена вариативная тематика перечисленных форм работы, которая основана на запросах родителей и объективной ситуации развития детей.

Одной из форм взаимодействия с родителями в образовательных учреждениях является наглядная информация, которая может включать тематические стенды для родителей (включая размещение в открытом доступе в информационно-коммуникационной сети Интернет: на личных сайтах или страницах педагогов в социальных сетях, на официальном сайте дошкольной организации); папки-передвижки; тематические экспозиции с результатами творческой деятельности детей, подготовка памяток, буклетов и др. При позиционировании материалов важно соблюдать принцип регулярной обновляемости, актуальности и своевременности информации, востребованности и доступности.

Режим информационного взаимодействия с применением дистанционных технологий не должен подменять традиционный, очный формат работы, который, по мнению специалистов и родителей, является однозначно предпочитаемым. Использование современных средств позволяет обеспечить оперативность в решении профессиональных задач, позитивно влияет на повышение эффективности и качества образовательного процесса.

Технология организации сотрудничества ДОО и семьи на современном этапе включает в себя следующие этапы: диагностический этап (изучение воспитателем особенностей семей и семейного воспитания дошкольников, интересов и потребностей родителей на основе методов психолого-педагогической диагностики); мотивационно-образовательный этап (вовлечение родителей в совместную с педагогом деятельность по воспитанию и обучению дошкольников, развитие у них интереса к особенностям своего ребенка и формированию его личности); проектировочный этап (постановка педагогами и родителями целей и задач и определение содержания совместной деятельности по воспитанию и развитию дошкольников в семье и детском саду); содержательно-практический этап (совместная деятельность воспитателя и родителей, направленная на развитие ребенка с учетом общих целевых установок и своеобразия индивидуальных особенностей детей, их потребностей и интересов); оценочно-рефлексивный этап (итоги взаимодействия, его результативности, коррективы в стратегии дальнейшего сотрудничества).

В целях изучения компетентности родителей в вопросах речевого развития детей с ОНР и уровня готовности к сотрудничеству с ДОО по вопросам воспитания детей дошкольного возраста с ОНР было проведено анкетирование. Исследование проводилось на базе МБДОУ МО г. Краснодара «Детский сад комбинированного вида № 93». В исследовании приняли участие дети, родители и воспитатели старшей группы компенсирующей направленности. Всего в исследовании приняло участие 20 родителей. В качестве методов диагностики были использованы анкеты, разработанные Т.Н. Волковской.

Целью первого анкетирования являлось изучение компетентности родителей в вопросах речевого развития детей с ОНР. Анкета содержала следующие вопросы: 1) Как Вы оцениваете речевое развитие своего ребенка? 2) Кажется ли оно Вам нормальным или Вас что-то настораживает? 3) Что Вы делаете для развития речи ребенка в семье? 4) Какие книги Вы читаете ребенку? Какая книга у Вашего ребенка самая любимая? 5) В какие речевые игры Вы играете с ребенком? 6) Какие игры, направленные на развитие речи, есть у Вас дома? 7) Как Вы организуете просмотр детских передач? 8) Каким передачам Вы отдаете предпочтение? 9) Инсценируете ли Вы дома небольшие сказки, стихи, рассказы? 10) Беседуете ли Вы с ребенком? 11) Как Вы это делаете? 12) Даете ли возможность ему высказаться? 13) На какие темы ведутся беседы?

На основе собранных данных был выявлен уровень компетентности родителей в вопросах речевого развития. Ответы родителей были оценены в соответствии с тремя уровнями: низкий (родители не могут выделить определенные нарушения в развитии ребенка); средний (родители могут выделить нарушения в речевом развитии, выражали свое эмоциональное отношение к выделенным фактам); высокий (родители выделили проблему, стремились дать анализ явлениям, раскрыть суть).

Всего было опрошено 20 родителей. Анализ анкет показал, что значительная часть (55%) родителей предъявляет довольно низкий уровень осведомленности. Такие родители не замечают (или не хотят видеть) особенностей развития своего ребенка, не догадываются о том, какие последствия ожидают его, если вовремя не провести коррекцию. Если даже в анкете такие родители указывали на озабоченность речевыми трудностями ребенка, то проверка этих данных, как правило, свидетельствовала об индифферентности в этом вопросе. Выделилась часть родителей (35%), озабоченных зачислением ребенка на логопункт. Они считают, что дефект не столь серьезен и может быть преодолен в ходе спонтанного речевого развития ребенка. Аналитический высокий уровень продемонстрировала лишь небольшая часть родителей (10%), она дала развернутые ответы на вопросы анкеты, сообщила информацию, выходящую за пределы требуемого, но, по ее мнению, важную для лучшего понимания ее ребенка.

Уровень родительской мотивации к сотрудничеству с ДОО определялся на основании анкеты, разработанной Т.Н. Волковской и оценивался по следующим критериям: адекватность оценки родителями состояния своего ребенка; готовность к полноценному сотрудничеству с образовательным учреждением в процессе коррекционной работы, понимание его важности и необходимости; степень инициативы в плане сотрудничества с образовательным учреждением; продуктивность использования психолого-педагогических и медицинских рекомендаций. Разная степень готовности к сотрудничеству с коррекционным учреждением соответственно определяла различные уровни родительской мотивации: высокий, средний, низкий, которые были дифференцированы в связи с количеством набранных баллов: высокий уровень – 12 баллов, средний уровень – 7 баллов, низкий уровень – 5 баллов.

Родители с высоким уровнем мотивации (25%) характеризовались следующими качественными показателями: адекватно воспринимали состояние ребенка; готовы к полноценному сотрудничеству с образовательным учреждением в процессе коррекционной работы, понимали его важность и необходимость; проявляли инициативу к сотрудничеству; прислушивались к советам и рекомендациям и применяли их в общении с детьми. Родители со средним уровнем мотивации (35%) также адекватно воспринимали состояние ребенка; не отрицали необходимости сотрудничества с образовательным учреждением, но при минимальной затрате усилий со своей стороны; соглашались со всеми доводами педагогов, но мотивировали свою пассивность недостатком времени.

Родители с низким уровнем мотивации (40%) проявили отсутствие адекватной оценки состояния своего ребенка; отличались пассивной внутренней позицией в сотрудничестве с образовательным учреждением, которая проявлялась в непонимании необходимости коррекционной работы, критические замечания и предложения не принимались данными родителями. Некоторые родители с низким уровнем мотивации адекватно оценивали состояние своего ребенка, но необходимость и возможность сотрудничества отрицалась ими вследствие устоявшейся позиции в отношении средств воспитательного воздействия к своему ребенку, которую они считали единственно верной.

Таким образом, результаты анкетирования родителей показали, что большинство опрошенных родителей показали довольно низкий уровень осведомленности в вопросах речевого развития своих детей и низкий уровень мотивации к сотрудничеству с ДОО по вопросам воспитания детей дошкольного возраста с ОНР, что проявлялось: в отсутствии готовности родителей к полноценному сотрудничеству с образовательным учреждением в процессе коррекционной работы и понимания его важности и необходимости; низкой степени инициативы в плане сотрудничества с образовательной организацией; отрицанием психолого-педагогических и медицинских рекомендаций. В итоге проведенного исследования специалистами было разработано перспективное планирование по организации сотрудничества семьи и ДОО по вопросам воспитания детей с ОНР, а также составлены адресные методические рекомендации для воспитателей по организации эффективного сотрудничества семьи и ДОО по вопросам воспитания детей с ОНР.

Разработка системы организации сотрудничества ДОО и семьи с детьми с ОНР должна осуществляться с учетом следующих положений: включение родителей в совместную с образовательным учреждением коррекционную работу с «речевым» ребенком – это не перекладывание проблем на плечи родителей, а попытка усилить эффективность организованного обучения и воспитания, благодаря совместным действиям; специально организованное взаимодействие родителей с образовательным учреждением способствует тому, что возрастает число участников, влияющих на процесс коррекционного воздействия на ребенка, что, в свою очередь, служит условием сокращения сроков коррекционной работы; система мероприятий, направленных на изменение позиции родителей в отношении взаимодействия с образовательным учреждением, должна включать как просветительскую (информационную), так и психокоррекционную составляющую.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ от 17.10.2013 № 1155.
1. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с нарушениями речи МБДОУ МО г. Краснодара «Детский сад комбинированного вида № 93». Краснодар, 2017.
2. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. М., 2015. 325 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник для вузов / под ред А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2013. 464 с.
4. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДОО и родителей / Т.Н. Доронова и др. М.: Просвещение, 2015. 191 с.
5. Иванова Ю.В. Специфика взаимоотношений в семьях, воспитывающих старших дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 2681-2684. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86567.htm>. (дата обращения: 20.03.2022).
6. Подольская О.А. К вопросу формирования семейных взаимоотношений для преодоления общего недоразвития речи у старших дошкольников [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Современная педагогика» / URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/07/2534> (дата обращения: 19.03. 2022).

**Дидактический инструментарий формирования культуры
инклюзивного волонтерства у будущих педагогов**

Салаватулина Лия Рашитовна (E-mail: *Salavatulinalr@cspu.ru*)
Южно-Уральский ГГПУ, г. Челябинск, Россия

Гнатышина Екатерина Викторовна (E-mail: *gnatyshinaev@cspu.ru*)
Южно-Уральский ГГПУ, г. Челябинск, Россия

Ворожейкина Анфиса Вячеславовна (E-mail: *vorogeykinaav@cspu.ru*)
Южно-Уральский ГГПУ, г. Челябинск, Россия

Аннотация. В статье обоснована актуальность социокультурных трансформаций в определении стратегии государственной молодежной политики и системного вовлечения студенческой молодежи в социальную жизнь общества и социальное взаимодействие. Представлена сущностная характеристика волонтерства как социокультурного феномена, ресурса успешной социализации, развития личности и условия формирования профессиональных компетенций. На основе теоретических исследований и обобщения опыта выявлены возможности проектирования социокультурного пространства высшей школы для реализации инклюзивного волонтерства. Методологическая основа исследования строится на совокупности социокультурного, компетентностного, процессного и инструментального подходов. Ведущие идеи и специфика обозначенных подходов позволили представить процесс формирования культуры инклюзивного волонтерства и определить дидактические стратегии в профессиональной подготовке студентов. Разработано содержание основных этапов включения студенческой молодежи в социально полезную деятельность, с целью формирования у них волонтерской профессиональной компетенции. На основании проведенного исследования обсуждаются организационные, методические и содержательные аспекты инклюзивной волонтерской деятельности. Делается вывод о необходимости и возможности расширения волонтерской инклюзивной практики с целью развития профессиональных компетенций, формирования мотивации социально активного образа жизни, толерантности и морально-нравственных качеств студенческой молодежи.

Ключевые слова: волонтерство, инклюзия, культура волонтерства, инклюзивное образование, инклюзивное волонтерство.

A didactical toolkit for forming a culture of inclusive volunteering in future teachers

Salavatulina Liya Rashitovna (E-mail: *Salavatulinalr@cspu.ru*)
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Gnatyshina Ekaterina Viktorovna (E-mail: *gnatyshinaev@cspu.ru*)
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Vorozheikina Anfisa Vyacheslavovna (E-mail: *vorogeykinaav@cspu.ru*)
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article substantiates the relevance of socio-cultural transformations in determining the strategy of state youth policy and the systemic involvement of students in the social life of society and social interaction. The essential characteristics of volunteering as a socio-cultural phenomenon, a resource for successful socialization, personality development and conditions for the formation of professional competencies are presented. On the basis of theoretical research and generalization of experience, the possibilities of designing the socio-cultural space of higher education for the implementation of inclusive volunteering have been identified. The methodological basis of the research is based on a combination of sociocultural, competence-based, process and instrumental approaches. The leading ideas and specificity of the indicated approaches made it possible to present the process of forming a culture of inclusive volunteering and to determine didactic strategies in the professional training of students. The content of the main stages of the inclusion of student youth in socially useful activities has been developed, in order to form their volunteer professional competence. Organizational, methodological and substantive aspects of inclusive volunteering are discussed on the basis of the conducted research. The conclusion is made about the necessity and possibility of expanding volunteer inclusive practice in order to develop professional competencies, form motivation of a socially active lifestyle, tolerance and moral and moral qualities of student youth.

Keywords: volunteering, inclusion, culture of volunteering, inclusive education, inclusive volunteering.

Глобальные преобразования российского общества приводят нас к обсуждению различных вопросов в контексте развития национальных интересов, самосознания и идентичности. Дискуссионные вопросы ориентированы и на рассмотрение социокультурных трансформаций, приобретающих новые смыслы и ценностные установки [1; 2]. Несомненно, важным является определение стратегии государственной молодежной политики в развитии социокультурного и образовательного пространства общества и системного вовлечения молодежи в общественную жизнь. В современных условиях социокультурный феномен волонтерства становится культуроформирующей сущностью, основной формой проявления социальной активности молодежи, мощным ресурсом социально-нравственного воспитания, эффективным средством социализации, самореализации студенческой молодежи [3; 4].

Современные многочисленные исследования и личный опыт убеждают нас определить систему высшего образования как одну из платформ развития волонтерского движения в России. В социокультурном пространстве высшей школы волонтерство рассматривается в аспекте развития социальных и профессиональных компетенций студенческой молодежи. Одной из актуальных социокультурных форм добровольчества является инклюзивное волонтерство, предполагающее механизм социальной реабилитации и адаптации людей с инвалидностью, получения ими компетенций, способствующих интеграции и включению их в социально-экономическую жизнь общества. Реализация инклюзивного волонтерства как социально-культурного феномена может рассматриваться как социально-психологический ресурс для всех субъектов деятельности. Однако мы полагаем, что молодежные объединения и общественные организации, а также высшая школа не в полной мере реализуют возможности воспитания активной гражданской позиции студенческой молодежи, которая является основой волонтерской компетенции; недостаточно предоставляется возможностей для проявления социальной инициативы; не в полной мере обозначена ведущая роль социально-ориентированных процессов в образовании; не разработан методико-технологический инструментарий управления этой сферой деятельности.

Предметом нашего научного изыскания является изучение социокультурного феномена «инклюзивное волонтерство» и формирование его культуры в процессе профессиональной подготовки студентов. Это позволит упорядочить процесс развития волонтерской компетенции и выявить возможности и технологический механизм ее формирования в высшей школе.

