

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

Факультет психологии и дефектологии

Кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник статей по материалам Международной научно-практической
конференции «54-е Евсевьевские чтения»

28–29 марта 2018 года, г. Саранск

САРАНСК 2018

- © ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», 2018
- © Авторский коллектив, 2018

ISBN 978-5-8156-0949-5

УДК 376(082)
ББК 74.3
А 437

Редакционная коллегия:

Н. В. Рябова, д-р пед. наук, профессор;
О. В. Бобкова, канд. пед. наук, доцент;
А. Н. Гамаюнова, канд. пед. наук, доцент

Рецензенты:

кафедра дефектологии и клинической психологии Казанского (Приволжского) федерального университета (заведующий кафедрой **А. И. Ахметзянова**, канд. психол. наук, доцент);

Е. В. Мальцева, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики начального и общего образования Марийского государственного университета;

С. В. Сергунина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Выполнено по решению редакционно-издательского совета Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

А 437 **Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования, Международная науч.-практическая конф. (2018 ; Саранск)** [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «54-е Евсевьевские чтения», 28–29 марта 2018 г., г. Саранск (Россия) : [материалы] / редкол.: **Н. В. Рябова** (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

Сборник статей «Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования» по материалам Международной научно-практической конференции «54-е Евсевьевские чтения» раскрывает современные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В сборнике представлены статьи, освещающие вопросы обучения, воспитания, психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья на всех ступенях получения образования, обозначены проблемы развития инклюзивной практики.

Издание адресовано научным и практическим работникам в области специального и инклюзивного образования, здравоохранения и социальной защиты населения.

УДК 376 (082)
ББК 74.3

© ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», 2018
© Авторский коллектив, 2018

Минимальные системные требования

Тип компьютера, процессор, частота: IBM PC – совместимые
Оперативная память (RAM): 512 МБ **Необходимо на винчестере:** 100 МБ
Операционные системы: Microsoft Windows (XP, Vista, Windows 7, 8)
Видеосистема: 128 Мб
Акустическая система: Не требуется
Дополнительное оборудование: Не требуется
Дополнительные программные средства: Adobe Reader
Другое: Не требуется

Программное обеспечение, использованное для создания электронного научного издания	MS Word
Техническая подготовка материалов для электронного научного издания	Гамаюнова Антонина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
Лица, осуществившие техническую обработку и подготовку материалов	Мадякина Татьяна Валерьевна, технический редактор РИЦ
Дата размещения на сайте	–
Объем издания – в единицах измерения объема носителя, занятого цифровой информацией (байты, КБ, Мб)	3,30 Мб
Продолжительность звуковых и видеофрагментов (в мин.)	–
Комплектация издания (количество носителей, наличие сопроводительной документации)	1 CD-R, пластиковая бокс-коробка
Наименование и контактные данные юридического или физического лица, осуществившего запись на материальный носитель	Евсеев Сергей Васильевич, начальник РИЦ

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Абрамова И. В., Лапшина И. В.

Специфика деятельности педагога по обеспечению единого речевого режима для обучающихся с речевыми нарушениями в младших классах образовательной организации

Балашкина Е. Д.

Методическое обеспечение деятельности учителя-логопеда по диагностике дизорфографии

Барцаева Е. В., Кручинкина В. И.

Социально-бытовая ориентация как механизм социализации дошкольников

Гамаюнова А. Н.

Взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной практике

Дегтярева В. А.

Формирование партнерского взаимодействия младших школьников с задержкой психического развития в сенсорной комнате

Демидова Е. А.

Теоретико-методические аспекты обучения младших школьников в условиях инклюзивной образовательной организации

Кувшинова А. В.

Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Кузнецова Т. Н.

Особенности логопедического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Лазарева Н. В.

Особенности психолого-педагогического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Миронова Е. В.

Особенности готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков

Парватова Т. М.

Показатели готовности педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования

Рябова Н. В.

К проблеме педагогического аспекта подготовки будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивной практики

Саенко В. И.

Особенности сопровождения замещающих семей, принявших на воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья

Салаева С. В.

К вопросу логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Самышкина М. М.

Формирование готовности будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности

Сергеева Т. А.

К вопросу психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования

Форкина Е. Е.

Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании

Якимова Н. А.

Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной организации

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Алаева В. С.

Формирование интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством логопедического тренажера

Антипова Е. В.

Формирование коммуникативной стороны речи младших школьников с задержкой психического развития средствами сенсорной комнаты

Бобкова О. В.

Исследование самоорганизации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Закоморная А. В.

Особенности фонематического слуха дошкольников с нарушениями речи

Золоткова Е. В., Семенова Л. И.

Социализация дошкольников с интеллектуальной недостаточностью средствами театрализованной деятельности

Каризина Е. М.

Технологии проектирования в работе учителя-логопеда

Левина Е. С.

Проектирование программы коррекционной работы педагога-психолога для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Малахова А. А.

Возможности применения синквейн-технологии в развитии связной речи детей с общим недоразвитием речи

Новоселова М. М.

Содержание программы коррекционной работы для детей с ограниченными возможностями здоровья

Саменкова Е. С.

Коррекция дисграфии, обусловленной нарушениями языкового анализа и синтеза, у младших школьников с общим недоразвитием речи

Соколова А. А.

Арт-терапия как одно из современных направлений работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи

Томилова А. Ю.

Формирование связной устной речи младших школьников артпедагогическими средствами

Хомякова Е. А.

Компьютерные технологии в процессе обучения младших школьников с нарушениями речи

Чекаева Т. В.

Развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами мультипликации

Шарикова Е. А.

Развитие связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи в процессе работы с закрытой картиной

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Барцаева Е. В., Зюзина Е. В.

Исследование уровня сформированности речевой активности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Барцаева Е. В., Маслова И. В.

Особенности готовности к овладению навыками письма у дошкольников с общим недоразвитием речи

Бережных О. О.

Особенности речевого дыхания дошкольников с нарушениями речи

Грачева А. Ю.

К проблеме формирования звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с дислалией

Гришечкина Н. Ю.

Особенности мелкой моторики рук дошкольников с общим недоразвитием речи

Демина М. А.

К определению понятия коммуникативные умения

Коновалова Д. В.

К вопросу развития мелкой моторики у дошкольников с задержкой психического развития

Крайнова М. В.

К вопросу формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Кудряшова Ю. Е.

Особенности представлений о безопасном поведении у младших школьников с нарушением интеллекта

Маслова Н. С.

Исследование графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи

Минеева Т. П.

Характеристика особенностей представлений о здоровом образе жизни младших школьников с задержкой психического развития

Михейкина Т. А., Бурнайкина Ю. А.

Особенности формирования коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности

Михейкина Т. А., Жертвина М. Н.

Особенности формирования коммуникативных умений у учащихся младших классов с речевыми нарушениями

Мухина А. В.

Исследование особенностей представлений о родном крае у дошкольников с общим недоразвитием речи

Одрузова В. И.

Особенности формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Опольская А. И.

Современные представления об особенностях развития связной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Паначева А. И.

Особенности речевого развития умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Подшивалова М. С.

Научно-методические основы формирования словаря дошкольников с общим недоразвитием речи посредством интерактивных тренажеров

Полякова К. А.

Особенности формирования временных представлений младших школьников с задержкой психического развития

Попова О. В.

Особенности эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников

Рысева С. А.

Особенности коммуникации дошкольников с нарушением интеллекта в процессе игры

Симонова Ю. А.

Особенности развития зрительной памяти у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Тряпкина О. А.

Теоретические аспекты формирования элементарных математических представлений у дошкольников с нарушениями речи

Тюрина Е. В.

К вопросу о формировании познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития

Фролова Е. В.

Особенности представлений о величине предметов у дошкольников с нарушениями интеллекта на занятиях по изобразительной деятельности

Цыплякова И. В.

Эмоционально-волевая сфера умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра как объект изучения

Шебаршина Ю. Н.

К проблеме формирования интереса к обучению у младших школьников

Юнина Ю. Ю.

К проблеме социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Абсалямова Р. М.

Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках физики

Астафьева М. П.

Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи

Бурдина М. Н.

Поликультурное воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха

Еркина И. А.

Обучение диалогу на индивидуальных коррекционных занятиях по развитию слухового восприятия и формированию произношения с неслышащими школьниками

Ерошкина Н. Н., Коновалова Н. Г.

Социальная адаптация детей в дошкольных образовательных учреждениях с ограниченными возможностями здоровья

Иневаткина С. Е., Астафьева М. П.

Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи

Киушкина С. В.

Личностно-ориентированное обучение детей с нарушениями слуха в условиях реализации ФГОС

Колесник Е. Ю., Акулина О. Н.

Использование приемов наглядного моделирования в развитии связной речи детей с общим недоразвитием речи

Маслова Л. Н.

Развитие речи дошкольников с нарушениями слуха в процессе занятий и режимных моментов

Масягина Н. А.

Влияние подвижных игр на физическое развитие детей дошкольного возраста

Миринова Ю. В., Дурнова С. Г.

Процесс формирования здорового образа жизни детей с ограниченными возможностями здоровья

Никифорова Н. М.

Использование здоровьесберегающих технологий и активизация познавательной деятельности учащихся с нарушением слуха на уроках биологии и химии

Равочкина С. И.

Гражданско-патриотическое воспитание в школе-интернате для детей с нарушениями слуха

Радкевич Н. В.