В настоящей статье мы предлагаем к обсуждению обоснование педагогической сущности инклюзивного волонтерства и определение дидактических стратегий формирования культуры инклюзивного волонтерства на основе социокультурных трансформаций в профессиональной подготовке студентов.

Значимым методом нашего исследования является теоретико-методологический анализ литературы, который позволил прийти к научному осмыслению категории волонтерства, выявить зарубежный и отечественный опыт волонтерского движения (Л.И. Акатов, И.Н. Киселева, Л.И. Кобышева, С. Линч, С. Макарелей и др.) [5; 6]. Изучив теоретические исследования и существующую практику, мы пришли к выводу, что в условиях глобальных преобразований в социокультурном пространстве общества формирование культуры инклюзивного волонтерства требует специальной и целенаправленной организации. На наш взгляд, необходимо обозначить принципиальную ориентацию исследования, выражающуюся в совокупности следующих подходов: социокультурного, компетентностного, процессного и инструментального.

Социокультурный подход (А.М. Цирульников, Е.Е. Шулешко и др.) позволяет определить инклюзивное волонтерство как необходимость и приоритетность решения трудностей реабилитации и социокультурной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Значимым в этом вопросе является и расширение компенсаторных навыков, приобретение социально-субъектного опыта, необходимого для жизни в социуме. Не вызывает сомнения, что педагогическому образованию отводится особая миссия в устойчивом и продуктивном развитии инклюзивного добровольчества.

С позиций компетентностного подхода (А.А. Вербицкий, З.Ф. Зеер и др.) инклюзивное волонтерство может служить основой формирования социальных, психологических, профессиональных компетенций студенческой молодежи. Добровольная общественная деятельность будущих педагогов может не только помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствует развитию социально-значимых качеств личности, активной жизненной позиции и профессиональных навыков.

Конкретизируя содержание волонтерской компетенции, целесообразно соотнести его с методами, инструментами, технологиями, которые студент будет применять в своей практической волонтерской деятельности. Поэтому инструментальный (Т.С. Назарова, К.М. Тихомирова и др.) и процессно-технологический (В.Н. Борисова, В.В. Гузеева и др.) подходы могут обеспечить конкретизацию требований к формированию инклюзивной культуры в будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, культура инклюзивного волонтерства является той мировоззренческой основой ценностно-смысловым образованием, цель которой сопровождение в социальном пространстве и оказание индивидуальной помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающая развитие у студенческой молодежи нравственных ценностей и профессионально-значимых личностных качеств.

Формирование культуры инклюзивного волонтерства необходимо рассматривать в качестве важной задачи профессиональной подготовки в вузе, направленной на усвоение и становление социально-субъектного опыта, профессиональных компетенций, социальной активности личности. Значимым является обращение к социальному взаимодействию, предполагающему создание в вузе социально-педагогического воспитательного пространства, организацию и вовлечение студентов в социально значимую деятельность, предоставление возможности студенческой молодежи участвовать в различных социально-ориентированных проектах и т.д.

Обобщив результаты теоретического исследования и эмпирического опыта с позиций социокультурных трансформаций, мы определили этапы формирования культуры инклюзивного волонтерства в образовательном процессе высшей школы.

Мотивационно-целевой этап предполагает систему мотивов и стимулов, которые могут активизировать студентов на социальное взаимодействие, обеспечить пространство для развития его личностно-значимых качеств. На данном этапе важным является культивирование нравственных ценностей и гуманного отношения, представляющие поведенческие и деятельностные нормы социокультурного характера. Изучив социокультурные возможности социально-образовательного пространства, мы полагаем, что цель данного этапа, возможно, достичь через объединение воспитательных и профессионально-направленных мероприятий взаимодействия всех участников интегрированного социально-образовательного пространства профессиональной подготовки. Здесь могут быть использованы технологии консультирования, командообразования, тренинги, мотивационные встречи, построение ресурсной карты, создание индивидуальных добровольческих проектов.

Организационный этап предполагает непосредственную подготовку к волонтерской деятельности, конструирование, проектирование действий студентов в соответствии с запросами и планом работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с единой личностно-ориентированной целью волонтерской деятельности, основанной на индивидуальных мотивах, интересах и стремлениях происходит знакомство с содержанием волонтерской программы, создаются условия для творческой реализации способностей в волонтерской практике. На данном этапе используются технологии консультирования и обучения работе с инвалидами, тьюториал, картирование, событийно-ресурсные технологии и другие.

Обучающий или этап комплексной подготовки направлен на развитие практических умений в различных ситуациях волонтерской деятельности. В целях формирования волонтерской профессиональной компетенции мы предлагаем внедрить в образовательные программы подготовки бакалавров дисциплину по выбору «Культура инклюзивного волонтерства», которая способствует повышению профессионализма и социализации будущих педагогов. Реализация данного курса позволит включить студентов в теоретически обоснованную и социально ориентированную деятельность, соответствующую требованиям будущей профессии, и обеспечит формирование профессиональных и социальных компетенций. На данном этапе студенческая молодежь получит уникальный опыт добровольчества в инклюзивных командах в рамках проведения социокультурных мероприятий: специализированных выставках; фестивалях творчества обучающихся с инвалидностью; сопровождении лиц с ограниченными возможностями здоровья в процессе приемной компании и обучения в образовательных учреждениях; ярмарках вакансий для инвалидов; в организации и создании ресурсного центра инклюзивного добровольчества на базе вуза и в других событийных мероприятиях. Организация волонтерских мероприятий направлена и на трансляцию ценности инклюзии, снятие коммуникативных барьеров, овладение компетенциями межличностного взаимодействия, формирование инклюзивной культуры в молодежной среде.

Значимым является и рефлексивный этап, который обеспечивает контроль и коррекцию деятельности, участие в коллективном анализе и оценке результатов инклюзивного волонтерства, поддержку волонтеров и мотивацию на продолжение реализации задуманных идей добровольческой деятельности. На этом этапе также проводятся циклы лекций, семинаров, мастерских, тренингов по трудностям реализации проектов, по вопросам формирования доступной среды, информации о значимых барьерах для каждой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и путях их устранения. Организуются круглые столы, веб-конференции по обмену опытом волонтерской деятельности и развитию студенческих инициатив в данном направлении.

Обозначенные в результате теоретического осмысления и практического опыта этапы способствуют формированию культуры инклюзивного волонтерства в процессе

профессиональной подготовки студентов. Мы полагаем, что на всех этапах необходимо учитывать сложную структуру этой деятельности, индивидуально-психологические особенности, запросы, мотивацию и готовность будущих волонтеров к участию в добровольческом движении.

Трансформация современного высшего педагогического образования требует акцентуации его практико-ориентированной составляющей. Будущему педагогу необходимо осознать практическую значимость учебного контекста, быть готовым к сопровождению образования личности с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Деятельность сопровождающего требует высокого уровня толерантности, понимания образовательной инклюзии в целом и проектирования ее компонентов в частности. Одним из рациональных ресурсов может быть признано привлечение студентов к инклюзивному волонтерству. Готовность будущего педагога к инклюзивному добровольчеству является интегральным качеством субъекта профессионально-педагогической деятельности и составляющей его профессиональной компетенции.

На наш взгляд, феномен культуры инклюзивного волонтерства характеризуется следующими особенностями: целенаправленностью, детерминирующей социальную значимость волонтерства как инструмента формирования готовности к профессиональной деятельности; многовекторной направленностью, обусловленной полисубъектностью инклюзивной практики и обеспечивающей вариативность функциональных ролей в добровольчестве; структурной многокомпонентностью, определяемой содержанием и условиями профессионально-педагогической деятельности в контексте инклюзивной практики.

В нашем исследовании мы определили, что в качестве основных положений, на которых может строиться формирование культуры инклюзивного волонтерства в профессионально-педагогической подготовке студентов, можно выделить следующие:

- компетентностная основа определения целей, задач, действий, содержания, результатов;
- мотивационное обеспечение процесса, предполагающее создание условий для активизации социального взаимодействия в рамках инклюзивной среды и выстраивания индивидуальной траектории развития личностно-значимых и профессиональных качеств;
- преемственность и непрерывность этапов подготовки, предполагающая конструирование и проектирование действий студентов в соответствии с запросами и планом работы с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- вариативность содержания и инструментального обеспечения в развитии практических умений в различных ситуациях волонтерской деятельности;
- рефлексивность с точки зрения самоанализа и самооценки результатов инклюзивного волонтерства.

Формирование культуры инклюзивного волонтерства у будущих педагогов происходит в различных видах деятельности: информационной, коммуникационной, организационной, обучающей, тренинговой, консультационной, добровольческой. Дидактический инструментарий, направленный на формирование культуры инклюзивного волонтерства, требует поиска и внедрения новых подходов к организации образовательного процесса, обеспечивающий интерактивное образовательное взаимодействие во всех видах деятельности и учитывающий высокий уровень субъектности будущего педагога (таблица).

Важным условием, на наш взгляд, является возможность модификации содержания, методов, форм организации волонтерских мероприятий, направленных на трансляцию ценности инклюзии, снятие коммуникативных барьеров, овладение компетенциями межличностного субъект-субъектного взаимодействия, реализацию активной волонтерской деятельности, формирование инклюзивной культуры в молодежной среде.

Таблица – Методический инструментарий формирования культуры инклюзивного волонтерства

Методические инструменты	Описание и особенности использования в образовательном пространстве
Составление диагностического портфолио	Создаются с целью определения мотивации и психологической готовности к волонтерской деятельности в инклюзивной среде. Изучается сформированность социально-психологических, профессиональных компетенций, психологической готовности к инклюзивному образованию, инклюзивной культуры в образовательных организациях и др.
Создание избыточной образовательной среды	Многообразие мероприятий, воркшопов, мастер-классов, практических и проектных мастерских, создающих систему профессиональных ориентиров будущих педагогов к реализации инклюзивного волонтерства
Академическое консультирование	Взаимодействие консультанта (педагога, психолога, тьютора) и будущего педагога с целью содействия в разрешении образовательного запроса, разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории с учетом образовательных мотивов, потребностей и интересов
Геймификация образовательной среды	Создание игрового образовательного пространства, имитирующего процесс организации волонтерства в инклюзивной среде; позволяет моделировать и воспроизводить последовательность профессиональных действий
Интерактивное картирование	Позволяет обобщенно изобразить направления индивидуального образовательного маршрута, пространства самоопределения и целей, образовательных ресурсов по осуществлению инклюзивного волонтерства
Событийно-ресурсные технологии	Совместная деятельность преподавателя и студента по осмыслению прошлого образовательного пути, имеющего сложившуюся траекторию, и возможного программного движения в образовательном будущем при выполнении волонтерского проекта. Опирается на анализ уже сложившейся образовательной траектории, а также связано с выявлением образовательных событий будущей волонтерской деятельности
Создание и сопровождение волонтерских проектов	В специально созданном образовательном пространстве благодаря ресурсной коммуникации возникают идеи совместной деятельности, инклюзивных проектов, комплексного инклюзивного добровольчества. Предполагает индивидуальную работу с руководителем проекта, событийное, рефлексивное обсуждение замысла, содержания проекта, работу над ресурсной картой
Технологии смешанного обучения	Сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного в условиях цифровой образовательной среды: проведение вебинаров, технологии «дополненной реальности», «перевернутый класс» по вопросам инклюзивного волонтерства
Рефлексивные обсуждения	Форма субъект-субъектной коммуникации в процессе решения учебно-познавательных задач; позволяет осуществить коллективный анализ и оценку результатов инклюзивного волонтерства, трудностей реализации проектов, формирования доступной среды, устранения барьеров

Анализ современных тенденций и глобальных преобразований позволяет констатировать влияние социокультурных факторов в построении социально ответственного общества. Волонтерство является социально значимым феноменом, позволяющим рассматривать доб-

ровольчество как эффективный ресурс реализации социального потенциала молодежи в контексте российской молодежной политики.

Мы установили, что формирование культуры инклюзивного волонтерства характеризуется тем, что:

- существует и функционирует под влиянием социального заказа и запроса;
- реализуется в открытой системе, реагирующей на изменения внешней социально-культурной среды;
- является компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов;
- предполагает включение студенческой молодежи в социально полезную деятельность с целью формирования у них волонтерской профессиональной компетенции;
- формирует мотивацию социально активного образа жизни у молодежи;
- создает условия для проявления студенческих инициатив и самореализации в добровольческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ворожейкина А.В. Актуальные проблемы формирования готовности студентов педагогических вузов к социально-педагогической деятельности: Монография. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2018. 193 с.
2. Gnatyshina E., Vorozheikina A., Tsilitskiy V., Salavatulina L., Reznikova E. Social and cultural transformation of teacher training tools under digitalization conditions // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2019. Vol. LXXVI. Pp. 1088-1093.
3. Загладина Х.Т., Арсеньева Т.Н. Добровольчество (волонтерство) как мощный фактор развития гражданской активности и успешной социализации детей и молодежи // Воспитание школьников. 2018. № 1. С. 16-22.
4. Киселева И.Н. Использование инновационных подходов к организации волонтерской деятельности в вузах современной России // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 8. С. 105-110.
5. Мартынова Т.Н., Гавло Е.А. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2019. № 1(33). С. 153-159.
6. Рожнцева Т.М. Волонтерство как форма социального воспитания молодежи // Образование. Карьера. Общество. 2019. № 2(61). С. 65-67.

**Сравнительная характеристика особенностей развития
мыслительных процессов у младших школьников с сохранным интеллектом
и с интеллектуальными нарушениями**

Скалкина Дарья Владимировна (E-mail: *Skalkinad_95@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается сравнительная характеристика общих и специфических особенностей развития мыслительной деятельности у детей младшего школьного возраста с сохранным интеллектом и у детей с интеллектуальными нарушениями. Помимо этого, в статье говорится об основных факторах, влияющих на развитие интеллекта ребенка, о психологическом и педагогическом аспектах формирования учебных действий и о формировании мыслительных операций, таких как: обобщение, сравнение, анализ, синтез, абстракция и конкретизация. Дается краткое описание всех видов мышления. В заключении статьи отмечается, насколько важно учитывать индивидуальные возможности, а также особенности познавательного развития младших школьников во время коррекционной работы и предлагается ряд методов, которые эффективно влияют на развитие познавательной деятельности школьников.

Ключевые слова: обучающийся с интеллектуальными нарушениями, познавательная активность, мыслительные процессы, учебная деятельность, мышление.

**Comparative characteristics of the features of the development
of thought processes in junior schoolchildren with a norm of intelligence
and with mental retardation**

Skalkina Darya Vladimirovna (E-mail: *Skalkinad_95@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadyevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses a comparative description of the general and specific features of the development of mental activity in children of primary school age with intact intelligence and in children with intellectual disabilities. In addition, the article talks about the main factors influencing the development of the child's intellect, about the psychological and pedagogical aspects of the formation of educational actions and the formation of mental operations such as: generalization, comparison, analysis, synthesis, abstraction and concretization. A brief description of all types of thinking is given. In the conclusion of the article, it is noted how important it is to take into account individual capabilities, as well as the features of the cognitive development of younger students during correctional work, and a number of methods are proposed that effectively influence the development of cognitive activity of schoolchildren.

Keywords: student with intellectual disabilities, cognitive activity, thought processes, learning activity, mind.

Первостепенную роль в развитии психических процессов детей младшего школьного возраста играет учебная деятельность, в процессе которой происходит становление интеллектуальных и познавательных способностей, а также формируется вся система отношений ребенка с социумом. С началом школьного обучения у ребенка начинается активная перестройка всех его познавательных процессов, что связано с процессом включения детей в новые виды деятельности, а также систему отношений с окружающими людьми. В младшем школьном возрасте у ребенка наступает момент вхождения в новую социальную роль – роль ученика.

Все психические процессы обладают такими общими характеристиками, как: произвольность, продуктивность и устойчивость. При изучении особенностей развития психических процессов особое внимание уделяется изучению мышления и речи, поскольку они составляют основу интеллекта. Среди главных факторов, оказывающих влияние на развитие интеллектуальных способностей, Ж. Пиаже выделял следующие: созревание, опыт, действие социального окружения, в частности это и обучение и воспитание.

Мышление – это высшая психическая функция, играющая значительную роль в становлении и развитии познавательной деятельности каждого ребенка. Существует всего три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое, среди которых у обучающихся с интеллектуальными нарушениями хуже всего сформировано словесно-логическое мышление. Это характеризуется слабостью обобщения, трудностями понимания смысла или того или иного явления. Но, правильно организовав учебную деятельность детей с интеллектуальными нарушениями, можно способствовать эффективной коррекции имеющихся недостатков в познавательном развитии учащихся [2].

Умственная отсталость считается одним из самых распространенных нарушений развития во всем мире. Согласно международной статистике, распространенность умственной отсталости оценивается в пределах от 1 до 3 % в развитых странах [4].

Интеллектуальная недостаточность ограничивает ребенка во всех сферах его жизнедеятельности: в школе, в социуме, в семье, во взаимодействии со сверстниками. Поэтому основная цель обучения детей с интеллектуальными нарушениями должна заключаться в их социализации.

В ходе обучения ребенок должен овладеть определенными учебными действиями, формирование которых рассматривается в двух аспектах – педагогическом и психологическом. По М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, психологический аспект заключается в овладении обучающимся познавательными учебными действиями, такими как: анализ, сравнение, обобщение, классификация, установление закономерностей, абстрагирование, перекодирование информации, моделирование и прогнозирование, в то время как педагогический аспект заключается в формировании учебных умений, таких как выполнение требований взрослых, умение работать по образцу, формирование навыков письма, чтения и счета.

В норме младшие школьники обладают определенными резервами, благодаря которым они способны усвоить материал сложнее, чем тот, который дается им по программе обучения, в то время как дети с интеллектуальными нарушениями с трудом осваивают даже облегченную учебную программу.

В ходе нормального развития младших школьников происходит интенсивное формирование всех мыслительных процессов, поэтому важно, чтобы учителя смогли грамотно организовать учебный процесс. При этом нужно понимать, что эффективность обучения обусловлена уровнем активности самих учащихся. У детей в этом возрасте наблюдается значительный прогресс в умственном развитии. Если дети 1-х и 2-х классов преимущественно опираются на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление (например, выполнение заданий и упражнений с опорой на образец), то дети 3-х и 4-х классов преимущественно пользуются словесно-логическим мышлением.

Познавательное развитие младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы имеет кардинальные отличия от детей с нормальным познавательным развитием, что обусловлено замедленным формированием всех высших психических функций. В основе мыш-

ления лежит ряд мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция и конкретизация. Дети с трудом устанавливают связь между частями предмета, выделяют признаки предметов, также детям сложно сравнивать между собой несколько предметов, находить между ними схожие и отличительные признаки и др.

Мышление учащихся с интеллектуальными нарушениями характеризуется стереотипностью, тугоподвижностью, что приводит к затруднению выполнения того или иного задания или же к его неправильному выполнению. Это связано с тем, что дети данной категории не способны к самостоятельному осмыслению, сохранению и переработке получаемой информации. А следовательно, ребенок не усваивает в должном объеме учебный материал. Кроме того, ученики с большим трудом устанавливают причинно-следственные связи. Помимо этого, у детей отмечается слабый характер обобщения, поскольку детям сложно усвоить какие-либо правила и общие понятия. Они вынуждены заучивать эти правила наизусть, не понимая их смысла, а следовательно они не знают, как их применять. Также обучающиеся с трудом применяют приобретенные знания на практике, особенно в совершенно новых условиях.

У детей с интеллектуальными нарушениями возникают трудности в процессе сравнения, проявляется это в том, что они соотносят между собой несоотносимые признаки предметов. Немало усилий в изучение операции сравнения приложил И.М. Соловьев. Он рассматривал сравнение как элемент познавательной деятельности и с целью усиления познавательного результата предложил в операцию сравнения вводить третий объект, который позволит устанавливать не только сходство, но и различие объектов. В основном дети могут устанавливать сходства и различия между предметами лишь по явным внешним признакам.

А.Д. Виноградова отмечала, что развитие наглядно-образного мышления детей с интеллектуальными нарушениями замедленно и возможно только в условиях специально организованного обучения. При этом чем раньше начать работу, тем лучше. Изучение познавательной деятельности является ведущим условием реализации процесса обучения. Но для того чтобы эффективно проводить коррекционную работу с детьми, необходимо знать особенности их познавательного развития и сохранные возможности. Эффективному развитию наглядно-образного мышления способствует применение сюжетно-ролевых игр в младших классах [1].

Для развития наглядно-действенного мышления на уроках можно использовать различного рода упражнения, например: выкладывание фигурок из спичек или палочек, прохождение лабиринтов разной сложности, рисование по образцу, работа с конструктором, лепка.

В процессе развития логического мышления эффективными будут следующие упражнения: «Четвертый лишний», «Подбери пару», «Противоположность» и др. Кроме того использование загадок и различных головоломок также содействует развитию данного вида мышления.

В коррекционной работе с младшими школьниками эффективным является использование метода эмоционального стимулирования, который обеспечивает образование у учеников положительного эмоционального настроения на урок и на содержание учебного материала. Всплеск эмоций стимулирует развитие познавательных процессов. О.В. Петунин выделяет следующие методы эмоционального стимулирования: создание ситуаций успеха, поощрение, порицание и игровая форма проведения учебной деятельности [3].

Метод поощрения очень важен в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями, поскольку он способствует побуждению учащихся к познавательной деятельности. Но важно понимать, что поощрение должно быть заслуженным, в обратном случае можно получить нежелательные последствия в виде «вседозволенности». В основе этого метода лежит одобрение, положительная оценка, благодарность, награждение за заслуги в определенной деятельности, за достижение высоких результатов в учебной деятельности и др. Помимо этого, на уроках в коррекционной школе наблюдается постоянное использование словесных,

наглядных и практических методов обучения, которые направлены на развитие всех психических процессов.

Таким образом, развитие познавательной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями обладает специфическими особенностями. Поэтому в работе с детьми необходимо опираться на сохранные возможности ребенка и использовать разнообразные методы и средства обучения. Но прежде чем приступить к коррекционной работе, необходимо провести качественную диагностику психического развития обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова А.Д., Клик С.А. Особенности образного мышления умственно отсталых детей // Дефектология. 1988. № 3. С. 59-62.
2. Немов Р.С. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. 688 с.
3. Петунин О.В. Личностный и деятельностный подходы к исследованию проблемы активизации познавательной деятельности учащихся // Вестник Забайкальского государственного университета. 2009. № 3. С. 65-70.
4. Pashapoor L., Kashani-Vahid L. & Hakimirad E. (2018). Effectiveness of Cognitive Computer games on Attention Span of Students with Intellectual Disability. 2nd National and 1st International Digital Games Research Conference: Trends, Technologies, and Applications (DGRC). Pp. 82-87.

**К вопросу о диагностике коммуникативных навыков
у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Статья публикуется в рамках конкурса проектов прикладных научных исследований в области педагогических наук при поддержке унитарной некоммерческой организации «Кубанский научный фонд».

Проект № ППН 21.1/149.

Тема проекта: «Создание и внедрение цифровой программы мониторинга достижений обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образовательных результатов в условиях инклюзивной образовательной среды».

Сурыжка Яна Алексеевна (E-mail: *yanzhka@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование необходимости и возможности использования информационно-коммуникационных технологий на аналитическом этапе диагностической работы по выявлению уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Проанализированы существующие диагностические методики обследования уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Рассматриваются вопросы создания и применения инновационной технологии диагностики коммуникативных навыков с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: диагностика, коммуникативные навыки, младший школьный возраст, задержка психического развития, информационно-коммуникационные технологии, цифровизация, диагностические методики.

**On the issue of diagnosing communication skills in children
of primary school age with mental retardation**

The article is published within the framework of the competition of applied scientific research projects in the field of pedagogical sciences with the support of the unitary non-profit organization «Kuban Science Foundation».

Project No. PPN 21.1/149.

Theme of the project: "Creation and implementation of a digital program for monitoring the achievements of students with disabilities of educational results in an inclusive educational environment".

Suryzhka Yana Alekseevna (E-mail: *yanzhka@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Shumilova Elena Arkadevna (E-mail: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article presents a theoretical justification for the need and possibility of using information and communication technologies at the analytical stage of diagnostic work to identify the level of formation of communication skills in children of primary school age with mental retardation. The existing diagnostic methods for examining the level of formation of communication skills in children of primary school age with mental retardation are analyzed. The issues of creation and application of innovative technology for diagnosing communication skills using information and communication technologies are considered.

Keywords: diagnostics, communication skills, primary school age, impaired mental function, information and communication technologies, digitalization, diagnostic techniques.

На сегодняшний день неотъемлемой частью работы педагогов общеобразовательных учреждений в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» является ведение документации [5]. По результатам исследования А.М. Осипова по объему и средней трудоемкости заполняемой документации педагогом общеобразовательной организации, на втором месте после обучения по программам находится диагностика, процесс которой занимает от 150 до 300 страниц и от 150 до 200 часов в год, что оказывает отрицательное влияние, прежде всего, на реализацию основной цели педагога, заключающейся в формировании разносторонне развитой личности, а также на эффективность работы по достижению планируемых результатов освоения образовательной программы [2].

На современном этапе развития образования непрерывная цифровизация открывает новый, еще не исследованный потенциал для педагогов, обусловленный уникальными возможностями современных программно-аппаратных средств и информационно-коммуникационных технологий [4]. Активное внедрение в работу педагогов общеобразовательных учреждений современных информационно-коммуникационных технологий позволит оптимизировать процесс диагностики на аналитическом этапе в частности, что, в свою очередь, приведет к повышению эффективности всей коррекционно-образовательной деятельности.

Таким образом, вопрос рационализации процесса диагностики детей младшего школьного возраста с ЗПР с использованием информационно-коммуникационных технологий на сегодняшний день является актуальным и требует дальнейшего рассмотрения. Именно диагностическая деятельность педагога обеспечивает получение информации, позволяющей оценить эффективность реализуемой коррекционно-образовательной работы.

В данном исследовании мы придерживаемся формулировки Н.М. Борытко, рассматривающего диагностику как обязательную и неотъемлемую часть профессиональной деятельности педагога, позволяющую выявить актуальное состояние, специфические особенности, происходящие количественные и качественные изменения у детей в процессе педагогической деятельности. Диагностирование учитывает достигнутые результаты в связи с путями и способами их достижения и включает в себя контроль, проверку, оценивание, выявление динамики на основе анализа данных, прогнозирование [4].

Проблему изучения коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, а также разработки диагностических методик для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР рассматривали отечественные и зарубежные исследователи различных областей знания: дефектологии, лингвистики, психологии (Л.И. Божович, М.И. Лисина, С.А. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Г.А. Цукер-

ман, Флейвелл и др.) [4]. Данными авторами были разработаны следующие диагностические методики по обследованию уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова);
- методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман);
- методика «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже);
- методика «Ковер» (Р.В. Овчарова) и др.

Стоит отметить, что диагностика коммуникативных навыков предполагает обследование отдельных компонентов различными методиками, которые, в свою очередь, имеют различные критерии оценивания, способы их представления, что также создает трудности при обработке результатов диагностики [3]. Основу же данных методик формирует субъективное мнение личности педагога, иными словами, эффективность диагностики зависит от компетентности тех, кто ее реализует.

В рамках рассматриваемой проблемы было проведено экспериментальное исследование по выявлению необходимости совершенствования диагностической работы, участниками которого стали 42 педагога (учителя-логопеды, учителя начальных классов) общеобразовательных учреждений города Краснодара и Краснодарского края, осуществляющие коррекционно-образовательную деятельность в классах с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальное исследование реализовалось с использованием разработанного онлайн анкетирования, представляющего собой вопросы в электронном формате, который позволяет предоставлять респондентам (педагогам общеобразовательных учреждений) удаленный доступ. В разработанной анкете представлены актуальные вопросы, необходимые для определения готовности педагогов к использованию в диагностике коммуникативных навыков информационно-коммуникационных технологий, а также для выявления необходимости оптимизации традиционного процесса диагностики. Фрагмент электронной анкеты представлен на рисунке 1.