Планирование работы по трудовому воспитанию в условиях перехода на ФГОС

Ситяева О. А.

Здоровьесберегающие технологии при работе с детьми с нарушениями слуха в начальных классах

Сурова Н. В.

Развитие мелкой моторики у школьников с нарушением интеллекта на уроках и во внеурочной деятельности

[Терлецкая О. В., Аверьянова К. А.](#)

Технология «Су-джок» в логопедическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья

[Терлецкая О. В., Василевская Е. В.](#)

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации

[Терлецкая О.В., Козлова И. М.](#)

Особенности применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе общеобразовательной организации, реализующей инклюзивную практику

[Терлецкая О. В., Липатова Н. Л.](#)

Применение нетрадиционных приемов рисования для развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями

[Терлецкая О. В., Родина Я. Ю.](#)

Музыкотерапия как средство в коррекционно-развивающей работы с детьми с речевыми нарушениями

[Терлецкая О. В., Сысueva В. Ф.](#)

Применение музыкальных средств в логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями

[Терлецкая О. В., Шляпина Е. Н.](#)

Особенности использования здоровьесберегающих технологий в образовании дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

[Торчикова Н. М.](#)

Формирование ключевых компетенций в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья

[Чампалова Е. В.](#)

Штайнеровская педагогика и возможности ее использования в обучении и воспитании детей с нарушениями слуха

[В содержание](#)

ПРЕДИСЛОВИЕ

28–29 марта 2018 года на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» состоялась Международная научно-практическая конференция «54-е Евсевьевские чтения».

В центре внимания конференции – современное состояние науки; актуальные направления и тенденции развития научно-исследовательской работы вузов; проблемы совершенствования исследовательской базы, повышения значимости интеллектуального капитала как важнейшего фактора инновационного развития науки, результативности и применимости научных исследований и др.

На базе кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии МГПИ состоялась работа трех экспертных групп и двух научно-практических семинаров для педагогов образовательных организаций, студентов, магистрантов и аспирантов. Результаты исследований, представленных на вышеназванных площадках, нашли отражение в данном сборнике.

В рамках работы конференции были рассмотрены такие актуальные проблемы, как обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе; формирование социальной адаптивности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическое сопровождение дошкольников и школьников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации; электронные образовательные ресурсы в деятельности логопеда; мульттерапия как средство развития детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

В ходе дискуссии особый интерес вызвали вопросы, связанные с изменениями, которые неизбежны в образовательных организациях, призванных обеспечить сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья. При этом каждая образовательная организация должна обеспечить и реализовать образовательные потребности детей данной категории за счет создания специальной (коррекционно-развивающей) среды, специальных образовательных программ, методического оснащения, специализированного оборудования и, безусловно, подготовленных, квалифицированных педагогических кадров.

Конференция позволила усилить информационный обмен между образовательными структурами, работающими в сфере общего, инклюзивного и специального образования, способствовала активизации научно-исследовательской деятельности и объединению усилий ученых и практиков.

Редколлегия

[В содержание](#)

ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.36-053.5(045)

ББК 74.3

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЕДИНОГО РЕЧЕВОГО РЕЖИМА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

АБРАМОВА ИННА ВИКТОРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, iva-76@yandex.ru

ЛАПШИНА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, irinakozhenova@mail.ru

Ключевые слова: речевой режим, обучающиеся с речевыми нарушениями, коммуникативные навыки.

Аннотация: В статье рассмотрены особенности деятельности педагога по обеспечению единого речевого режима для обучающихся с речевыми нарушениями в младших классах образовательной организации.

THE SPECIFICITY OF THE TEACHER'S ACTIVITY ON THE PROVISION OF A SINGLE VOICE REGIME FOR LEARNING WITH SPEECH DISORDERS IN THE PRIMARY CLASSES OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

ABRAMOVA INNA VIKTOROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

LAPSHINA IRINA VALERIEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: speech mode, students with speech disorders, communication skills.

Abstract: In the article features of the teacher's activity on maintenance of the uniform speech mode for trained with speech infringements in the primary classes of the educational organization.

Одним из важных аспектов коррекционно-педагогической работы с детьми с недоразвитием речи является формирование речевой среды. На данное обстоятельство указано в работах ведущих ученых А. А. Алмазовой, О. Е. Грибовой, Л. Ф. Спировой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой [1]. Создание речевой среды предполагает постоянное мотивированное общение с ребенком независимо от его возможностей и уровня речевого развития. Задача педагога – преодолеть у ребенка нежелание говорить, убедить в его способности к общению, вызвать желание общаться, дать для этого необходимый инструментарий: четкое правильное произношение, достаточный словарный запас, навыки грамматического оформления высказывания.

Для успешного речевого развития необходимы определенные условия:

- ребенок должен слышать только правильную речь взрослых: педагогов, сотрудников школы;
- в течение всего дня педагоги должны ставить воспитанников в ситуации необходимости речевого общения, постоянного речевого тренинга, формировать потребность в правильной речи;
- необходим постоянный контроль за речью детей со стороны всех окружающих: педагогов, сотрудников школы, остальных учащихся [2, с. 11].

Для организации контроля необходимо использовать критерии, правила, требования к речи. Эти правила устанавливают рамки речевого режима.

У детей с общим недоразвитием речи ограничен речевой опыт, языковые средства, которыми они пользуются, являются несовершенными. Они далеко не полностью удовлетворяют потребность устного общения, отсюда разговорная речь оказывается бедной, малословной, тесно связанной с определенной ситуацией. Вне этой ситуации она становится часто непонятной. Связная (монологическая) речь, без которой не может быть полноценного усвоения приобретенных детьми знаний, либо полностью отсутствует, развивается с большим своеобразием. Указанные отклонения в развитии речи самостоятельно не преодолеваются. Поэтому речевое развитие таких детей можно обеспечить только при условии использования системы коррекционных мероприятий, предусматривающих соблюдение речевого режима.

Педагог, как любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, процессом развития которых он руководит. В условиях инклюзивного образования, прежде всего, должна быть создана моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка; которую можно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в

сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Основное правило для каждого педагога: его речь – пример для подражания. Речевой режим обязывает учителей и воспитателей научиться определять на слух отклонения в произношении, постоянно контролировать речь учащихся, соотнося ее качество с требованиями программы, развивать понимание различных форм и оборотов речи, ее интонационную выразительность, поощрять потребность детей к активной речевой деятельности, регулировать речевое поведение учащихся, культуру речевого общения.

Наиболее часто именно речевые проблемы у ребенка становятся основными, из-за которых детский коллектив не принимает такого ребенка, они же являются главными объектами насмешек сверстников. Зачастую именно логопедические проблемы затрудняют развитие общения между детьми, а также создают значительные трудности в усвоении знаний, умений и навыков ребенком с речевой патологией. В таком случае работа логопеда должна сочетаться и согласовываться с действиями педагога начальных классов.

Работа учителя-логопеда, с одной стороны, определяется общими стратегическими целями и задачами школы и находится в соответствии с государственными стандартами образования. С другой стороны, учитель-логопед следует частным чисто профессиональным целям и задачам, которые определяют основные направления деятельности, оказывая, прежде всего помощь детям, испытывающим трудности при освоении общеобразовательных программ (прежде всего по русскому языку), содействуя учителям в учебно-воспитательной работе с данной категорией детей, что в итоге способствует активизации общеобразовательного процесса [4, с. 26].

Речевой режим ставит определенные условия перед учащимися: четко проговаривать слова, соблюдая требования к речевому дыханию, не торопиться, употреблять слова, которые лучше выражают мысль, излагать мысль последовательно, следить не только за своей речью, но и речью товарищей, исправлять ошибки, соблюдать культуру общения.

Специальные уроки произношения, уроки русского языка, развития речи, чтения и литературы, специальные логопедические занятия создают основу, фундамент для речевого развития ребенка. Для успешной коррекции необходимо полное взаимодействие учителей-логопедов, предметников, воспитателей.

Логопед информирует педагога о том, какие речевые проблемы имеются у каждого из детей; над чем ведется работа в данный момент, что могут сделать коллеги для определенного воспитанника. Это необходимо для того, чтобы учителя-предметники, воспитатели знали, с кого и что можно требовать, кому и как помочь. Взаимопосещение уроков и воспитательских занятий дает возможность педагогам целенаправленно закреплять с детьми речевые умения и навыки, полученные на занятиях с логопедом.

Учитель начальных классов в процессе проведения учебных занятий, классных часов, праздников, экскурсий реализует еще и те моменты, которые относятся к разряду методических требований, предъявляемых к организации обучения и сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в массовом классе общеобразовательной школы.

Любая форма педагогического общения должна иметь четко определенные цели. Образовательная цель должна решать задачи отработки учебного программного материала, овладения детьми учебными навыками. Воспитательная цель должна решать задачи отработки моделей поведения, овладения детьми коммуникативными умениями, формирования эмоций и т. д. Коррекционная задача должна четко ориентировать педагога на развитие способностей и возможностей ученика и на исправление имеющихся недостатков.

Формы работы могут быть разные, методы и приемы необходимо сочетать так, чтобы при этом происходила смена видов деятельности детей, чтобы менялся доминантный анализатор (зрительный, слуховой, двигательный, кинестетический), чтобы во время работы было задействовано как можно больше анализаторов, особенно у ребенка с нарушениями развития. Дети слушают воспитателя (рассказ), отвечают на его вопросы (беседа), пишут, рисуют (деятельность детей), думают и делают (проблемные задания с элементами творчества) и т. д. [4, с. 45].