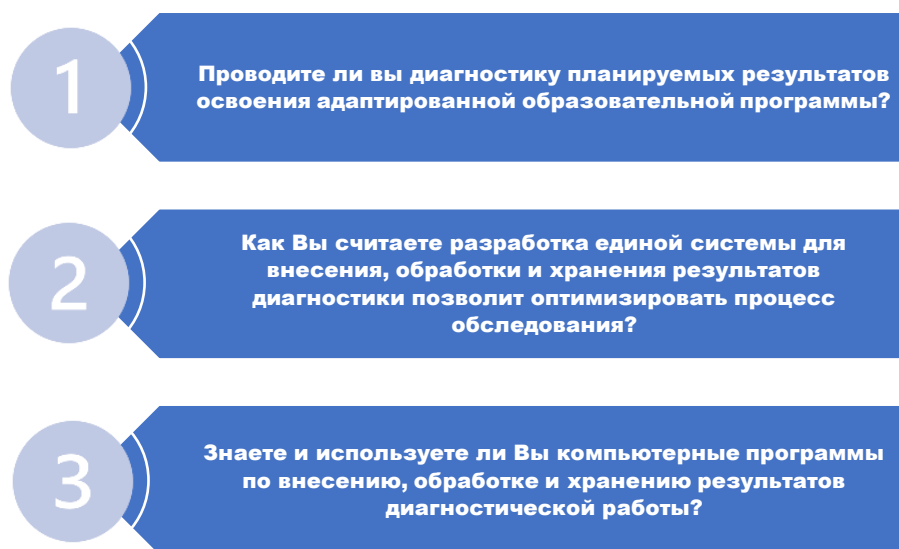


Рисунок 1. Фрагмент электронной анкеты для выявления необходимости рационализации диагностической работы

Разработанные вопросы позволили проанализировать коррекционно-образовательную деятельность педагогов общеобразовательных учреждений, а также выявить необходимость разработки инновационной программы, позволяющей оптимизировать педагогическую деятельность.

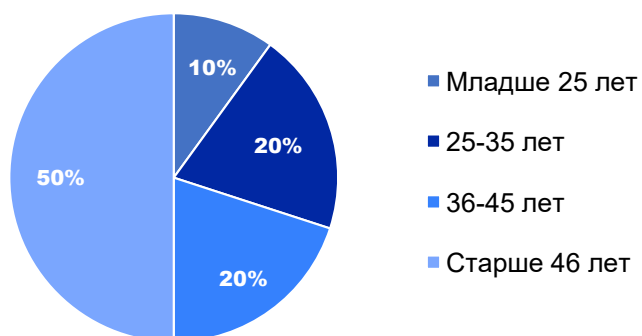


Рисунок 2. Преобладающий возраст педагогов общеобразовательных учреждений

Выявление преобладающего возраста педагогов общеобразовательных учреждений – неотъемлемая часть данного исследования, так как одним из предъявляемых требований профессионального стандарта «Педагог» является сформированность компетенций по использованию информационно-коммуникационных технологий, овладение которыми представляет длительный и сложный процесс. Результаты исследования по данному вопросу представлены на рисунке 2.

Тем не менее, согласно последним исследованиям информационно-компьютерной компетентности студентов дефектологического факультета (младше 25 лет), отмечается сформированность высокого уровня компетентности, что в дальнейшем может благоприятно сказаться на их профессиональной деятельности и, в частности, на использовании информационно-компьютерных технологий в диагностической работе.

Результаты проведенного экспериментального исследования позволяют говорить о том, что на сегодняшний день 70% педагогов начальных классов общеобразовательных учреждений реализуют не только основную, но и адаптированную образовательные программы, поскольку в классах обучаются дети с ЗПР. Однако 15% педагогов не проводят диагностику планируемых результатов освоения адаптированной образовательной программы, что свидетельствует о невозможности осуществления ими оценки эффективности или неэффективности реализуемой программы и противоречит педагогическому принципу единства обучения, диагностики и коррекции. Мы предполагаем, что такая проблема возникает из-за недостатка времени, которое необходимо для поиска и адаптации методик для диагностики коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Большинство педагогов (65%) начальных классов общеобразовательных учреждений среди методик для диагностики коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР указали несоответствующие либо отметили, что не знакомы с подобными методиками.

Также было установлено, что 80% респондентов считают, что разработка единой системы для внесения, обработки и хранения результатов оптимизирует процесс обследования. Стоит отметить, что 70% педагогов проходили за последние три года курсы повышения квалификации по информационно-коммуникационным технологиям, 20% респондентов не проходили, но хотели бы повысить уровень информационно-компьютерной компетентности, что говорит о необходимости активного использования в педагогической деятельности современных программно-аппаратных средств.

Ключевой критерий оценки диагностической работы, реализуемой на сегодняшний день, – знание и использование педагогами общеобразовательных учреждений компьютерных программ по внесению, обработке и хранению результатов диагностической работы. Результаты по данному вопросу представлены на рисунке 3.

Рисунок 3. Оценка знания и использования педагогами общеобразовательных учреждений компьютерных программ по внесению, обработке и хранению результатов диагностической работы



Таким образом, на основе результатов проведенного экспериментального исследования можно говорить о необходимости разработки инновационной компьютерной программы по внесению, обработке и хранению результатов диагностики коммуникативных навыков для детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Содержание программы представляет собой реестр уже имеющихся традиционных диагностических методик на каждый компонент коммуникативных навыков, а также критерии оценивания каждого из них. Программа предполагает наиболее простой и доступный интерфейс. Задача педагога заключается лишь в выборе того или иного варианта ответа, наиболее характерного для обследуемого ребенка.

Результаты диагностики коммуникативных навыков сохраняются в базе данных с формированием электронной таблицы, иными словами, «диагностической карты» каждого ребенка. Также при повторном проведении диагностики коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР возможности программы предусматривают автоматическое иллюстрирование электронного графика, позволяющего педагогу проводить мониторинг сформированности у обучающихся коммуникативных навыков и на основе этого при необходимости вносить изменения в коррекционно-образовательный процесс. Программа предусматривает автоматический сбор информации и составление сводной таблицы по группе, классу, позволяющей оценить результаты освоения адаптированной образовательной программы у детей с ЗПР.

Так же аналог данной программы может быть реализован в виде приложения на всех видах смартфонов, что позволит проводить динамическую диагностику вне зависимости от окружающей обстановки, наличия специального технического оборудования и т.д.

Таким образом, результаты экспериментального исследования показывают высокую потребность педагогов в оптимизации аналитического этапа диагностики, реализация которой возможна и наиболее актуальна при использовании информационно-коммуникационных технологий. Мы предполагаем, что компьютерная программа по внесению, обработке и хранению результатов диагностики коммуникативных навыков для детей младшего школьного возраста с ЗПР рационализирует процесс диагностики, что, в свою очередь, окажет положительное влияние на весь коррекционно-образовательный процесс.

Данное исследование не является исчерпывающим и требует дальнейшего рассмотрения и разработки. Последующие этапы реализации экспериментального исследования представлены на рисунке 4.



Рисунок 4. Этапы разработки и реализации компьютерной программы по внесению, обработке и хранению результатов диагностики коммуникативных навыков

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархатова М.А. Оценка результатов диагностики развития коммуникативного навыка у младших школьников с ЗПР при формировании жизненной компетенции / М.А. Бархатова, Н.А. Калугина // Инклюзивное образование: методология и технологии реализации в условиях внедрения ФГОС: Сб. мат-лов Краевого науч.-практ. семинара, Комсомольск-на-Амуре, 24–25 апреля 2018 г. Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2018. С. 5-12.
2. Осипов А.М. Кризис управленческих информационных потоков в образовании: теоретические основания и социальные реалии [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-upravlencheskih-informatsionnyh-potokov-v-obrazovanii-teoreticheskie-osnovaniya-i-otsialnye-realii> (дата обращения: 29.03.2022).
3. Стенина О.С. Диагностика и коррекция коммуникативной компетентности младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 4(61). С. 129-138.
4. Татаркина Н.И., Крупенькина М.В. Диагностика способностей и познавательных особенностей учащихся в деятельности учителя по формированию универсальных учебных действий младших школьников // Учитель и время. 2015. № 10. С. 224-231.
5. Марголис А.А. Профессиональный стандарт педагога: разработка и использование в России и за рубежом. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 240 с.

**Значение формирования произвольного внимания
у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Сутягина Мария Алексеевна (Email: *prostomasha2000@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна (Email: *g_solomatina@mail.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Производится сравнительный анализ развития внимания у нормально развивающихся детей и с нарушением речевого развития. Затрагивается вопрос о требованиях к произвольному вниманию детей при начале подготовки к обучению в школе и об их реальных возможностях.

Ключевые слова: внимание, формирование, произвольное внимание, дошкольники с общим недоразвитием речи, психический процесс, воспитание.

**The importance of the formation of voluntary attention
in preschool children with general speech underdevelopment**

Sutyagina Maria Alekseevna (Email: *prostomasha2000@yandex.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna (Email: *g_solomatina@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the problem of the development of voluntary attention in children with general speech underdevelopment (ONR). A comparative analysis of the development of attention in normally developing children and with impaired speech development is performed. The question of the requirements for the arbitrary attention of children at the beginning of preparation for school and their real capabilities is touched upon.

Keywords: attention, formation, voluntary attention, preschoolers with general speech underdevelopment, mental process, education.

В настоящее время родители все чаще сталкиваются с тем, что их дети рассеянны, не удерживают внимание на определенном предмете, не сосредоточены на каком-то деле. У детей старшего дошкольного возраста развитие внимания становится одним из важных условий успешного обучения в школе. Умение внимательно слушать, следовать указаниям учителя, контролировать учебный процесс и его результат – это требования, которые предъявляет школа к произвольности детского внимания. Эта проблема регулируется федеральным государственным образовательным стандартом, который регламентирует базовый набор знаний, умений и навыков. Устанавливает, что ребенок, окончивший дошкольное образовательное учреждение, должен быть сконцентрированным, самостоятельным, заинтересованным в получении знаний. В этих условиях важную роль играет произвольное внимание. Если у дошкольника недостаточно сформировано произвольное внимание, он может испытывать трудности в процессе обучения. Дети с такими отклонениями недостаточно справляются с базовыми задачами и требованиями образовательной программы.

Произвольный вид внимания возникает, когда человек ставит перед собой какую-либо задачу и составляет программу действий для ее реализации. По мнению М.В. Гатановой [1], произвольное внимание является высшей формой развития психических функций, основанных на выполнении сознательной деятельности, и постоянно противопоставляется произвольному. Оно всегда выражается не в интересе, а в осознанно поставленной задаче, при которой берет направление на ранее выделенные предметы или их характеристики. Такая четкая постановка задачи и ограничение восприятия отличают произвольное внимание от остальных видов.

Правильная формулировка задачи имеет важную роль в развитии высших психических функций, а конкретнее – мышления, памяти и в том числе внимания. В старшем дошкольном возрасте благодаря вниманию ребенок знакомится с окружающим миром, может вступать в коммуникацию и активно участвовать в образовательном процессе.

На протяжении всего дошкольного возраста резко возрастает такой инструмент организации собственного внимания, как речь. Она является универсальным средством, концентрирующим внимание. Взрослые используют речь для организации внимания ребенка до того, как он начинает самостоятельно обозначать предметы и явления, на которые необходимо направить внимание.

Исследования в области логопедии и специальной психологии показывают, что в последнее время количество детей с ОНР, у которых недостаток внимания является сопутствующим нарушением, резко увеличивается. Впервые свои обоснования по проблеме общего недоразвития речи выдвинула Р.Е. Левина. Она считала, что одной из причин нарушения всех компонентов речи является нарушение внимания [2].

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Волосовец и др. также указывают на снижение внимания у дошкольников с ОНР. Неустойчивость, пониженный уровень показателей произвольного внимания, проблемы в планировании действий – вот те свойства, которые выделяют авторы у детей с нарушениями речи. Ученые в ходе своих наблюдений нашли ряд особенностей внимания у детей с речевыми нарушениями, характеризующихся: неустойчивостью, низким уровнем показателей произвольности внимания, трудностями в планировании своих действий. У детей с ОНР имеются трудности в сосредоточении внимания на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач.

Воспитание произвольного внимания играет важную роль в подготовке ребенка к школьному обучению. Умение произвольно обратить внимание на то, что само по себе не привлекательно, но необходимо для усвоения школьных знаний, является важнейшим условием успеха в учебной деятельности. У детей с ОНР отставание в развитии речи отрицательно сказывается на развитии высших психических функций. Первичный характер у дошкольников с ОНР носит недоразвитие речевой функции, вторично же нарушается познавательный процесс. Особенности внимания у дошкольников с ОНР представлены в таблице.

Детям с ОНР рассредоточить внимание между речью и действием кажется трудновыполнимой задачей. При этом основополагающую роль играют речевые реакции уточняющего характера, тогда как у детей, не имеющих отклонений в речевом развитии, наблюдаются сложные реакции сопровождающего характера, а также реакции на действие, выполняемое в данный момент. Такие виды контроля, как упреждающий, текущий и последующий, обычно не сформированы или значительно нарушены у детей с ОНР. По этой причине упреждающий, то есть взаимосвязанный с анализом поставленной задачи, и текущий контроль теряют свою функцию [3].

Педагоги разделяют мнение о том, что произвольное внимание у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями начинает активно развиваться в период подготовки к школьному обучению. Вопреки их мнению существуют определенные нормы, установленные учебными заведениями, которые выдвигают требования о том, что дети, подготавливающиеся к обучению по школьной программе, должны иметь достаточно развитое для усвоения школьной программы произвольное внимание.

Таблица – Сравнительный анализ развития внимания

Нормально развивающийся ребенок	Ребенок с ОНР
<ul style="list-style-type: none"> - Познание ребенком окружающего мира концентрирует внимание на изучаемых объектах, пока есть такая заинтересованность. - Возрастает концентрация, объем, устойчивость. - Образуется произвольность в управлении концентрацией на определенном объекте, основываясь на развитии речи и высших познавательных функций. - Наблюдается опосредованность внимания, т.е. проявляется с использованием специальных приемов, методов его сосредоточения на объекте внимания. - На основе произвольного внимания наблюдаются элементы, возникающие при помощи сосредоточенного внимания, заключающегося в выборе объекта с учетом его значимости или интереса для ребенка 	<ul style="list-style-type: none"> - Внимание этих детей характеризуется ослабленностью произвольного внимания и недостаточной концентрации. Ее причина – влияние более интересных раздражителей, излишняя активность, недостаточность навыков для преодоления трудностей. - Выделяется невысокая ступень развития важных свойств внимания: недостаточная устойчивость, ограниченные возможности распределения. - Недостаточно развито произвольное внимание, что влечет за собой трудности при переключении. - Объем внимания и памяти в сравнении с нормой снижен. В связи с этим дети нуждаются в большем количестве времени для усвоения материала. - Преобладание наглядно-образного мышления, трудности с пониманием абстрактных понятий и отношений. - Частые перемены в настроении детей влияют на нестабильное поведение. - Однородный вид деятельности быстро утомляет детей, в связи с этим постоянно возникают сложности в учебном процессе. - Дети часто сталкиваются с трудностями при запоминании инструкций педагога

Таким образом, произвольное внимание формируется в старшем дошкольном возрасте с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка. Изученный исследовательский материал позволяют сделать вывод о том, что внимание зависит от психофизиологических особенностей и является результатом речевого развития. Формирование произвольного внимания помогает понять сложные формы организации деятельности детей, играет огромную роль во всей их жизни, способствует успешному обучению в школе, а также помогает сформировать и развить внутренний самоконтроль детей дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гатанова Н.В. Развиваю внимание: Пособие для подготовки детей к школе. СПб.: Питер, 2000. 143 с.
2. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. СПб.: АльянС, 2013. 368 с.
3. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В., Кузьмина Н.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. М., 2005. 388 с.
4. Трошин О.В., Жулина Е.В.: Логопсихология: Учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 246 с.
5. Феофилатова К.Д. Особенности внимания старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. С. 4-7.

**Особенности формирования коллектива школьников
с умственной отсталостью**

Фесенко Анастасия Игоревна (Email: *anastasiya.nf2000@gmail.com*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Шумилова Елена Аркадьевна (Email: *shumilovae2005@yandex.ru*)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены особенности коллектива школьников с интеллектуальными нарушениями на основе работ отечественных и современных авторов. Авторами описаны основные функции коллектива, обозначены его критерии и особенности. Приведен примерный путь формирования коллектива школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: коллектив, школьники с интеллектуальными нарушениями, пути формирования коллектива, функции коллектива, межличностные отношения, критерии коллектива, этапы формирования коллектива.

**Features formation of a team
of schoolchildren with mental retardation**

Anastasia I. Fesenko (Email: *anastasiya.nf2000@gmail.com*)
Kuban state University, Krasnodar, Russia

Elena A. Shumilova (Email: *shumilovae2005@yandex.ru*)
Kuban state University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the peculiarities of the collective of schoolchildren with intellectual disabilities based on the works of domestic and modern authors. The main functions of the collective are considered, the criteria and features of the collective are also described. An approximate way for the formation of a team of schoolchildren with mental retardation is given.

Keywords: collective, students with intellectual disabilities, ways of forming a collective, collective functions, interpersonal relationships, collective criteria, stages of collective formation.

В системе школьного образования на современном этапе развития специальной педагогики существует ряд актуальных задач, касающихся дополнения содержания, средств и технологий, которые используются в коррекционно-развивающем процессе. Особое место среди них при работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими интеллектуальные нарушения, занимает задача по формированию детского коллектива.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ФГОС НОО ОВЗ) отмечается, что содержание любой школьной программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей к различным видам деятельности. В соответствии со Стандартом осуществляется два блока: первый – академический, который включает все требования к предметному усвоению обучающихся, и второй – социальный, в котором раскрываются умения принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе. Исходя из второго блока, можно сделать вывод, что формирование коллектива является очень важным при обучении детей, ведь спло-

ченный коллектив будет способствовать получению знаний, наиболее полной социализации и социальной адаптации обучающихся [5].

Формирование детского коллектива с интеллектуальными нарушениями имеет свою определенную специфику, которая обусловлена личностными особенностями данной группы обучающихся. При составлении плана работы по развитию внутриколлективных взаимоотношений обучающихся, а также благоприятного рабочего климата в коллективе необходимо учитывать данные особенности и проводить работу с использованием наиболее продуктивных методов и приемов.

Несмотря на наличие достаточно обширного теоретического и эмпирического материала по проблеме формирования детского коллектива, применительно к практике необходимы более глубокое теоретическое изучение проблемы и практическая реализация данного направления деятельности.

Рассмотрим значимое для нашего исследования понятие – «детский коллектив». Следует отметить, что существует некое своеобразие в определении понятия «коллектив», но, несмотря на это, все авторы придерживаются ряда ключевых слов: «группа», «общая цель», «совместная деятельность», «самоуправление». На наш взгляд, самое точное определение выдвинул А.С. Макаренко. Он считал, что коллективом называется группа детей, имеющая единые общественно важные цели, для достижения которых существуют свои органы управления, а также организованный воспитательный коллектив. В данном определении характеристикой коллектива выступают связи и отношения, возникающие между детьми в ходе взаимодействия, но необходимо учитывать и общее настроение внутри коллектива, уровень поддержки участниками друг друга [3].

Для личности ребенка коллектив имеет большое значение. Это своеобразная площадка для реализации личностных возможностей, способностей. При этом социальная среда способствует развитию потенциала, ориентированности личности. Ребенок проявляет себя, раскрывает собственные способности только внутри коллектива, и это в первую очередь связано с общим уровнем развития коллектива.

К основным признакам детского коллектива можно отнести:

- общие цели всех членов коллектива;
- совместную деятельность, направленную на общую пользу;
- организацию самоуправления;
- правила поведения в коллективе;
- благоприятный эмоциональный климат.

Затрагивая эту тему, нельзя обойти стороной и индивидуальные коммуникации. Ведь межличностные отношения, в том числе их характер, будут непосредственно сказываться на уровне развития коллектива, уровне сплоченности [2].

Во время формирования коллектива у школьников закладываются:

- основы воспитания;
- отношение к обществу и стране;
- поведение в обществе.

Благодаря этому школьник накапливает социальный опыт, тем самым получает практику общения, а также осваивает навыки совместной деятельности. Ведь человек – это социальное существо, и ребенок только посредством включения его в коллектив может осваивать и практиковать все эти навыки для дальнейшей самостоятельной жизни.

В коллективе выделяются две взаимосвязанные части: педагогический коллектив (педагоги) и детский коллектив (воспитанники). Последняя из указанных частей оказывает вос-

питательное влияние на личность в условиях, когда ребенок становится носителем именно воспитательной функции. Ведь согласно исследователю В.М. Коротову, выделяются три функции коллектива [1]:

- организационная – детский коллектив выступает субъектом управления своей деятельности;
- воспитательная – детский коллектив выступает примером определенных нравственных убеждений;
- стимулирующая – коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

При формировании коллектива необходимо иметь в виду, что изначально детский коллектив имеет формальную (официальную) структуру, и, как правило, она задается взрослым. Но также существует неформальная (неофициальная) структура, и она образуется на фоне межличностных отношений внутри коллектива.

В литературе выделяют три основных этапа формирования коллектива. На первом этапе главной целью усилий учителя является непосредственно сплочение коллектива. На данном этапе коллективу присуща формальная структура, и задача педагога создать совместную деятельность, которая будет преследовать общие цели и задачи для всего коллектива школьников.

Второй этап предполагает стабилизацию коллектива; все еще преобладает формальная структура, но начинают образовываться подгруппы, что в дальнейшем будет способствовать появлению внутри коллектива органов самоуправления. Уже на этом этапе коллектив начинает выступать как целостная система, которая требует от своих участников выполнения определенных норм поведения, также расширяется круг требований. Можно считать, что на этом этапе коллектив выступает как элемент целенаправленного воспитания качеств личности.

Третий этап характеризуется расцветом коллектива, ведь он уже отличается рядом особенных качеств, которые были достигнуты на предыдущих этапах. На данном этапе выделяют две характерные черты: деятельность коллектива направлена на пользу другим людям, а сами участники предъявляют к себе более высокие требования, чем к своим товарищам.

Рассмотрев все стадии формирования коллектива, можно сделать вывод, что большая роль отводится учителю, особенно на начальной стадии. От него зависят нормы поведения, ценности. Именно он демонстрирует образец, на который в дальнейшем будет ориентироваться весь коллектив. Эффективность воспитательной работы зависит от того, насколько высок статус педагога в детском коллективе (а он не всегда означает безусловный авторитет). Таким образом, педагог обязательно должен быть включен в детский коллектив, ведь так он будет выстраивать профессиональное общение с воспитанниками, прививая гуманистически ориентированные ценности.

В дальнейшем при развитии коллектива большая роль отводится также неформальной структуре, то есть непосредственно органам самоуправления. Это могут быть добровольческие организации, советы активистов, кружки творчества и различные временные органы. Важно помнить, что разнообразие таких систем зависит от зрелости самого коллектива.

Как говорилось ранее, основой создания, укрепления и развития детского коллектива является совместная деятельность, которая направлена на достижение общей цели. Характер, содержание и способы деятельности коллектива определяют и характер возникающих при этом детских отношений, в том числе норм, которые при этом возникают в коллективе и регулируют поведение его членов.

Детский коллектив обучающихся с интеллектуальными нарушениями формируется точно так же, как и коллектив нормально развивающихся сверстников, но с учетом особенностей этих детей – отклонений в эмоционально-волевом, умственном и физическом разви-

тии. Благодаря компенсаторным возможностям в процессе воспитания происходит формирование сложных сторон личности детей с интеллектуальными нарушениями – это умение жить и работать в коллективе.

По мнению Л.С. Выготского, коллектив оказывает большое влияние на поведение человека. Он подчеркивал, что именно коллектив выступает основным фактором коррекции и развития недостатков психических функций ребенка [7].

При формировании коллектива в среде школьников с интеллектуальной недостаточности в первую очередь необходимо изучить каждого ребенка при помощи сбора сведений и индивидуальной беседы с ним. В дальнейшем для того чтобы положительно влиять на детский коллектив, необходима организация разнообразных видов деятельности, в том числе тех, которые будут способствовать развитию личности. Ведь детский коллектив – это довольно стабильное звено в структуре школы, основной вид деятельности которого – обучение.

В образовательной организации для детей с интеллектуальными нарушениями коллектив имеет большое значение для продуктивного построения образовательного процесса. Речь идет не только о непосредственном формировании коллектива, но и о развитии коммуникации. Развитие межличностных отношений в школьной среде будет способствовать более полной диагностике уровня образовательного развития обучающихся как в предметном, так и в межпредметном аспекте. Следовательно, будет организована работа по коррекции особенностей развития данной категории детей.

Следует отметить, что коллектив обучающихся с интеллектуальными нарушениями часто формируется в первые годы обучения в образовательной организации, дети так же, как и нормально развивающиеся сверстники, дружат, привыкают друг к другу.

Благодаря таким критериям, как уровень сформированности коллектива и межличностные связи обучающихся, можно выявлять общий уровень комфортности нахождения в коллективе и, как следствие, повышение или снижение мотивации и устремленности к деятельности. Важно формировать внутриклассные взаимоотношения, которые включают в себя взаимовыручку, поддержку и исключение отвлекающих факторов. Все это поможет школьникам с интеллектуальными нарушениями сконцентрироваться на определенной деятельности. Стоит учитывать, что коллектив детей с интеллектуальными нарушениями имеет довольно сложную структуру. Это можно объяснить двумя факторами: разновозрастным составом обучающихся и неодинаковой структурой дефекта [6].

При работе над социальной адаптацией обучающихся с умственной отсталостью, нужно учитывать глубину психического недоразвития, а также особенности поведения. Все это поможет при формировании межличностных отношений.

На основании сказанного выше можно выделить ряд критериев, которые необходимы при формировании и развитии детского коллектива:

- диагностика личностных возможностей обучающихся;
- определение доступных видов совместной деятельности и их реализация;
- определение правил поведения в коллективе;
- создание условий для успешного формирования межличностных отношений;
- определение ответственных обучающихся.

Благодаря изученным материалам можно выделить основные пути формирования коллектива [4]:

- совместная деятельность учащихся (учебная деятельность, внеклассная работа, трудовая, общественная и культурно-массовая деятельность);
- установление правил в коллективе (нормы и правила поведения, соблюдение их всеми членами коллектива);

- выделение ответственных и активных учащихся и работа с ними (на всех стадиях формирования коллектива должно происходить увеличение активных учащихся, это можно сделать за счет выполнения различных поручений и организации совместной деятельности);
- определение перспектив в развитии коллектива (близкие, средние и дальние перспективы);
- реализация принципа «параллельного воздействия» (формирование общественного мнения, благодаря которому коллектив выступает как субъект воспитания);
- определение и соблюдение традиций коллектива;
- участие обучающихся во внутришкольных делах (тематические недели, общешкольные праздники, конкурсы).

Необходимо помнить, что в условиях воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью хорошим средством сплочения классного коллектива является школьное самоуправление. Это тоже определенная деятельность, которую будут осуществлять обучающиеся, а учитель берет на себя роль непосредственного руководителя.

Таким образом, формирование коллектива обучающихся с интеллектуальной недостаточностью имеет свою определенную специфику и определенные закономерности, обусловленные личностными особенностями данной группы лиц. При организации работы по развитию межличностных отношений обучающихся, внутриколлективных взаимоотношений и формированию благоприятного климата в коллективе необходимо учитывать данные особенности и проводить работу с использованием наиболее продуктивных для обучающихся с интеллектуальными нарушениями методов и приемов. В заключение следует отметить, что построение сплоченного, доверительного коллектива – это длительный труд, результат которого отложен во времени, а на достижение его может потребоваться весь период обучения на начальном уровне образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коротов В.М. Самоуправление школьников. М.: Просвещение, 1981. 208 с.
2. Лебедев В.В. Коллектив как социальный объект управления // Проблемы теории и практики управления. 2002. № 4. С. 135-136.
3. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972. 334 с.
4. Немов Р.С. Путь к коллективу. М.: Просвещение, 2000. 179 с.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
6. Селюкова Е.А., Малашихина И.А. Детский коллектив в процессе формирования личности // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 9. С.153-154.
7. Слостенина В.А. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 160 с.