Следовательно, деятельность педагога по созданию речевого режима включает в себя следующие организационно-педагогические мероприятия.

1. Постоянный контроль за произношением учащихся, структурой их самостоятельных высказываний, осуществляемый в ходе всех режимных моментов жизнедеятельности учащихся каждым сотрудником школы. Все ошибки и недочеты, допущенные учениками в процессе говорения, замечаются и тактично исправляются. Варианты исправления произносительных ошибок могут быть различны в зависимости от того, готов или не готов ребенок к правильному и точному произнесению слова, владеет он или пока еще не владеет той или иной артикулемой. Необходимо разработать технологии «внешней» слуховой диагностики, методы, приемы и формы контроля.

Дня адекватных действий педагога чрезвычайно важна его осведомленность об уровне речевых возможностей каждого учащегося. В ряде случаев взрослый должен быть готов к оказанию ребенку конкретной логопедической помощи (подсказать, что необходимо сделать вдох и говорить на выдохе, показать правильный артикуляционный уклад и т. д.)

2. Обязательная произносительная и смысловая отработка нового речевого материала, планируемая педагогом в объеме до четверти от учебного времени.

3. Обязательная предварительная произносительная и смысловая отработка текстов устных публичных выступлений учащихся. Необходимо стремиться к тому, чтобы любое, даже небольшое выступление учащегося перед любой, даже небольшой аудиторией было максимально (с учетом индивидуальных возможностей выступающего) правильным, внятным, выразительным. Такие выступления необходимы как одна из форм, как своеобразный отчет о результатах коррекционной работы, как критерий ее эффективности и качества перед педагогами, детьми и их родителями.

4. Создание практических ситуаций по овладению речью на уроках и во внеурочной деятельности, целевое планирование и режиссирование ситуаций с учетом возрастных, речевых и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Активизация речевой деятельности и ее мотивации. Эффективен прием оречевления практических действий и ситуаций. Значительная часть времени (от 2/3 до 3/4 от объема урока) должна отводиться на речь детей. Речь взрослого лаконичная, но всегда четкая, выразительная, фонетически правильная и образцовая в литературном отношении.

5. Коллективная (все участники коррекционно-образовательного процесса) разработка системы и критериев взаимо- и самоконтроля. Коллективное составление инструкций и памяток, которые всегда и везде должны быть в поле зрения ребенка.

6. Риторизация учебно-воспитательного и коррекционного процессов, которую можно рассматривать как: использование потенциала риторических возможностей; осуществление диалога; перевод учебной ситуации в риторическую (продуктивную, творческую); использование в образовательной деятельности жанрового многообразия; осуществление межпредметной и внеучебной интеграции.

7. Обязательна коррекционная направленность всех режимных моментов, планируемых взрослыми.

8. Обязательный перенос требований к речи учащихся и их речевой среде, предъявляемых педагогом, на круг родственников и друзей учащегося. Только тогда, когда окружение ребенка вне школы будет ориентировано на коррекцию и развитие его речевой функции, работа в этом направлении будет успешной.

Выполнение речевого режима всеми участниками образовательного процесса создает условия для создания коррекционно-образовательной, социокультурной среды, способствует всестороннему развитию учащихся. Преодоление речевых нарушений и формирование коммуникативных способностей у младших школьников может успешно осуществляться только в результате целенаправленных и квалифицированных действий всего педагогического коллектива.

Список использованных источников

1. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] : учебное пособие / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 376 с. – URL : <http://www.biblioclub.ru>
2. Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / сост. и науч. ред. О. Е. Грибова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 126 с.
3. Фуреева, Е. П. Нарушения речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе / Е. П. Фуреева, Е. В. Шпилова, О. В. Филиппова [и др.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2016. – 208 с.
4. Ястребова, А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. – М. : АРКТИ, 2000. – 120 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36(045)
ББК 74.3

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ДИАГНОСТИКЕ ДИЗОРФОГРАФИИ

БАЛАШКИНА ЕЛЕНА ДМИТРИЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, alena-balashkina@yandex.ru

Ключевые слова: учитель-логопед, методическое обеспечение, логопедическая диагностика, дизорфография.

Аннотация: В статье раскрывается методическое обеспечение деятельности учителя-логопеда по диагностике дизорфографии. Представлена характеристика методических разработок, раскрывающих логопедическую диагностику дизорфографии.

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR LOGOPEDIC WORK ON DIESORPHOGRAPHY OVERCOMING

BALASHKINA ELENA DMITRIEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: the teacher-logopedist, methodical maintenance, logopedic diagnostics, dysforography.

Abstract: The article reveals the methodological support for the activity of a speech therapist in diagnosing dysorhography. The characteristic of methodical developments revealing logopedic diagnostics of dysorhography is presented.

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. Изучение дизорфографии в психолингвистическом контексте позволяет констатировать наличие качественного своеобразия процессов формирования и протекания у детей с дизорфографией как восприятия речи, так и процессов ее порождения [2; 4; 5].

И. В. Прищепова отмечает, что школьники испытывают серьезные трудности при пересказывании правил правописания своими словами, при их обобщении и аргументации своих ответов [5]. Р. И. Лалаева в своих исследованиях отмечает, что наиболее нарушены при дизорфографии языковой и мотивационный уровни. Они являются первично нарушенными звеньями речевого процесса [4].

О. В. Елецкая отмечает, что для детей с дизорфографией характерно снижение или нарушение познавательной деятельности в сфере овладения языковыми закономерностями и содержательной стороной речи, фонематическими, морфологическими и синтаксическими обобщениями на практическом уровне, недостаточное развитие словесно-логического мышления. У данной категории детей нарушены или слабо развиты следующие умственные операции: абстракции и обобщения, сравнения языковых фактов, нахождения в них сходного и различного [2].

Исследователи указывают на то, что дизорфография является не столько проблемой обучения, сколько проблемой языковой некомпетентности детей, при этом необязательно у школьников с дизорфографией может наблюдаться какого-либо рода недостаточность в отношении состояния устной речи. Согласно современным представлениям дизорфография связана прежде всего с затруднениями детей в усвоении ведущего – морфологического принципа русского письма. Морфологический принцип предполагает наличие при написании постоянного буквенного обозначения морфем (корней, суффиксов, флексий, приставок) не зависимо от их звучания в данном слове [1; 3; 4].

В связи с увеличением числа детей с нарушениями письменной речи и усложнением структуры речевого расстройства проблеме устранения

дизорфографии у младших школьников отводится важное место в современной логопедии. Решение этой проблемы тесно связано с вопросами диагностики и коррекции как фонематического, так и лексико-грамматического строя речи у детей. Анализ литературных источников, изучение младших школьников с дизорфографией и накопленный опыт их обучения убеждают в актуальности изучения механизмов, структуры речевого дефекта, состояния когнитивных и речевых предпосылок, психологических особенностей этих детей, совершенствования методики диагностики.

Логопедическая диагностика ребенка с дизорфографией представляет собой исследование состояния речевого развития ребенка с целью выявления нарушений письменной речи, обусловленной несформированностью усвоения орфографических знаний, умений и навыков. Изучение дизорфографии у обучающихся общеобразовательной школы предполагает рассмотрение широкого круга невыясненных вопросов, затрагивающих все характерологические признаки данного расстройства [3; 4; 5].

Как показал анализ теоретической литературы, в настоящее время разработкой диагностических методик, ориентированных на изучение дизорфографии, активно занимаются И. В. Прищепова, О. В. Елецкая, О. Б. Иншакова, А. А. Назарова и др.

Методика диагностики, разработанная О. Б. Иншаковой и А. А. Назаровой, предназначена для выявления у младших школьников специфического нарушения письма – дизорфографии. При разработке диагностического материала были выбраны те задания, которые регламентируются правилами морфологического принципа письма, отвечающие за единообразное написание морфем независимо от фонетических изменений, происходящих в слове. Все материалы контрольных и письменных заданий рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ [3].

Отличительной особенностью данной методики является то, что одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды: в конце учебного года и в начале следующего года, при переходе в следующий класс.

Разработанная О. Б. Иншаковой и А. А. Назаровой методика рассчитана на предъявление учащимся контрольных текстов, начиная с конца первого класса. Выявление дизорфографии у обучающихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов, которое проводится в каждой возрастной группе не менее двух раз в год (начало и конец обучения). Для выявления дизорфографии, прежде всего, отмечают авторы методики, необходимо исключить ошибки, связанные с нарушением реализации фонематического принципа письма в сильной позиции в слове, что свидетельствует о наличии дисграфии. Фо-

нематический принцип предполагает написание слова в полном соответствии с его произношением. Замена какой-либо буквы в слове в процессе использования данного принципа при письме оказывается невозможной, поскольку в этом случае произойдет изменение слова. В соответствии с методикой О. Б. Иншаковой, все ошибки, связанные с нарушениями фонематического принципа письма, делятся на несколько групп в зависимости от причин их возникновения: замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; моторные ошибки; зрительно-моторные ошибки; зрительно-пространственные ошибки; ошибки звукового анализа и синтеза [3].