Лингвистические основы структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе логопедической работы

Харченко Алина Алексеевна (E-mail: *khartcenko@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье раскрываются лингвистические основы структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе логопедической работы. Поэтапно прослеживается взаимосвязь развития как морфологической, так и синтаксической сторон речи. Если в речи дошкольник использует новые формы слов, развивается активный словарь, тем сложнее и грамотнее будут строиться структурные предложения, различные по своей конструкции с использованием различных союзов. В обиходной речи, если используются различные по структуре предложения, происходит закрепление и грамматических форм слов. Лингвистические аспекты по теме статьи позволят в дальнейшем определить системность в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР. В русском языке структура предложения подвижная, но для работы с дошкольниками необходима четкая структура.

Ключевые слова: лингвистическая основа, дошкольники, общее недоразвитие речи, предложения, грамматика, система логопедической работы.

Linguistic foundations of the structure of the proposal among preschoolers with a general underdevelopment of speech in the system of speech studies

Kharchenko Alina Alekseevna (E-mail: *khartcenko@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article reveals the linguistic foundations of the structure of the proposal among preschoolers with a general underdevelopment of speech in the system of speech science work. In stages, the relationship between the development of both morphological and syntactic aspects of speech is traced. If a preschooler uses new forms of words in speech, an active dictionary develops, the more difficult and competent structural sentences will be built, different in their design using various unions. In everyday speech, if different sentence structures are used, grammatical forms of words are fixed. Linguistic aspects on the topic of the article will make it possible in the future to determine the systematics in corrective-speech work with preschoolers with ONR. In Russian, the supply structure is mobile, but a clear structure is needed to work with preschoolers.

Keywords: linguistic basis, preschoolers, general underdevelopment of speech, sentences, grammar, speech system.

С самого раннего возраста ребенок познает мир через коммуникацию и общение с окружающим его миром, родителями, детьми. На каждом этапе развития познавательной и коммуникативной деятельности перенимаются основные закономерности речи, ребенок усваивает навык построения высказываний. Грамотно и структурно выстроенные высказывания при взаимодействии с окружающими людьми дают дошкольнику мощный инструмент к социализации, позволят в дальнейшем в полной мере освоить школьную программу.

В настоящее время одной из основных задач в коррекционно-логопедической деятельности с дошкольниками является структурно выстроенная система работы, направленная на коррекцию нарушений. Содержание системы будет напрямую зависеть от вида нарушения, категории дошкольников.

Одним из самых сложных нарушений является общее недоразвитие речи, оно представляет собой комплекс симптомов, которые затрагивают нарушения фонетико-фонематической, лексической и грамматической сторон. Ограниченный уровень высказываний, отклонения в процессе образования и использования предложений, а также образование связей между словами является характерным симптомом при недоразвитии речи у дошкольников. Симптомы при ОНР существенно ограничивают дошкольника в коммуникации и социализации, негативно сказываются на когнитивных способностях. А в процессе школьного периода отклонения могут отразиться на успеваемости и образованности ребенка.

Первый уровень речевого развития характеризуется отсутствием пользования речевыми средствами общения. Собственные мысли дошкольники способны выразить отдельными словами, при этом активно помогая себе мимикой и жестами. На этом уровне дошкольники затрудняются изменять слова в соответствии с грамматическими нормами, не способны формировать различные по структуре предложения [5].

Второй уровень речевого развития характеризуется более активным использованием речевых единиц. На этом уровне появляются первые зачатки построения простых предложений, которые состоят из 2-3 слов. В предложениях дети могут использовать местоимения, в некоторых случаях простые союзы [5].

На третьем уровне речевого развития дети уже более широко используют лексико-грамматические конструкции для построения предложений. Более активно в речи используются существительные, глаголы. При этом наблюдается такая тенденция: при повторении предложений вслед за взрослым дети максимально сокращают структуру предложения: не употребляют предлоги, пропускают слова, не используют союзы. Дошкольники допускают ошибки в звуках и слогах, могут заменить звуки схожими по произношению или поменять местами.

Таким образом, значимым признаком общего недоразвития речи является нарушение структуры предложения.

Структуру предложения изучает грамматика, являющаяся стилем построения речи. В качестве лингвистической структуры грамматика представляет собой систему, которая сочетает в себе морфологию, лексику и синтаксис [2]. Эти разделы можно назвать подсистемами грамматической структуры речи. Грамматический смысл выражает взаимоотношение предмета и действия, его характеристику при помощи вспомогательных частей в речи.

У дошкольника, путем анализа речи окружающих его людей в процессе обучения и непосредственного общения со взрослыми на основе выделения правил грамматики, а затем обобщения и использования всех полученных знаний в собственной речи, формируется грамматическая сторона речи. Будет она правильной или нет – зависит от того, усвоена ли сложная система грамматических закономерностей.

Наиболее важным навыком для дошкольника является построение различного типа предложений. Рассмотрим их.

В русском языке построенные предложения могут быть как полными, так и неполными. Со стороны значения и строения, по количеству грамматических основ предложения крайне разнообразны. В структуре предложения могут быть использованы дополнительные или, как их еще называют, вспомогательные части речи. Если в предложной конструкции

имеется структура и смысловая завершенность, то такое предложение является полным. В таких конструкциях можно проследить прямую связь между словами или словосочетаниями. Если в таких предложениях дошкольник пропускает или не использует один из членов грамматической основы, предложение получается неполными. Если в предложении теряется смысловая завершенность в результате пропуска какого-то одного или нескольких членов, будь он главным или второстепенным, предложение будет неполным.

Со стороны структуры предложения могут быть как простыми, так и сложными. На структуру могут влиять учет признаков, указывающих на строение в предложениях, количество предикативных единиц [2].

Синтаксическая единица речи, в которой одна грамматическая основа (то есть между подлежащим и сказуемым одна синтаксическая связь), является простой структурой («Она гуляет», «Мы пришли»).

Исходя из наличия главных членов, входящих в грамматическую основу, простые предложения делятся на односоставные и двусоставные. Простое предложение, которое имеет в своей структуре предмет или действие, будет обозначать, что предложение односоставное. В русском языке такие предложения имеют разнообразную структуру:

- 1) действие совершается неопределенным лицом, а главным членом предложения является сказуемое – перед нами неопределенно-личные предложения («В дверь тихонько постучали», «Читали вчера книгу», «Увидели в пруду лягушку»);
- 2) действия совершаются определенным лицом, а главным членом предложения является сказуемое, которое выражается в личной форме первого и второго лица – определенно-личные предложения («Иду в школу», «Ловлю мяч», «Прыгаю на скакалке»);
- 3) состояния или действия совершаются не определенным лицом и не имеют подлежащего – безличные предложения («Смеркается», «Скучно, мама», «Об этом надо знать всем»).

Простые предложения, которые в своей структуре имеют предмет речи и его действие, представляют собой двусоставные предложения.

Несколько простых предложений, которые, в свою очередь, имеют общий смысл или соединяются между собой при помощи союзов, представляют собой сложные предложения. Предложения включают в себя две и более грамматических основ. Такие речевые структуры более сложные в применении для дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для построения предложений, сложных по структуре, необходимо использовать союзы. Именно союзы позволяют соединить грамматические части предложения воедино, придать предложению связь, выразить характер. Союзы являются гибкой частью, один и тот же союз может применяться в различных грамматических структурах. Применение союзов способствует не только тому, чтобы связать предложения, но и конкретизировать эту связь.

При использовании в речи сложноподчиненных предложений, которые формируются из двух и более самостоятельных предложений, соединяются речевые конструкции при помощи сочинительных союзов (*а, или, однако, как - так, не то - не то*). В случаях, когда простые предложения, в которых одна грамматическая основа взаимосвязана со второй, соединяются подчинительными союзами (*так что, где, потому что, как будто*). Если сложные предложения по смыслу объединены и сочетаются интонационно, но не имеют в своей структуре союзы и союзные слова, речь идет о бессоюзных предложениях. В том случае, если предложение является бессоюзным, его части являются самостоятельными и могут не иметь равные смысловые права.

Необходимо отметить, что чем больше в речи дошкольник использует новые формы слов, тем сложнее и грамотнее будут строиться структурные предложения, различные по своей конструкции с использованием различных союзов. В обиходной речи, если используются различные по структуре предложения, происходит закрепление и грамматических форм

слов. То есть прослеживается взаимосвязь развития как морфологической, так и синтаксической сторон речи.

Прежде чем начинать логопедическую работу по формированию структурных предложений у дошкольников с ОНР, ребенок должен научиться изменять слова по грамматическим категориям, понимать номинативное значение слов.

Уделяя внимание процессу освоения родного языка дошкольником, можно сделать вывод, что грамматические структуры в речи ребенка появляются на основе речевых образцов, которые получены от окружающих людей: родителей, воспитателей, логопедов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Общие понятия стилистики. Разговорно-бытовой стиль речи. М.: КомКнига, 2018. 242 с.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975. С. 254-294.
3. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
4. Соболевич Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: Учеб. пособие. М.: Классик-Стиль, 2013. 160 с.
5. Филипова Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Програм.-метод. рекомендации. М.: Дрофа, 2009. 192 с.
6. Шулежкова С.Г. История лингвистических учений: Учеб. пособие. 4-е изд. М., 2008. 408 с.

Педагогическая компетентность педагога

Хоменко Анна Вячеславовна (E-mail: 89531163593asss@gmail.com)
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается педагогическая компетентность педагога. На сегодняшний день к каждому человеку предъявляются самые высокие требования в любой сфере общества. Также и от педагога ждут самых качественных результатов и оценивают его педагогическую компетентность и педагогическое мастерство. Компетентность – наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Мастерство – желаемый уровень развития человека как субъекта деятельности; мастерство предполагает не только наличие умений, знаний, но и определенный склад личности. Педагогическая компетентность входит в структуру педагогического мастерства. Педагогическая компетентность педагога и профессиональная деятельность педагога предполагает умение систематизировать образовательный процесс и действовать в ней в зависимости от категории детей, среды и условий.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, речевое воспитание, культура речи, структурный компонент, профессионализм, коммуникация.

Pedagogical competence of the teacher

Khomenko Anna Vyacheslavovna (E-mail: 89531163593asss@gmail.com)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the pedagogical competence of the teacher. Today, every person is subject to the highest demands in any sphere of society. Also, the highest quality results are expected from the teacher and their pedagogical competence and pedagogical skills are evaluated. Competence is the availability of knowledge and experience necessary for effective activity in a given subject area. Skill is the desired level of development of a person as a subject of activity; mastery implies not only the presence of skills, knowledge, but also a certain personality type. Pedagogical competence is included in the structure of pedagogical excellence. The pedagogical competence of a teacher and the professional activity of a teacher presupposes the ability to systematize the educational process and act in it depending on the category of children, environment and conditions.

Keywords: pedagogical activity, speech education, culture of speech, structural component, professionalism, communication.

Педагогическое мастерство – это высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве педагога, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека. Педагогическая компетентность – интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Деятельность педагога полностью зависит от его целей, задач, стремления добиться результативности учеников. Однако можно заметить тенденцию некоторых преподавателей оставаться на месте, поскольку, по его мнению, он нашел один общий подход к детям. Безусловно, человек, который может с помощью творческого подхода, интегрированных заданий, любви к своему делу прийти к положительным результатам, может считаться педагогом. Но может ли он быть педагогически компетентен, быть масте-

ром своего дела? Самым сложным процессом является умение развить у детей стремление к обучению в целом, заставить их тянуться к знаниям через творческие пути, изучать новый материал [2].

Педагогическая компетентность педагога и профессиональная деятельность педагога предполагают умение систематизировать образовательный процесс и действовать в нем в зависимости от категории детей, среды и условий. Также необходимо отметить, что умение педагога выстроить благоприятную педагогическую среду в процессе образования является одним из важнейших компонентов в педагогическом мастерстве. Если учитель полноценно, грамотно организовал пространство, соблюдал все нормативные пункты организации пространства, обозначенные в ФГОС о дошкольном или школьном образовании, то детям будет интереснее заниматься решением любых задач [1; 4]

Исследования таких педагогов и ученых, как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, подтверждают, что педагогическая компетентность формируется только благодаря профессионализму личности педагога и включает в себя не только усвоение определенного объема знаний, умений и навыков, но и формирование сложных психических систем регуляции социального поведения личности, свойственного представителям данной профессии, накопление профессионального опыта и формирование способности к дальнейшему его углублению и развитию [3].

Таким образом, современные преподаватели должны быть профессионалами своего дела, как и любой человек в любой области знаний. Исследователи указывают, что педагог, который может в кратчайшие сроки, с минимальной затратой сил, имея все качества педагога-профессионала, добиться результативности у ученика, считается мастером.

Многие психологи, изучавшие вопросы педагогического мастерства, говорят о личностных качествах педагога как о главной составляющей, благодаря которой учитель достигает высочайших результатов в профессиональной деятельности.

Таким образом, под педагогической компетентностью понимается, с одной стороны, профессионализм личности, то есть совокупность его теоретического и практического опыта, с другой – наличие способностей личности к реализации той или иной деятельности и степень развития данных способностей. Однако необходимо отметить, что без саморазвития, самообразования, саморефлексии педагог не сможет постоянно поддерживать свой статус в педагогическом мастерстве.

Первая группа родительского отношения включает следующие аспекты отношений родителей к детям:

- компенсация собственных переживаний. Родители непроизвольно компенсируют свои неотрагированные переживания. Например, гиперопека матери основана на страхе одиночества;

- проекция собственных жизненных проблем. Родители неосознанно проецируют собственные личностные проблемы на детей, обвиняя их в собственных недостатках;

- трудность в установлении доверительных, теплых, дружеских отношений с детьми;
- недостаток душевной щедрости и доброты.

К факторам второго порядка относятся параметры неправильно воспитания:

- непонимание своеобразия личностного и возрастного развития ребенка;
- негибкость родителей в отношениях с детьми выражается в несвоевременном отклике, недостаточность учета момента, фиксация на проблеме, отсутствие альтернатив решения, навязывание мнений и т.д.;

- неравномерность отношения родителя к ребенку. Недостаток заботы родителей сменяется избытком и наоборот;
- несогласованность отношений между родителями.

К третьей группе факторов относится:

- аффективность, избыток родительского раздражения, недовольства, беспокойства, страха, тревоги и многих других эмоциональных проявлений;
- тревожность в отношениях с детьми;
- доминантность в отношениях с детьми.