Все ошибки, по мнению авторов методики, связанные с нарушением орфографических принципов правописания, делятся на несколько групп, в зависимости от того, какой из принципов, на котором базируется та или иная группа правил, оказывается нарушен. Отмечаются определенные типы ошибок: ошибки, обусловленные нарушением формирования морфологического принципа письма; ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма; ошибки, обусловленные нарушением формирования грамматического принципа письма; ошибки, обусловленные нарушением слога-морфемного принципа письма; ошибки, обусловленные нарушением формирования лексикологического принципа письма; ошибки, обусловленные нарушением формирования семантического принципа письма. Отдельно оцениваются ошибки, допущенные на правила, которых испытуемые на момент обследования не изучали [3].

Для характеристики успешности овладения навыком письма определяется продуктивность выполнения письменных заданий, для чего в каждой письменной работе отдельно подсчитывается количество правильно написанных слов – 1 балл, и количество слов с правильными исправлениями, внесенными детьми, – 0,5 балла. 0,5 балла – допущенная, но правильно исправленная ребенком ошибка. Общая сумма баллов, начисленных за неисправленные ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения. Определение уровня сформированности контроля за процессом письма происходит путем умножения всех найденных и правильно исправленных ребенком дизорфографических ошибок на 0,5 балла. Подобным образом оцениваются все виды выполняемых работ: слуховые диктанты, списывания с печатного и рукописного текстов [3].

Методика диагностики дизорфографии, разработанная И. В. Прищеповой, существенно отличается от представленной ранее. Ирина Владимировна в своих научных исследованиях пишет о том, что диагностика дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи проводится в начале учебного года в период первичного обследования состояния устной речи обучающихся вторых-четвертых классов или в конце учебного года у первоклассников по традиционной методике. В этот период учителем-логопедом составляется характеристика состояния умений

и навыков детей в области правописания. В ходе анализа письменных работ в соответствии с программными требованиями уточняется симптоматика дизорфографии, определяются механизмы и степень выраженности каждого речевого нарушения, а также ведущий тип орфографических ошибок и затруднений, который соотносится с основными принципами русской орфографии: морфологическим, фонематическим, традиционным и правилами графики. Для этого наряду с широко применяемыми математической обработки с помощью критерия Стьюдента и системой оценки баллов может быть использован так называемый «коэффициент успешности выполнения заданий»: $q = \frac{a}{c} \cdot 100 \%$, где a – количество орфограмм в данном виде работы, c – количество допущенных ошибок. При легкой степени дизорфографии учащиеся допускают не более 15 % ошибок, при средней – до 30 %. Неверное воспроизведение орфограмм более чем в 50 % случаев свидетельствует о тяжелой степени выраженности дизорфографии [5].

Выявление дизорфографии у обучающихся начальных классов по данной методике включает уточнение структуры дефектов их устной речи, дислексии, дисграфии. Оно проводится с помощью общепринятых в логопедии методов и приемов. Речевой материал подбирается учителем-логопедом в соответствии с программными требованиями. По результатам обследования речи младших школьников заполняется «Схема обследования младшего школьника с дизорфографией». В карте обследования младших школьников с дизорфографией прописывается следующая информация: анкетные данные; анамнез; анатомическое строение артикуляционного аппарата. Далее производится непосредственно диагностика всех сторон речи: исследование состояния экспрессивной речи, активного словаря, исследование грамматического строя речи, понимание и воспроизведение текста. Также логопед проводит исследование зрительно-пространственных функций, куда входит оценка состояния биологического зрения ребенка, оптико-пространственный гнозис и праксис, исследование состояния речезрительных функций. Исследуются зрительная и речеслуховая память, исследование особенностей ручной моторики, особенности речевой моторики, особенностей динамической стороны речи. В программу диагностики также входит исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи, в частности, особенностей имитации слогов с меняющимся ударением, исследование фонематического восприятия, исследование ударения в слогах и словах. При диагностике предъявляются задания, направленные на исследование языкового анализа, синтеза, представлений, исследование процессов чтения и письма, исследование орфографических знаний, умений и навыков. После проведенной диагностики специалисту необходимо выставить логопедическое за-

ключение и указать: степень выраженности дизорфографии; характер дизорфографии; другие нарушения устной и письменной речи [5].

Существует ряд логопедических технологий, направленных на изучение данного феномена, разработкой которых занимались И. В. Прищепова, О. В. Елецкая, О. Б. Иншакова, А. А. Назарова. Как указано данными авторами, логопедическое обследование школьников с дизорфографией, как правило, проходит в несколько этапов. Это предусмотрено с целью подробного изучения причинной обусловленности дефекта, особенностей речевого развития ребенка, особенностей учебной мотивации, отношения к учебным предметам и т. д.

Диагностика дизорфографии представляет собой крайне важный этап логопедического обследования обучающихся с общим недоразвитием речи, по результатам которого в дальнейшем разрабатывается коррекционная программа по преодолению данного речевого нарушения. Поэтому существует необходимость в изучении и определении наиболее эффективного диагностического комплекса для выявления дизорфографии у младших школьников.

Список использованных источников

1. Балашкина, Е. Д. Логопедическая диагностика дизорфографии у обучающихся начальных классов [Электронный ресурс] / Е. Д. Балашкина // Коррекционно-развивающая среда как средство социализации лиц с отклонениями в развитии, VIII Всероссийская заочная студенческая научно-практическая конференция «Коррекционно-развивающая среда как средство социализации лиц с отклонениями в развитии», посвященная 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского, 17–18 ноября 2016 г. : [материалы] / под общ. ред. И. В. Абрамовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск.
2. Елецкая, О. В. Состояние познавательных процессов у обучающихся с дизорфографией [Электронный ресурс] / О. В. Елецкая // Вестник Ленинградского государственного педагогического университета им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 3. – С. 76–85. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=19046578>
3. Иншакова, О. Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников [Электронный ресурс] : метод. пособие / О. Б. Иншакова, А. А. Назарова. – М. : В. Секачев, 2013. – 72 с. – URL : <http://www.knigi-psychologia.com/>.
4. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2001. – 224 с. – URL : <https://www.twirpx.com/file/1606904/>
5. Прищепова, И. В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / И. В. Прищепова. – О. : Практика, 2013. – 256 с. – URL : <http://uploads.likengo.ru/uploads/promos/documents/80806/Prishchepova-kniga-ilovepdf-compressed.pdf>

[В содержание](#)

УДК 373.2(045)
ББК 74.102

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

БАРЦАЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, ezhovkina.elena@mail.ru

КРУЧИНКИНА ВИКТОРИЯ ИВАНОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, kruchinkina167@mail.ru

Ключевые слова: социально-бытовая ориентация, социализация, дети дошкольного возраста.

Аннотация: В статье представлены результаты теоретического анализа литературы по проблеме социализации; раскрыто содержание понятия «социально-бытовая ориентация»; выделены характерные и сущностные черты дошкольного возраста в аспекте социально-бытовой ориентации. Раскрыты особенности социально-бытовой ориентации как механизма социализации дошкольников.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Изучение и состояние сформированности готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования».

SOCIAL ORIENTATION AS A MECHANISM OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN

BARCAEVA ELENA VASILEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

KRUCHININA VICTORIA IVANOVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: social and household orientation, socialization, preschool children.

Abstract: The article presents the results of the theoretical analysis of the literature on the problem of socialization; reveals the content of the concept of "social orientation"; high-

lights the characteristics and essential features of preschool age in the aspect of social orientation. The peculiarities of social orientation as a mechanism of socialization of preschool children are revealed.

Acknowledgements: the research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (South Ural state University of Humanities and education and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic of « The study and the state of readiness for the social orientation of children of preschool age in the organizations of additional education».

В настоящее время «социализация» является одной из ведущих категорий многих отраслей знания. Проблема социализации привлекает внимание ученых (Н. И. Шевандрин, В. П. Гудонис, Л. В. Мардахаев, Н. Ф. Голованова, А. В. Мудрик, И. С. Кон, Г. М. Андреева, Н. Д. Никандров, А. Г. Асмолов и др.) в различных научных сферах: философии, социологии, психологии, педагогики и др.

Так, Н. И. Шевандрин определяет социализацию как процесс и результат включения человека в те или иные социальные отношения под влиянием условий, в которых он живет и развивается [9]; Г. М. Андреева рассматривает как процесс, предполагающий усвоение личностью социального опыта и воспроизводства им системы социальных связей [1]; Т. Шибутани характеризует как коммуникативный процесс [10]; О. И. Зотова и И. И. Кряжева указывают на поэтапность процесса социализации, длящегося в течение всей жизни, при этом на каждом этапе человек встречается с ситуациями, порождающими потребность в приспособительных актах, которые и являются социальной адаптацией [4].

Для нашего исследования интерес представляют труды Н. Ф. Головановой, рассматривающей «социализацию» как педагогическую проблему. По утверждению автора, педагогическая характеристика этого понятия выражается пятью подходами: во-первых, социологический, в рамках которого рассматриваемое понятие определяется как переход культуры из поколения к поколению, как некий механизм наследования, который охватывает воздействия среды, воспитание, образование); во-вторых, факторно-институциональный, рассматривающий совокупность, множественность, рассогласованность и некоторую автономность институтов и агентов социализации); в-третьих, интеракционистский, предполагающий выделение межличностного взаимодействия, общения в социализации; в-четвертых, интериаризационный, указывающий, что социализация включает освоение личностью норм и ценностей в окружающем обществе, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения); в-пятых, интраиндивидуальный подход характеризует социализацию как творческую самореализацию личности, преобразование себя [3].

Вместе с тем Н. Ф. Голованова отмечает, что более обоснованным является многомерный подход, то есть одновременный учет всех механизмов социализации. В рамках данного подхода социализация определяется исследователем как самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни [3].

Содержание процесса социализации, по утверждению Н. Ф. Головановой, может быть представлено в виде следующей структуры: 1) коммуникативная составляющая (включает формы и способы овладения человеком языком и речью, а также другими видами коммуникации); 2) познавательная составляющая (представляет собой освоение знаний об окружающей действительности); 3) поведенческая составляющая (охватывает разнообразные действия и модели поведения ребенка: навыки гигиены, поведение в быту, в различных видах деятельности); 4) ценностная составляющая (включает мотивационно-потребностную сферу личности) [3]. Таким образом, у ребенка в ходе социализации формируется определенная картина мира, социальная система представлений и образов; при этом социальные образы не просто усваиваются ребенком на когнитивном уровне, а превращаются в содержание его личности. Отметим, что процесс социализации включает: адаптацию человека к социуму и активное существование в нем.

В нашем исследовании в качестве механизма социализации, обеспечивающего успешное включение ребенка в окружающую его социальную среду, является социально-бытовая ориентация.

Н. В. Рябова [6] рассматривает определение данного понятия в рамках нескольких подходов: во-первых, социокультурный (Г. М. Андреева, А. В. Мудрик и др.); во-вторых, системный (Б. Г. Ананьев, Э. Г. Юдин и др.); в-третьих, деятельностный (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); в-четвертых, антропологический (В. И. Слободчиков, Б. М. Бим-Бад и др.). Анализ работ Н. В. Рябовой позволяет раскрыть социально-бытовую ориентацию как механизм социализации, который способствует развитию свойства человека познавать социальную среду, включаться в нее, осваивать различные виды деятельности [6; 7].

С одной стороны, она способствует ориентации в окружающей социальной и бытовой среде, а с другой стороны, связана с организацией собственного общения и поведения с людьми в различных социально-бытовых условиях [2]. В своем общем смысле социально-бытовая ориентация – это свойство личности, которое позволяет формировать умение

самостоятельного построения своего поведения в социально-бытовых ситуациях [2].

Социально-бытовая ориентация обеспечивает личности успешное ознакомление с окружающей социокультурной средой, а также активное включение в нее [7]. Поэтому социально-бытовая ориентация как механизм социализации способствует эффективному включению человека в условия конкретной социальной среды и освоения того или иного вида деятельности.

Исходя из того, что сущность социализации заключается в овладении ребенком определенным социальным опытом, следует подчеркнуть, что данный опыт приобретается ребенком несколькими путями: стихийно, в ходе целенаправленно организованного процесса, спонтанно [3]. Вместе с тем пути накопления социального опыта ребенком дошкольного возраста специфичны. Интерес для нашего исследования представляет именно категория детей дошкольного возраста.

Согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, основной линией развития ребенка дошкольного возраста является его успешная социализация [8]. Это предполагает освоение дошкольником культурных норм поведения, определенных средств и способов деятельности, образцов поведения и общения с другими людьми, приобщение к традициям семьи, общества, государства [8].

Процесс социализации детей дошкольного возраста представляет некое системное образование, которое приводит к формированию компонентов социализации личности при обязательном включении их в разнообразную деятельность, а также способствует овладению новым содержанием образования, нацеленным на формирование и развитие социальных качеств каждого ребенка [5]. Именно в этом возрасте происходит развитие личностной сферы ребенка, происходит фактическое ее формирование. В данный период важным является установление ребенком взаимоотношений с другими детьми, взрослыми, происходит подчинение правилам и нормам поведения в обществе и быту []. Итак, анализ работ (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, К. Н. Поливанова, С. Г. Якобсон) свидетельствует, что особенности социальной ситуации развития, специфика ведущей деятельности, основные возрастные новообразования дают возможность рассматривать дошкольный возраст в нашем исследовании как наиболее благоприятный период для формирования социально-бытовой ориентации как механизма социализации.

Таким образом, обобщение вышеуказанного свидетельствует, что проблема социализации детей дошкольного возраста актуальна и значима в современном мире. В свою очередь, дошкольный возраст является сензитивным периодом для процесса социализации и рассматривается как важнейший возрастной этап в становлении предпосылок социального раз-

вития личности. Социализация ребенка в принципиально новых для него условиях жизни в большинстве случаев зависит от того, как приспособлен и адаптирован ребенок к окружающей его социокультурной среде, каким образом он взаимодействует в ней, овладевает различными социальными ролями, ориентируется в принципиально новых условиях и активно участвует в жизни социума. Это обуславливается качеством сформированности социально-бытовой ориентации детей.

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
2. Барцаева, Е. В. К определению понятия «социально-бытовая ориентация» [Электронный ресурс] / Е. В. Барцаева // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология». Международная науч.-практическая конф. (2017 ; Саранск). Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2017 г., г. Саранск (Россия) : [материалы] / редкол.: Н. В. Рябова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).
3. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
4. Зотова, О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – 481 с.
5. Парфенова, Т. А. Готовность к социально-бытовой ориентации как механизм социализации обучающихся в начальном общем образовании / Т. А. Парфенова, Н. В. Рябова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации ; Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2016. – Вып. 9. – С. 244–247.
6. Рябова, Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащихся / Н. В. Рябова ; под научн. ред. Ю. В. Варданын ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – 155 с.
7. Рябова, Н. В. Педагогические основы социально-бытовой ориентировки умственно отсталых школьников / Н. В. Рябова. – Саранск, 2007. – 240 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
9. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 544 с.
10. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани ; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 544 с.

[В содержание](#)

УДК 376 (045)
ББК 74.3

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

ГАМАЮНОВА АНТОНИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
gamaenova@yandex.ru

Ключевые слова: взаимодействие, психолого-педагогическое сопровождение, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная практика.

Аннотация: В статье рассматривается проблема организации комплексного междисциплинарного взаимодействия специалистов на всех этапах сопровождения в рамках деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума, технология обеспечения готовности к созданию системы данного взаимодействия, направления и формы деятельности специалистов, промежуточные результаты освоения обучающимися с задержкой психического развития адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

INTERACTION OF SPECIALISTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN INCLUSIVE PRACTICE

GAMAJUNOVA ANTONINA NIKOLAEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: interaction, psychological and pedagogical support, students with disabilities, inclusive practice.

Abstract: The article deals with the problem of organization of complex interdisciplinary interaction of specialists at all stages of accompaniment within the framework of the school psycho-medical and pedagogical consultation, the technology of providing readiness for creating a system of this interaction, the directions and forms of activity of specialists, intermediate results of learning by students with mental retardation development of the adapted basic general educational program of primary general education.

Одной из актуальных проблем современного российского государства и общества выступает обеспечение доступа к качественному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) через реализацию инклюзивного образования, которое трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия

особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6]. Для эффективной реализации инклюзивного образования необходимо оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательной организации, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса.

Понятие «взаимодействие» рассматривается в разных аспектах учеными – философами, педагогами, психологами. Мы приводим характеристику понятия, данного в дефектологической литературе. М. М. Семаго, Н. Я. Семаго характеризуют взаимодействие специалистов инклюзивного образования как междисциплинарное сотрудничество, направленное на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка с ОВЗ, организацию помощи его семье [4].

Целью нашего исследования являлось изучение компетентностных задач, таких как организация педагогического взаимодействия специалистов сопровождения, обеспечение готовности к созданию системы данного взаимодействия, направлений и форм деятельности специалистов, предварительные итоги первого года реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной практики. База исследования – МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22» г. о. Саранск, которая в 2016 г. образовала два первых общеобразовательных класса с включением в их состав детей с задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза (заключение городской ПМПК), определяющий вариант обучения 7.1 ФГОС НОО обучающихся с ЗПР. В экспериментальной части исследования принимала участие магистрант факультета психологии и дефектологии МГПИ, учитель Е. Е. Ивойлова.

Начальный этап включения школы в инклюзивную практику – изучение и обеспечение готовности учителей, других сотрудников образовательной организации, родителей, учащихся к совместному сотрудничеству в решении учебно-воспитательных задач. Диагностика уровня готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ выявила основную проблему – недостаток профессиональных компетенций для работы в инклюзивной среде.

Предпринятые шаги: курсы повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования» в МГПИ им. М. Е. Евсевьева, обсуждение на педагогических советах вопросов обучения и воспитания детей с ОВЗ в современных условиях, семинары и практикумы, мастер-классы по формированию методических умений и навыков в выборе форм, приемов взаимодействия с ребенком с ОВЗ, его родителями, отслеживания динамики его адаптации в социальном окружении и т. д.

При анализе готовности родителей будущих первоклассников без нарушений развития было выявлено, что большинство из них опасаются,

что совместное обучение их детей с детьми с ОВЗ снизит качество обучения, а 20 % (6 человек) категорически против совместного обучения. Проведенная работа с родителями по обсуждению вопросов инклюзивного образования его технологий, плюсов взаимодействия детей между собой, особенностей организации обучения и воспитания помогли родителям положительно отнестись к инновационной практике совместного обучения.

В качестве модели взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения за основу была выбрана модель школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк), разработанная А. Д. Вильшанской [1]. В состав ПМПк вошли: педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, учителя начальных классов, медицинская сестра, дефектолог консультант из МГПИ имени М. Е. Евсевьева. Председатель ПМПк – завуч начальной школы (завуч по инклюзии).