Все вышеперечисленные факторы, по мнению А.И. Захарова, характеризуют отношение родителей к детям.

Однако для получения точного определения детско-родительских отношений важно рассмотреть их нарушения.

Только педагог, изучающий современные и традиционные формы обучения и воспитания, сможет реализовать индивидуальные проекты, помогающие детям овладеть максимально разнообразными предметами. Необходимо определить составляющие характеристики, входящие в личность педагога:

- ценности, принципы и цели;
- профессиональные качества;
- ключевые компетенции;
- педагогические методы, способы и технологии;
- профессиональные позиции [5].

Выделяется три основных области в деятельности педагога, которые связаны с личностными ценностями. Первая область представляет собой отношение к педагогическому труду, то есть осознание педагогом цели и личностного смысла данной деятельности, ее общественной значимости, глубокой заинтересованности в ее результативности, увлеченность преподаваемой дисциплиной. Вторая часть определяет отношение к личности студента: как педагог воспринимает ученика и ищет пути для профессионально-личностного развития ребенка. И последняя, третья область – отношение к личности преподавателя и к самому себе как педагогу. Это определяется тем, есть ли у педагога определенные профессиональные эталоны личностных качеств учителя, а также насколько высока самооценка педагога и каков уровень его стремления к саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корепанова М.В., Гончарова О.В., Лавринцев И.А. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2010. 239 с.
2. Культура русской речи и эффективность общения. М.: Наука, 1996. 440 с.
3. Маслиева С.Н., Бриллиантова О.О. Профессиональное педагогическое общение: Учеб.-метод. пособие. Краснодар: Кубанский гос. ун-т., 2010. 51 с.
4. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: Учеб. пособие для студ. вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2004; Минск: ТетраСистемс, 2004. 303 с.
5. Скакун В.А. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для студ. образоват. учреждений СПО. 2-е изд. М.: ФОРУМ, 2013. 207 с.

Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха

Цей Нэфын Мехметали (E-mail: *nafatsey@mail.ru*),
ГКОУ школа-интернат, г. Краснодар, Россия

Соломатина Галина Николаевна (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)
ФГБОУ ВО КубГУ, г. Краснодар, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются трудности формирования межличностных отношений, возникающих у обучающихся с нарушением слуха. Важность формирования совместной деятельности обусловлена закономерностями психического развития учащихся. У детей с нарушением слуха вторичным дефектом является речевое недоразвитие, что ведет к обеднению социального опыта общения. Поэтому необходимо выстраивать коррекционно-педагогический процесс таким образом, чтобы приблизить школьников к полноценному формированию межличностных отношений.

Ключевые слова: межличностные отношения, формирование личности, дети с нарушением слуха, сурдопедагогика.

Formation of interpersonal relationships of children with hearing impairment

Tsey Nefyn Mehmetali (E-mail: *nafatsey@mail.ru*)
Boarding school, Krasnodar, Russia

Solomatina Galina Nikolaevna (E-mail: *g_solomatina@mail.ru*)
Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. This article discusses the difficulties of forming interpersonal relationships of children who arise in students with hearing impairment. The importance of forming joint activities is due to the patterns of mental development of students, in children with hearing impairment, a secondary defect is speech underdevelopment, which leads to impoverishment of the social experience of communication. Therefore, it is necessary to build the correctional and pedagogical process in such a way as to bring students closer to the full-fledged formation of interpersonal relationships.

Keywords: interpersonal relationships, personality formation, children with hearing impairment, sign language teaching.

Проблема становления межличностных отношений детей с различными нарушениями слуха приобретает в современном мире особое значение. Одной из важнейших задач специального образования является воспитание адекватного, способного к рефлексии и эмпатии, освоению необходимых социальных ролей личности.

Формирование личности детей проходит во взаимодействии их с социальной, окружающей средой, в процессе которого происходит влияние обучающихся друг на друга. В этот период у обучающихся формируется оценка своих действий, окружающих, самооценка. У людей с нарушением слуха, как известно, вторичным дефектом является речевое недоразвитие, что ведет к обеднению социального опыта общения, приводит к замедленному темпу развития социальной перцепции и рефлексии [4]. Актуальность обоснована недостаточной разработанностью проблемы формирования межличностных отношений, значимой для успешного завершения процесса социализации лиц с нарушением слуха.

Межличностные отношения в широком смысле является совокупностью взаимодействий между людьми. Такие взаимодействия построены на различных связях, это могут быть

визуальные, или невербальные, взаимодействия, включающие в себя жесты, движения человека, его внешний облик; аффективные связи; лингвистические с применением устной речи и прочее [2].

Большое значение придается исследованию изучения межличностных отношений в педагогике и психологии. С точки зрения психологической науки межличностные отношения включают в себя следующие компоненты [8]:

- когнитивный (включает познавательные психические процессы, начиная с элементарных – это ощущение, восприятие и заканчивая высшими – мышление, воображение);
- эмоциональный компонент (возникающие у человека при контакте положительные аспекты, например симпатия, удовлетворенность, сочувствие, или отрицательные эмоции, такие как антипатия, злость и прочее);
- поведенческий компонент (речь, действия человека, мимика, жесты, которые выражают отношение определенного человека к группе людей или к отдельному человеку).

С.А. Рубинштейн рассматривает понятие «межличностные отношения» как специфическую форму отражения действительности. Согласно ученому, «отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину». «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений; то, из чего оно состоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится.

В исследованиях С.А. Рубинштейна, посвященных изучению межличностных отношений в контексте сознания, показано, что сознание является специфической формой отражения объективной действительности, заключающейся в адекватном регулировании и контроле поведения человека. Оно предполагает отношение субъекта к объективной действительности [8].

Глубокое исследование проведено В.Н. Мясищевым, оно посвященное теоретическому обоснованию разнообразия видов и форм отношений человека. Он дал определение отношениям, как «...целостной системы индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности».

При дефицитном развитии процесс формирования личности имеет специфические особенности.

Проблемы формирования и изучения межличностных отношений детей с нарушением слуха изучали такие исследователи и ученые, как А.Г. Белов, Н.Н. Белова, Э.А. Вийтар, В.Л. Белинский, В.Г. Петрова, Ю.А. Герасименко и другие.

Было установлено, что дети, имеющие нарушения слуха, относятся к полиморфной группе, в которой дети различаются по различной степени нарушения слухового анализатора, уровня сформированности речи, условиям воспитания и индивидуальным особенностям ребенка [3].

В работе В.В. Абраменковой показано, что совместная деятельность является опосредующим фактором развития личности и межличностных отношений в детском обществе. Если на ранних стадиях онтогенеза совместная деятельность ведет за собой ребенка и «детское общество», то на более поздних этапах их развития возникает принципиально иная схема детерминации: личность и детский коллектив сами осуществляют выбор таких форм совместной деятельности, которые опосредуют их дальнейшее развитие [1].

При этом А.А. Бодалев отмечает, что «сама деятельность – игра, учение, труд – для формирования основных психических качеств, составляющих нравственное ядро личности, может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотрудничества, взаимопонимания, если не происходит подкрепления хода деятельности провоцированием взаимоотношений, побуждающих к нравственным поступкам» [2]. Если же у группы нет единой социальной значимой цели, то дальнейшие взаимоотношения будут проходить в атмосфере неприязни друг к другу, ревности и возможной агрессии. Из вышесказанного можно сделать вывод: взаимоотношения, складывающиеся в детском обществе, будут определять выбор и качество совместной деятельности.

Определяют несколько видов совместной деятельности [7]: общение; игра; учебная деятельность; труд. Прежде чем человек овладеет игрой, учебной деятельностью и трудом, в процессе индивидуального развития возникает общение. Очевидно, что общение – одна из важнейших социальных потребностей человека. Через общение происходит познание людьми друг друга. В этом смысле познание через призму педагогической науки имеет несколько подходов. Обучающиеся в школе-интернате зависят от восприятия информации, видя образ учителя, воспитателя, который сами создали. Можно считать, что связь от восприятия учебной информации будет отличаться от связи восприятия ценностей, которые предлагает учитель. В большей степени данное познание отражается на межличностных отношениях воспитанников в коллективе.

Взаимоотношения учеников в коллективе является неотъемлемой частью формирования межличностных отношений. При этом необходимо отметить, что обучение и проживание в школе-интернате ограничивает сферу общения со слышащими сверстниками. Э.А Вийтар заключила, что основная система межличностных отношений образуется у учащихся в классном коллективе. Выбор товарищей, друзей на 81% определяется внутри учебной группы, и только 19% – вне класса [5].

Поэтому у детей с нарушением слуха могут возникать трудности в осознании личностных качеств других людей; они, как правило, имеют скудный эмоциональный, социальный и личностный словарь [5].

Своеобразие межличностных отношений отмечает преобладание пассивной позиции в диалоге. По наблюдениям, дети данной группы больше отвечают на вопросы, чем задают, отвечают чаще односложными предложениями, в репликах нет последовательности изложения мыслей, часто диалоги сопровождаются либо заменяются дактилированием или жестовой речью.

Как известно, следующая форма совместной деятельности – игра – является ведущей деятельностью в дошкольном периоде. Ребенок в игре начинает ориентироваться в причинах человеческой деятельности. В игре ребенок свободно проявляет свои чувства и желания. В сюжетно-ролевых играх дошкольники отражают многообразие окружающего мира, воспроизводя сцены из семейных взаимоотношений, различных форм деятельности. У детей с нарушением слуха происходят сложности в становлении ведущей деятельности достаточно рано, и игра, не являясь исключением, приобретает особую роль в их становлении как личности. Сюжетно-ролевые игры ввиду дефекта бедны, не раскрыты в полной мере. Неслышащие дети так же, как и слышащие сверстники, воспроизводят моменты из окружающей действительности в игре, но так как их восприятие мира проходит в условиях ограниченного речевого развития, невозможно ожидать полного сходства в сути со слышащими детьми. Поэтому так важно проводить специальную работу, где педагог, реализовывая общепедагогические и коррекционные задачи, будет расширять опыт детей с нарушением слуха, учить использовать изученный словарь, обогащать социальные навыки, тем самым предотвращая по возможности становление задержки мотивационного плана игры [2].

Начиная с 7-летнего возраста и до 12 лет у ребенка ведущей становится учебная деятельность. Ученик младшего школьного возраста от сюжетной игры переходит к учебному процессу как к основной системе усвоения социального опыта, в процессе которого он учится анализировать, обобщать, удерживать в памяти различные образовательные вопросы, учиться процессу усвоения интеллектуальной, умственной деятельности. В младшем школьном возрасте, благодаря учебному процессу, образуются психологические новообразования, такие как внутренний план действий и произвольность психического процесса.

Исходя из этого, Л.С. Выготский отмечал, что в процессе обучения совместная деятельность является необходимым внутренним условием полноценного формирования личности, определенным этапом развития аномального ребенка [4].

В процессе учебной деятельности у глухих детей наиболее значимой является мотивация, связанная с получением высоких оценок. Такого рода мотивация действует вплоть до окончания младшего школьного возраста, в то время как у слабослышащих к 3-му классу отодвигается на

второе место по значимости. В отличие от слышащих сверстников, у которых престижная мотивация проявляется не так часто, у неслышащих обучающихся данная мотивация проявляется на втором месте, и связано это с тем, что у детей с нарушением слуха третичные нарушения проявляется своеобразием такого личностного аспекта, как самооценка. Сурдопедагоги отмечают, что на формирование самооценки глухих и слабослышащих детей оказывают влияние различные факторы, тем не менее чаще всего им характерна неустойчивая и завышенная самооценка. С другой стороны, мотивация «хочу учиться лучше всех» может быть обусловлена ситуациями создания успеха, небольшим количеством учеников в классе, ввиду дефекта – создание более упрощенной обстановки [7].

В специальной (коррекционной) школе 1-2-го вида все чаще практикуются коллективные работы в классе. В процессе работы отличительной особенностью является слаженная совместная деятельность учащихся и их «непосредственное взаимодействие». Посредством правильного создания структуры учебного процесса педагогами будут формироваться навыки сотрудничества [6].

Процессу сплочения коллектива способствует не только игра или учебная деятельность, но и такая совместная деятельность, как труд. Согласно Д.И. Фельдштейну, именно трудовая деятельность вводит в социальную жизнь ребенка.

При осуществлении трудовой деятельности изготавливается не только сам продукт, но и в это же время происходит формирование личности: вырабатывается дисциплина, развиваются способности ученика [8].

Школьникам с недостатками слуха в первую очередь необходимо научиться элементарным, самым основным трудовым навыкам в совместной деятельности, так как у них происходят сложности в установлении причинно-следственных связей между самим действием и его результатом, между процессом и предметом труда.

Таким образом, формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха происходит в совместной деятельности (учебная деятельность, труд, игра, общение).

Важнейшим источником формирования межличностных отношений является общественно значимая для группы совместная деятельность. Категория детей с нарушением слуха имеет свои специфические особенности. Если при первичном дефекте нарушается непосредственно слуховой анализатор, имеющий за собой биологическую составляющую, то при вторичном дефекте у них наблюдается незрелость социальных навыков общения, их самооценка как одна из важнейших составляющих эмоционального компонента межличностных отношений чаще всего завышена. Одним из путей формирования качеств, необходимых ребенку для успешного взаимодействия, является приобретение собственного опыта. С другой стороны, обогатить собственный опыт помогает теоретическая база, относящаяся к природе и сущности самого человека. Например, через чтение литературы, обсуждение характеров героев, их положительных и отрицательных качеств, просмотр фильмов, биографий личностей, которые помогают осмыслить духовный, внутренний мир человека. Различные способы обогащения знаниями о проявлениях человеческой психики делает детей более компетентными в отношениях друг с другом. По мнению Н.Н. Обозова, «связь индивидов в процессе общения является единственным условием существования группы как целостного образования», тем самым, мы приходим к заключению, что без общения, являющегося главным элементом группового, коллективного взаимодействия будет трудно выработать концепцию закономерности формирования и развития межличностных отношений [5].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что одним из условий формирования межличностных отношений является вхождение ребенка в коллектив, несущее качественные изменения процесса общения.