Каждый специалист работает по своему профилю, но коллегиальное обсуждение проблемы, совместная разработка рекомендаций, объединение их единой целью и принципами, реализация индивидуальных программ обучения, коррекции и развития обучающихся характеризуют стиль работы единой команды. При этом взаимодействие специалистов позволяет выстроить логику процесса, взаимосвязь его частей и тем самым обеспечить целостность процесса психолого-педагогического сопровождения.

Процесс комплексного сопровождения состоит из нескольких этапов: диагностического, поискового, консультативно-проективного, деятельностного, рефлексивного [7]. Взаимодействие специалистов осуществляется на всех этапах деятельности. Оценив начальные сведения о ребенке и его семье, специалисты консилиумной команды проводили углубленное обследование ребенка с ЗПР (сентябрь 2016 г.) по стандартизированным методикам [2; 3], определяя его проблемы, особенности развития и направления коррекционной работы.

Все обследованные первоклассники (6 детей) имеют нарушения темпов развития познавательной и эмоционально-волевой сфер, трудности произвольной саморегуляции, нарушения речевого развития, выраженные в разной степени (у одного ребенка приближены к границе нормы, у других – значительно отклонены от нее). На основе коллегиального обсуждения специалистами полученных результатов, определения общего прогноза дальнейшего развития каждого ребенка были разработаны комплексная коррекционно-образовательная программа и индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, в которых отражены планируемые направления деятельности специалистов по обеспечению специализированной помощи в овладении базовой образовательной программой, коррекция и профилактика недостатков в психофизическом развитии обучающегося.

Родители (законные представители) знакомятся с итогами диагностического обследования, прогнозами и перспективой психофизического развития ребенка и принимают участие в совместной работе по проектированию и реализации индивидуальной коррекционно-образовательной программы и образовательного маршрута ученика.

Следует заметить, что командой специалистов ПМПк совместно с администрацией школы и другими участниками образовательного процесса была разработана адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (АООП НОО) в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, где одним из разделов является программа коррекционной работы [5].

На деятельностном этапе сопровождения *педагог-психолог* проводил коррекционно-развивающие занятия по формированию познавательных процессов, целенаправленной деятельности, коррекции психофизического и эмоционально-личностного развития, поведения обучающихся, используя групповые и индивидуальные формы занятий в рамках учебного плана (2 раза в неделю). Групповые занятия, кроме вышеуказанных целей, содействовали межличностному общению обучающихся, развитию социально приемлемого поведения. Индивидуальная форма организации занятия требовалась в ходе коррекции нарушений, присущих конкретному ребенку.

Показатели достижений: положительная динамика развития ребенка, отмеченная специалистами и родителями.

Учитель-логопед осуществлял коррекцию устной и письменной речи учащихся: совместно с учителем инклюзивного класса проводил работу по соблюдению в классе речевого режима, обогащению словарного запаса учащихся в соответствии с программами учебных предметов, содействовал развитию коммуникативных умений.

Режим и формы работы: групповые и индивидуальные занятия 3 раза в неделю.

Социальный педагог выявлял потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, определял направления помощи в адаптации ребенка в школе.

Консультант-дефектолог оказывал методическую помощь учителю начальных классов в адаптации содержания образовательных программ индивидуальным возможностям ребенка, подборе форм, методов, приемов обучения, способствующих успешному освоению ребенком с ЗПР программного материала.

Основные направления деятельности классного руководителя (учителя начальных классов): координация деятельности специалистов службы сопровождения по оказанию разных видов помощи ребенку; монито-

ринг усвоения обучающимся разных разделов образовательных программ, при необходимости информирование специалистов службы сопровождения о возможной их корректировке; выполнение требований стандарта к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения АООП НОО, проведение индивидуальных коррекционных занятий с обучающимися и др.

В рамках консультативно-просветительской работы специалисты службы сопровождения взаимодействуют с родителями, другими участниками образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания, социализации ребенка.

Плановые заседания консилиума полным составом планировались и проводились один раз в месяц (диагностический, промежуточный, методический консилиумы), внеплановые групповые (психолог, логопед) проводились по запросу учителя начальных классов с обращением за дополнительной помощью.

С позиций требований к результатам освоения индивидуальных образовательных программ обучающиеся с ЗПР продвинулись в своем развитии, особенно в плане формирования социальной (жизненной) компетенции. Они понимают необходимость учения для будущей взрослой жизни, освоили правила поведения в классе во время урока, на перемене, умеют конструктивно обратиться к учителю, практически все научились удерживаться весь урок в пространстве класса, если происходит чередование видов деятельности. По оценке родителей, дети стали принимать больше участия в жизни семьи.

Среди формируемых метапредметных результатов следует отметить умение работать по инструкции, самостоятельно выполнять задания небольшого объема. Улучшилась речь, сформировано плановое слоговое чтение в рамках предложения. Ученики научились выполнять часть совместной работы в контакте с одноклассниками. Обучающиеся, находящиеся в начале учебного года на очень низком уровне интегративных показателей диагностики, перешли в разряд низкого уровня.

В заключение следует отметить, что в реализации АООП НОО обучающихся с ЗПР в условиях массовой общеобразовательной школы наиболее оптимальной моделью взаимодействия специалистов в системе психолого-педагогического сопровождения является школьный психолого-медико-педагогический консилиум, деятельность которого позволяет выявить особые образовательные потребности ребенка и организовать помощь в системе адекватных условий обучения.

Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспособляться к индивидуальным потребностям детей с ОВЗ. В условиях массовой школы, «включившей» в свою среду детей с ЗПР, в течение первого года работы проявилась необходимость: а) в уси-

лении кадрового потенциала (наличие в штате учителя-дефектолога, а также тьютора, для индивидуальной работы с обучающимися); б) в методиках, адаптированных к особым образовательным потребностям обучающихся; в) в пособиях для родителей по технологиям совместной работы с детьми; г) в разработке локальных актов образовательной организации, регламентирующих взаимодействие участников образовательного процесса.

Материалы, представленные в статье, могут быть полезны специалистам психолого-педагогического сопровождения, реализующим инклюзивное образование.

Список использованных источников

1. Вильшанская, А. Д. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка / А. Д. Вильшанская, М. И. Прилуцкая, Е. М. Протченко. – М. : Генезис, 2012. – 256 с.

2. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Владос, 2008. – 115 с.

3. Переслени, Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности / Л. И. Переслени. – М. : Айрис-Пресс, 2006. – 66 с.

4. Семаго, М. М. Междисциплинарное взаимодействие специалистов инклюзивного образования [Электронный ресурс] / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – Режим доступа : <http://flatik.ru/detskij-fond-oon-yunisef-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-opi-index-9> (дата обращения 04.08.2017).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/4068/Prikaz_No_1598_ot_19.12.2014.pdf.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ 11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/>

7. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына, М. А. Жданова, Е. И. Казакова / под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Владос, 2003. – 528 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 376-053.5(045)
ББК 88.48

ФОРМИРОВАНИЕ ПАРТНЕРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ

ДЕГТЯРЕВА ВАЛЕРИЯ АНАТОЛЬЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, leradg@mail.ru

Ключевые слова: сенсорная комната, младшие школьники, задержка психического развития, партнерское взаимодействие.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы формирования партнерского взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития; анализируются результаты исследования партнерского взаимодействия данной категории детей; предлагаются методические рекомендации по проведению коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате по формированию партнерского взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития.

FORMATION OF PARTNER INTERACTION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT IN THE TOUCH ROOM

DEGTYAREVA VALERIYA ANATOLEVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: sensory room, junior schoolchildren, mental development delay, partnership interaction.

Abstract: The article deals with theoretical aspects of the problem of forming partnership interaction among younger schoolchildren with a delay in mental development; the results of a study of the partnership of this category of children are analyzed; we offer methodical recommendations for conducting corrective and developing work in the sensory room on the formation of partnership interaction among younger students with a delay in mental development.

Сегодня воспитание участников открытого педагогического процесса сопровождается комплексным развитием познавательных и коммуникативных способностей, а также формированием партнерского взаимодействия. Современному школьнику для успешной адаптации к школьному обучению и социуму в целом необходимо не только усвоить систему образовательных знаний, умений и навыков, но и овладеть определенными умениями и навыками партнерского взаимодействия.

Многие авторы считают, что сенсорная комната является многофункциональным комплексом, использование которого способно значительно оптимизировать формирование партнерского взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития. Пребывание в необычной полисенсорной обстановке позволяет младшему школьнику максимально расслабиться, раскрепоститься, успокоиться, ощутить защищенность, почувствовать уверенность в себе, настроиться на активную деятельность, что в свою очередь создает благоприятные предпосылки для формирования партнерского взаимодействия [1; 2].

Именно в младшем школьном возрасте усваиваются правила и нормы формирования партнерского взаимодействия, которым ребенок будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств. О. А. Левина пришла к выводу, что характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни. Дети младшего школьного возраста отличаются своей общительностью. Но эта общительность не имеет сильно выраженного избирательного характера: школьники младших классов находятся в хороших товарищеских отношениях чуть ли не со всеми, хотя навыки формирования партнерства очень примитивные. В этом возрасте влияние на ребенка детского коллектива огромно [2, с. 43].

Актуальность занятий состоит в том, что у младших школьников с задержкой психического развития сокращается адаптационный период, что способствует быстрому формированию партнерского отношения школьников друг к другу. Анализ работ В. В. Мануйловой позволил определить основные задачи работы в сенсорной комнате:

1. Профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок.
2. Коррекция нарушений психо-эмоциональной сферы (создание положительного эмоционального состояния).
3. Формирование адекватной самооценки, преодоление застенчивости, достижение состояния релаксации и душевного равновесия.
4. Преодоление коммуникативных проблем (развитие позитивного общения детей и взаимодействия друг с другом, развитие навыков речи).
5. Расширить кругозор представлений об окружающем мире.

Достижению перечисленных задач способствует и организация работы в сенсорной комнате, и методика проведения занятий, и непосредственно сама среда сенсорной комнаты [3, с. 166].

В работах Е. В. Золотковой назначение сенсорной комнаты заключается в сохранении и укреплении детского психофизического и эмоционального здоровья с помощью мультисенсорной среды. Пребывание в необычной полисенсорной обстановке позволяет ребенку максимально расслабиться, раскрепоститься, успокоиться, ощутить защищенность, почувствовать уверенность в себе, настроиться на активную деятельность, что в

свою очередь создает благоприятные предпосылки для формирования партнерского взаимодействия младших школьников с задержкой психического развития [1, с. 57].

С целью изучения партнерского взаимодействия младших школьников с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2». В нем приняли участие 16 младших школьников с заключением МУ «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» г. Саранска «Задержка психического развития (F-80)». Для диагностики были выбраны две методики «Мой класс» и «Незаконченные предложения».

Согласно результатам диагностики по методике «Мой класс», можно разделить детский коллектив на 3 группы.

В первую группу вошли дети, которые характеризовались позицией, указывающей на выраженность познавательных интересов, совместное чтение книг, если ребенок отмечает вместо друга в паре с собой или рядом с учителем, как и себя, то это говорит о благополучии в отношениях с одноклассниками. К данной группе было отнесено 62,5 % учащихся.

Вторую группу составили испытуемые, находящиеся в позиции «один, вдали от учителя», которая говорит об эмоционально неблагоприятном положении ребенка в ученической группе. Об этом же свидетельствует «место у двери», которое еще и указывает на непринятие ребенком одноклассников. К данной группе было отнесено 31,25 % школьников.

В третью группу вошли учащиеся, которые характеризовались позицией «в игре», что говорит о несоответствии учебной позиции со статусом «ученика», хотя общение с одноклассниками складывается благоприятно. К данной группе было отнесено 6,25 % детей.

Анализируя полученные результаты данной методики, мы пришли к заключению, что у большинства младших дошкольников формирование партнерского взаимодействия складывается благоприятно. Дети активно взаимодействуют друг с другом.

В результате проведения методики «Незаконченное предложение» отношения между детьми характеризуются положительно. Детям комфортно находиться в классе, обстановка благоприятная для формирования партнерского отношения младших школьников с задержкой психического развития. Между собой в основном все дети дружные. Лишь небольшая часть испытуемых детей ответила, что в классе иногда бывает шумная обстановка. Среди наиболее распространенных агрессивных форм поведения у 35 % детей являются драки.

Анализ полученных результатов позволил разделить испытуемых на высокий, средний и низкий уровни взаимодействия. Высокий уровень взаимодействия составил 62,5 % школьников, которые без труда поддер-

живали диалог со сверстником, могут выполнять совместные действия, без труда находят общий язык с одноклассниками, участвуют в общественных мероприятиях.

На среднем уровне оказались 31,3 % учащихся, которые имеют узкий круг общения, редко принимают участие в совместных школьных делах, избегают публичных выступлений.

Низкий уровень взаимодействия был выявлен у 6,3 % учащихся, которые не могут найти подход к своим сверстникам, малообщительные, избегают все коллективно-творческие дела, предпочитают делать все в одиночку.

Таким образом, полученные результаты позволили разработать методические рекомендации в виде комплекса коррекционно-развивающих занятий по сказкотерапии, способствующих формированию партнерского взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития в сенсорной комнате. Данные рекомендации были апробированы в рамках проведения формирующего эксперимента.

Основные цели и задачи коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы ребенка. Подразумевается знакомство с чувствами, осознание их назначения. Конструктивное выражение своих эмоций. Разыгрывание ситуаций, когда чувства берут власть над «Я», над центром личности.

2. Формирование партнерского взаимодействия младших школьников. Формирование позитивных коммуникативных моделей, переживание опыта коллективного решения проблем и преодоления трудностей.

3. Снятие эмоционального напряжения, обучение конструктивным способам выплескивания агрессии, релаксация.

4. Обыгрывание проблемного поведения ребенка в актуальных для него ситуациях.

Занятие проводилось 1–2 раза в неделю, их продолжительность от 25 минут до одного часа.

Для проведения контрольного эксперимента были выбраны две методики, аналогичные констатирующему эксперименту: диагностическая методика «Социометрия», определяющая положение человека в системе межличностных отношений в ученической группе, и проективная методика «Дерево с человечками» для выявления степени комфортности пребывания учащихся в классном коллективе.

По результатам первого опроса в рамках проведения методики «Социометрия» к «предпочитаемым» относятся 25 % детей, к категории «звезды» – 6,2 % школьников, в зоне «изолированных» осталось 6,2 % учеников. По результатам третьего опроса 6,2 % детей – «звезды», 43,7 % испытуемых – «предпочитаемые».

В процессе проведения проективной методики «Дерево с человечками» было выявлено, что 88 % испытуемых хорошо взаимодействуют со своими одноклассниками, активно принимают участие во всех коллективных делах, не испытывая при этом никаких трудностей. Для 6 % детей характерно легкое преодоление препятствий, продуктивное взаимодействие с одноклассниками, но в отдельных случаях отмечается тревожность при знакомстве с новыми людьми. У 6 % детей было выявлено «кризисное состояние» и нежелание вовлекаться в учебный процесс.

В результате проведенного формирующего эксперимента произошло перераспределение испытуемых по трем уровням партнерского взаимодействия. Высокий уровень взаимодействия был отмечен у 88 % школьников, которые без труда поддерживали диалог со сверстником, могли выполнять совместные действия, без труда находили общий язык с одноклассниками, участвовали в общественных мероприятиях. Тогда как в констатирующем эксперименте на данном уровне были всего 62,5 % школьников.

На среднем уровне оказалось 6 % учащихся, для них характерен большой круг общения, активное участие в совместных школьных делах, избегание публичных выступлений. В констатирующем эксперименте на данном уровне оказалось 31,3 % учащихся.

Низкий уровень взаимодействия, характеризующийся «кризисным состоянием», составил 6 % учеников. Они испытывают трудности в общении со своими сверстниками, узкий круг общения, тревожность во взаимодействии с малознакомыми людьми. По результатам констатирующего эксперимента на данном уровне были 6,3 % учеников.

Сравнение данных констатирующего и контрольного эксперимента позволило проследить эффективность проведения коррекционно-развивающих занятий по сказкотерапии, направленных на формирование партнерского взаимодействия младших школьников с задержкой психического развития. Все занятия, направленные на формирование партнерского взаимодействия младших школьников с задержкой психического развития, были реализованы и дали положительный результат. Стоит отметить снижение тревожности, утомляемости и эмоционального напряжения учащихся, формирование умения понимать и принимать эмоциональное состояние свое и окружающих, активно взаимодействовать со сверстниками. В формировании партнерского взаимодействия младших школьников с задержкой психического развития были достигнуты все цели.

Таким образом, результаты проведенного исследования доказали, что реализация коррекционно-педагогической работы в сенсорной комнате с применением инновационных технологий оказывает положительное влияние на формирование партнерского взаимодействия младших школьников с задержкой психического развития.

Список использованных источников

1. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Золоткова, С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 31–34.
2. Левина, О. А. Работа с детьми с ОВЗ в сенсорной комнате / О. А. Левина // Психологическая наука и практика: личность и социокультурная среда : материалы VI Форума психологов Прикамья, 25–26 нояб. 2016 г. / Пермский гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2016. – С. 141–143.
3. Мануйлова, В. В. Стимулирование развития ребенка младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционно-развивающей среды сенсорной комнаты / В. В. Мануйлова // Раннее развитие и коррекция: теория и практика : материалы науч.-практ. конф., 14–15 апр. 2016 г. / редкол. : О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. – М. : МГПУ, 2016. – С. 166–174.

[В содержание](#)

УДК 376.4-053.5(045)

ББК 74.3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ДЕМИДОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, demidovalena@bk.ru

Ключевые слова: младший школьник, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями.

Аннотация: В статье рассматривается проблема адаптации детей в учебном учреждении; описаны принципы, которые используются для организации инклюзивного образования (подходы, способы, формы).

THEORETIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING YOUNG SCHOOLBOYS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ORGANIZATION

DEMIDOVA ELENA ALEKSANDROVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: junior schoolchildren, inclusive education.

Abstract: The article deals with the problem of children's adaptation in an educational institution; describes the principles that are used to organize inclusive education (approaches, methods, forms).

На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка независимо от особенностей его психического и физического развития, возможностей и способностей. С каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. Эта группа школьников весьма неоднородна. В нее входят не только часто болеющие дети, но и дети с логоневрозами, дисграфией, дислексией, повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами (задержка психического развития, аутизм, эпилепсия, детский церебральный паралич). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме [1, с. 147].