С одной стороны, необходимо более детальное изучение проблемы формирования межличностных отношений детей с нарушением слуха, а с другой стороны, проведение по всем видам совместной деятельности коррекционно-педагогической работы по формированию межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: Учеб.-метод. пособие. М.: МПСИ, 2008. 416 с.
2. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 86-91.
3. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети [Электронный ресурс]: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. М.: Советский спорт, 2004. 304 с. URL: [http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/Боскис РМ_Глухие и слабослышащие дети.pdf](http://tlib.gbs.spb.ru/dl/5/Боскис_РМ_Глухие_и_слабослышащие_дети.pdf) (дата обращения: 15.03.2022).
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии: Учеб.-метод. пособие. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
5. Гайдова Ю.В. Формирование межличностных отношений детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 167 с.
6. Зыкова Т.С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида: Пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2003. 200 с.
7. Речицкая Е.Г. Специальная психология и коррекционная педагогика: межличностные отношения младших школьников с нарушением слуха [Электронный ресурс]: Учеб. пособие для бакалавриата и специалитета. М.: Юрайт, 2019. 138 с. URL: <https://urait.ru/bcode/441470> (дата обращения: 15.03.2022).
8. Рубинштейн С.А. Теоретические вопросы психологии и проблема личности: Учеб.-метод. пособие. М.: МГУ, 1982. 293 с.

Нейропсихологический подход к выявлению риска возникновения дисграфии и ее ранней профилактике у детей

Чинкова Ирина Игоревна (E-mail: *aira.chinkova@gmail.com*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Кузма Левонас Прано (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности нейропсихологического подхода к выявлению и снижению риска возникновения дисграфии у детей до начала школьного обучения. Представлен анализ методики нейропсихологической диагностики нарушений психических функций, обуславливающих возникновение разных вариантов дисграфии, а также методы ее профилактики в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: высшие психические функции, функциональные компоненты письма, нейропсихологическая диагностика, гнозис, праксис.

Neuropsychological approach to identifying the risk of dysgraphia and its early prevention in children

Chinkova Irina Igorevna (E-mail: *aira.chinkova@gmail.com*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Kuzma Levonas Prano (E-mail: *lev.kuzma@yandex.ru*)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. In the article considering the features of the neuropsychological approach to identifying and reducing the risk of dysgraphia in children before school education. The analysis is presented of the methodology of neuropsychological diagnostics of disorders of mental functions causing the occurrence of different variants of dysgraphia, as well as methods of its prevention in the senior preschool age.

Keywords: higher mental functions, functional components of writing, neuropsychological diagnostics, gnosis, praxis.

Нарушение формирования навыка письма в настоящее время рассматривается как социально-значимая проблема, так как затрудняет весь процесс обучения и приводит не только к школьной, но и социальной дезадаптации [7; 9].

По данным литературы, трудности в формировании навыка письма отмечаются у 75% обучающихся младших классов [4]. У части таких детей затруднения в формировании навыка письма имеют временный характер и обусловлены задержкой темпа формирования необходимых для этого вида деятельности предпосылок. В этих случаях дети нуждаются в дополнительной помощи со стороны учителей и родителей, а также расширении пропедевтического периода формирования базовых процессов письма. Однако без своевременно начатой и систематической работы имеющиеся временные затруднения в освоении письма могут перейти в стойкие.

У других детей трудности формирования навыка письма изначально отличаются стойкостью и могут быть связаны с органическими нарушениями центральной нервной системы, приводящими к разным клиническим вариантам ретардации развития. Так, при отно-

нительно легких клинических вариантах тотальной ретардации (легкой и пограничной умственной отсталости) нарушение формирования навыка письма является составляющей общего психического недоразвития. К вариантам парциальной ретардации относится дисграфия, под которой понимается частичное нарушение процесса письма в виде стойких, повторяющихся ошибок [7]. Согласно литературным данным, дисграфия встречается у 30% младших школьников. Такие дети нуждаются в специальной коррекционной работе, а в некоторых случаях – в медицинской помощи.

Созревание элементов, составляющих функциональную систему письма, происходит постепенно к 7 годам в условиях подготовки детей старшего дошкольного и предшкольного возраста к обучению грамоте [1]. При дисграфии происходит нарушение формирования базовых для навыка письма высших психических функций, недостаточность которых может быть выявлена в дошкольном возрасте посредством разных методов диагностики. Раннее выявление недостаточности базовых для овладения письмом предпосылок и коррекционная работа по их формированию позволяет существенно снизить риск возникновения дисграфии у детей в младшем школьном возрасте.

Проблема дисграфии исследовалась в разных научных областях, где представлены различные подходы к изучению ее психолингвистических, клинических, нейрофизиологических и нейропсихологических аспектов, а также к использованию методов диагностики, коррекции и профилактики [1]. Так, существуют различные подходы к классификации дисграфии: психофизиологический (С.С. Ляпидевский, О.А. Токарева), клинико-психологический (А.Н. Корнев), логопедический (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, Л.Г. Парамонова), нейропсихологический (Т.В. Ахутина, А.Л. Сиротюк).

С позиций нейропсихологии возникновение дисграфии связано с незрелостью систем мозга, являющихся основой для формирования сложных символических процессов. В работах Т.В. Ахутиной механизмы нарушений письма рассматриваются в соответствии с теорией А.Р. Лурии [8] о трех структурно-функциональных блоках мозга, каждый из которых вносит свой вклад в осуществление психической деятельности [2].

Согласно нейропсихологическим представлениям, функциональную систему письма (под диктовку) обеспечивают структуры:

- блока регуляции тонуса и бодрствования (I блок) в части поддержания энергетического тонуса психической деятельности при письме;
- блока приема и хранения информации (II блок), обеспечивающего процессы переработки слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации;
- блока программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности (III блок), участвующего в реализации серийной организации графических движений, а также в программировании и контроле акта письма.

С учетом характера нарушений вышеуказанных структурных компонентов деятельности письма Т.В. Ахутиной выделяются три основных вида дисграфии [2]:

- 1) регуляторная дисграфия, проявляющаяся в пропуске, вставке, инертном повторении, предвосхищении букв и их элементов; контаминации двух слов; слитном написании слов с предлогами и др.;
- 2) акустико-кинестетическая дисграфия, обнаруживаемая в смешении и заменах близких по звучанию и произношению звуков; ошибках кинестетического выбора в виде трудностей дифференциации как артикулем, так и графических движений при письме;
- 3) зрительно-пространственная дисграфия, характеризующаяся трудностями начала строки и ее удержания; колебанием наклона и размера букв, их зеркальным написанием; раздельным написанием букв внутри слова, смешением зрительно или по написанию близких букв, трудностями запоминания зрительного образа букв и слов и др.

Регуляторная дисграфия, проявляющаяся в ошибках по типу упрощения программы и патологической инертности, характерна при первичном нарушении функций III блока мозга. Вместе с тем ошибки по типу регуляторной дисграфии характерны и для нарушений функций I блока мозга. В таком случае у детей отмечается повышенная утомляемость, трудности включения в задание, изменение величины и наклона букв в ходе выполнения письменных работ на одном уроке в связи с нарастающим истощением психической деятельности. Проявления акустико-кинестетической дисграфии характеризуют недостаточную сформированность левополушарных функций II блока мозга, что проявляется в нарушении переработки слуховой и кинестетической информации. Ошибки по типу зрительно-пространственной дисграфии рассматриваются как проявления нейропсихологического синдрома несформированности правополушарных функций II блока мозга.

Для выявления признаков дефицитарности и несформированности высших психических функций, являющихся базовыми для формирования навыка письма, Т.В. Ахутиной и ее сотрудниками была разработана и апробирована методика нейропсихологического обследования детей, включающая 30 тестов. В ходе апробации методики были уточнены и подробно описаны особенности процедуры проведения нейропсихологического обследования, обработки и интерпретации полученных данных, а также определены показатели, отражающие состояния нейропсихологических факторов. Разработанная методика позволяет на основе синдромного анализа осуществлять качественный анализ высших психических функций, выявлять их слабые компоненты и определять стратегию и направления коррекционной работы. По мнению Т.В. Ахутиной, для уточнения возрастных норм выполнения функциональных проб детьми необходима строгая унификация способа подачи и обработки тестов. В настоящее время в качестве перспективного направления рассматривается создание компьютерных вариантов функциональных проб.

Для оценки выраженности нарушений и оценки дальнейшей динамики изменений психического статуса развития ребенка актуальным является вопрос о сочетании качественного и количественного подходов при анализе данных нейропсихологического обследования. В связи с этим Ж.М. Глозман на основе факторного нейропсихологического анализа была разработана система оценок, реализующаяся в двух самостоятельных, но взаимосвязанных процедурах [5; 6]. Так, в первой процедуре предусматривается составление по каждой функциональной пробе перечня возможных трудностей ее выполнения, что позволяет оценивать состояние высших психических функций у ребенка по имеющимся симптомам, осуществляя их количественный подсчет в процентах (ориентируясь на максимально возможное число симптомов). При проведении этой процедуры представляется возможным осуществление группировки симптомов с учетом их связи с той или иной структурой или блоком (по А.Р. Лурии) головного мозга у обследуемого, а также в дальнейшем оценивать устойчивость симптоматики в ходе динамического наблюдения. Во второй процедуре предусматривается оценивание выполнения каждой пробы по шестибальной шкале на основании выявленных при выполнении пробы трудностей, их характера и степени выраженности. Оценка осуществляется путем сравнения полученных результатов с нормами выполнения для определенной возрастной группы с учетом способности к коррекции и условий ее осуществления (учитывается способ предъявления материала, степень стимуляции обследуемого, характер и объем осуществляемой помощи).

В отечественной нейропсихологии были разработаны не только диагностические инструменты, позволяющие выявить признаки риска возникновения дисграфии, но и подходы к осуществлению ее ранней профилактики посредством коррекционной работы, направленной на формирование необходимых предпосылок для освоения навыка письма.

С позиций нейропсихологического подхода коррекционная работа должна быть направлена на формирование слабых звеньев функциональных систем в условиях специально организованного взаимодействия ребенка и педагога. Ж.М. Глозман отмечает, что в ходе коррекционной работы, осуществляющейся как взаимодействие ребенка и взрослого, последний берет на себя сначала функции слабого звена деятельности, а затем постепенно передает их ребенку с плавным переходом от осуществления совместного к самостоятельному действию, выполняемому самим ребенком. Предусматривается переход от выполнения ребенком действия с помощью внешних опор к интериоризованному действию, а также от развернутого поэлементного выполнения действия по внешней программе к свернутому, выполняемому во внутреннем плане действию, т.е. по интериоризованной программе.

В методике Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой предусматривается коррекционная работа, направленная на формирование функций программирования и контроля, а также различных видов гнозиса и праксиса [3]. В методике предлагается следующий алгоритм коррекционной работы:

- 1) осуществление совместного пошагового выполнения задания с программированием и контролем действий ребенка со стороны взрослого;
- 2) использование алгоритма, представленного в наглядной форме, для осуществления совместного пошагового выполнения задания;
- 3) выполнение задания совместно с взрослым по наглядно представленной программе с постепенной интериоризацией действий и уменьшением контроля со стороны взрослого;
- 4) самостоятельная реализация ребенком задания по интериоризованной программе с использованием наглядного алгоритма только при возникновении затруднений (с минимальным контролем действий ребенка со стороны взрослого);
- 5) выполнение задания ребенком самостоятельно по интериоризованной программе с переносом ее в новую ситуацию (перенос программы осуществляется под контролем взрослого).

Согласно методике, разработанной Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, в ходе занятия выполняются задания как одного этапа, так и двух соседних этапов. Предусматривается усложнение заданий внутри каждого этапа. По мнению авторов, эффективность реализации программы обеспечивается адекватностью подбора заданий, отвечающих возможностям ребенка.

Несколько другой подход к нейропсихологической коррекции представлен в работах А.В. Семенович [10]. Она полагает, что коррекционные воздействия должны быть направлены на сенсомоторный уровень психической деятельности, являющийся базовым для формирования более сложных высших психических функций. С этих позиций на первых этапах работы используются преимущественно двигательные методы, способствующие развитию взаимодействия между разными уровнями организации психической деятельности. Методика основывается на указанной выше теории А.Р. Лурии о трех структурно-функциональных блоках мозга и современных представлениях о закономерностях развития мозга и формировании высших психических функций. В соответствии с этой теорией методика включает три блока упражнений, направленных на разные уровни организации психической деятельности, и адаптированные к детскому возрасту психогимнастические, телесно-ориентированные, музыкально-ритмические и когнитивные методы коррекционной работы.

К перечисленным выше методам коррекции, разработанным в русле нейропсихологического подхода и способствующим раннему предупреждению возникновения дисграфии, можно отнести также методику Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, направленную на формирование пространственных представлений и регулятивных функций, недостаточность которых, как

было показано выше, может приводить к зрительно-пространственной и регуляторной дисграфии. Реализация методики предполагает выполнение заданий детьми с учетом их возраста и в игровой форме.

Таким образом, в отечественной детской нейропсихологии к настоящему времени разработаны валидные методы диагностики, позволяющие выявлять признаки риска возникновения дисграфии, осуществлять их качественный и количественный анализ, а также методы коррекционной работы, способствующие снижению риска возникновения устойчивых трудностей при формировании навыка письма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова А.А., Бабина Г.В., Любимова М.М., Соловьева Т.А. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 7-20.
2. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. С. 7-20.
3. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающ. по направлению подготовки «Психология» (бакалавриат, магистратура), «Клиническая психология» (специалитет) ФГОС ВО / Т.В. Ахутина, Н. М. Пылаева. М.: Академия, 2015. 282 с.
4. Величенкова О.А. Ахутина Т.В. Русецкая М.Н. Гусарова З.В. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные всероссийского опроса // Специальное образование. 2019. № 3. С. 36-49.
5. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
6. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 264 с.
7. Логопедия: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2006. 703 с.
8. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 384 с.
9. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. М., 2003. 345 с.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для вузов, ведущих подгот. кадров по психол. направлениям и специальностям. М.: Academia, 2002. 227 с.

\

Научное электронное издание

Дефектология и образование в наши дни:
фундаментальные и прикладные исследования

Сборник материалов Международной научно-практической конференции
12-13 апреля 2022 г.
г. Краснодар

Компьютерная верстка А.М. Литвинов

Дата подписания к публикации: 29.04.2022
499стр.

Вышел в свет 15.05.2022