Н. В. Голубева отмечает, что «под инклюзивным образованием подразумевается специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательной организации по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей» [5, с. 70]. Цель и смысл инклюзивного образования в общеобразовательной организации – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии [8, с. 270].

Главное в инклюзивном образовании для школьников – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка наряду с освоением им академических знаний [2].

Проблема развития учебной активности младших школьников в условиях инклюзивной практики требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации познавательной активности обучаемых является не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и социально-психологических условий осмысленности учения, включения в него уча-

щегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности [5, с. 70].

Как стратегическое направление развития системы образования инклюзивное образование требует перестройки образования на всех уровнях для внедрения младших школьников в образовательный процесс. Ориентиры перестройки в направлении инклюзии детей с ОВЗ задаются основными принципами инклюзивного образования, предусматривающими реализацию равных прав на образование и социализацию при неравных возможностях [4, с. 33].

Рассмотрим основные принципы инклюзивного образования:

– по отношению к ребенку с ОВЗ – учащемуся общеобразовательной организации: баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения – адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

– по отношению к соученикам ребенка с ОВЗ – учащимся инклюзивного класса: триединство ориентиров – на высоком уровне освоение общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивная социальная активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

– по отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса: принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся, создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантность, сотрудничество в классе;

– по отношению к образовательной организации, реализующей инклюзивное образование детей с ОВЗ: адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения и социализации [7, с. 94].

Реализация основных принципов инклюзивного образования школьников в образовательных организациях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах организации образовательной деятельности:

– индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося – по развитию академических знаний и жизненных компетенций;

- социальная реабилитация ребенка в образовательной организации и вне ее;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе обучения и социализации;
- психолого-педагогический консилиум образовательной организации;
- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка;
- компетентность учителя в области общего образования с элементами специального образования в области социальной адаптации и реабилитации;
- повышение квалификации учителей общеобразовательной школы в области инклюзивного образования;
- рабочие программы освоения предметов образовательной программы в условиях инклюзивного образования детей в соответствии с образовательными стандартами;
- тьюторское сопровождение ребенка в процессе обучения;
- адаптивная образовательная среда – оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и технологиями (технические средства обеспечения комфортного и эффективного доступа) [8, с. 103].

Инклюзивное образование детей охватывает глубокие аспекты современного развития школы. В данном процессе важную роль играет право ребенка на образование, в соответствии с чем создается особая среда, максимально адаптированная под конкретные особенности лиц. Для детей с особенностями в развитии инклюзия предполагает создание образовательной среды, в которую будет вовлечен каждый.

В. А. Ясвин дает следующее определение образовательной среды: «... это совокупность образовательных технологий, форм организации учебной и внеучебной деятельности, материально-технических условий, социальных компонентов, межличностных отношений – получает развитие через интенсификацию информационных процессов на основе информационных технологий и интеграции ИКТ в образовательной среде» [5, с. 150].

Любой ребенок, попав в образовательную среду, сталкивается с проблемой адаптации, поэтому особая роль отводится психологическому сопровождению младшего школьника, цель которого – создание комплексной системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. В первое время посещения школы состояние детей с особыми потребностями обычно ухудшается. Они становятся гиперактивными или гиперпассивными. Может ухудшаться и их физическое здоровье. Большинство возникающих трудностей рано или поздно проходят, и состояние детей нормализуется.

В начальных классах особенно важным является создание условий для благоприятной адаптации ребенка к школе, т.е. обеспечение благополучного развития и обучения с учетом его индивидуальных возможностей. Такими условиями являются: соответствие процесса обучения функциональным и психологическим особенностям детей; личностно-ориентированное взаимодействие взрослых и детей; предоставление ребенку свободы выбора деятельности, партнера, средств; ориентировка педагогической оценки на относительные показатели детской успешности (сравнение сегодняшних достижений ребенка с его вчерашними достижениями); повышение познавательной и учебной мотивации; реализация продуктивной деятельности детей в зоне их ближайшего развития. Все перечисленные выше условия предполагают индивидуализацию обучения и воспитания в коллективе [3, с. 85]. Но это невозможно без помощи специалиста, т. е. учителя. Педагог является основным действующим лицом, но один он в инклюзивном классе, в котором учится ребенок с особыми образовательными потребностями, не может создать необходимые условия для обучения и развития детей младшего школьного возраста. Важнейшее условие – наличие команды специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу: учитель-дефектолог, психолог, логопед и другие специалисты. Именно эта единая команда и осуществляет модификацию организации образовательной среды школьников в соответствии с их реальными возможностями, то есть создание индивидуального учебного плана и разработку индивидуальной образовательной программы ребенка с особыми образовательными потребностями [6, с. 101].

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с потребностями наряду с освоением им академических знаний. С приходом в общеобразовательную школу детей с особыми образовательными потребностями преподаватели осознают важность общения с каждым ребенком как с личностью. Педагоги, занимающиеся специальным образованием, признают, что система общего образования эффективно зарекомендовала себя. Учителя общеобразовательных школ в свою очередь обращаются к системе специального образования в поисках новых методик, позволяющих улучшить результаты обучающихся с особыми потребностями.

Таким образом, говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей в общеобразовательные учреждения, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических возможностей ребенка с особыми образовательными потребностями. В образовательном учреждении должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение, а также

создан особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах.

Список использованных источников

1. Валеева, Н. Ш. Социальная работа с детьми «группы риска» / Н. Ш. Валеева, Г. З. Фаттахова // Вестник Казанского государственного технологического университета. – 2008. – № 5. – С. 145–149.
2. Гамаюнова, А. Н. Педагогические технологии в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] : электрон. учеб.-метод. комплекс дисциплины / А. Н. Гамаюнова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 1 электрон.опт. диск.
3. Гормин, А. Модели индивидуальных траекторий обучения / А. Гормин // Директор школы. – 2007. – № 1. – С. 69–74.
4. Гущина, Т. Н. Индивидуальный образовательный маршрут как средство сопровождения развития субъективности обучающихся / Т. Н. Гущина // Воспитание школьников. – 2011. – № 9. – С. 32–38.
5. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2011. – 95 с.
6. Крылова, Н. Б. Организация индивидуального образования в школе: теория и практика / Н. Б. Крылова. – М. : Сентябрь, 2005. – 157 с.
7. Куприянова, Г. В. Индивидуальный образовательный маршрут. Индивидуализация в современном образовании / Г. В. Куприянова. – Ярославль : Наука, 2001. – 178 с.
8. Тонконог, И. С. Инклюзивное образование в контексте современной науки / И. С. Тонконог // Технологический подход к моделированию и реализации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всерос. заочной науч.-практ. Интернет-конф., 26–27 апр. 2011 г. / под общ. ред. Н. В. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 268–270.

[В содержание](#)

УДК 376-053.4 (045)

ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

КУВШИНОВА АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА

учитель-логопед разновозрастной группы компенсирующей направленности для детей с ранним детским аутизмом и расстройствами аутистического спектра
Детский сад № 10 «Елочка», г. Димитровград, Ульяновская область, Россия,
магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, a.v.kuvshinova@rambler.ru

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дошкольники, расстройство аутистического спектра.

Аннотация: В статье представлен теоретический обзор трудов ведущих отечественных и зарубежных ученых по проблеме формирования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH DEVICES OF THE AUTHENTIC SPECTRUM

KUSHSHINOVA ANASTASIA VLADIMIROVNA

speech therapist group of compensating orientation for children with autism spectrum disorders Kindergarten № 10 «Elochka», Dimitrovgrad, Ulyanovsk region, Russia, graduate student of the faculty of psychology and defectology Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: communicative skills, preschoolers, autism spectrum disorder.

Abstract: the article presents a theoretical review of the works of leading Russian and foreign scientists on the problem of forming communicative skills in preschool children with autism spectrum disorders.

Актуальность представленной проблемы и темы исследования на социальном уровне определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с искаженным психическим развитием в целом и с расстройствами аутистического спектра в частности. В условиях гуманизации общества дети, ранее считавшиеся необучаемыми, включаются в систему образования и адаптируются в ней более или менее успешно. Права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение доступного образования, адекватного их психическим и физическим возможностям, гарантируются следующими федеральными законодательными актами: законом Российской Федерации «Об образовании», национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года и др. Соответственно, при обеспечении государственных гарантий доступности и равных возможностей для получения полноценного образования для каждого ребенка перед обществом в целом и системой образования в частности встает вопрос о взаимной адаптации ребенка к требованиям социума и социума к индивидуальным возможностям ребенка. Эта проблема не обошла и интеграцию детей с расстройствами аутистического спектра.

По данным современных исследователей, различные формы расстройств аутистического спектра встречаются в 4–26 случаях из 10 000, что составляет 0,04–0,26 % от общей численности детской популяции. В то же время отмечается тенденция к увеличению частоты данного нарушения развития. В связи с этим достаточно остро стоит вопрос о возможностях социализации таких детей.

Принцип ранней педагогической помощи для решения образовательных потребностей ребенка в педагогическом развитии в настоящее

время выявляет, как одно из важнейших условий первого коррекционного вмешательства, дошкольное образование ребенка. Это еще раз подтверждает необходимость коррекционно-педагогического воздействия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в рамках образовательной организации.

Основным недостатком при расстройствах аутистического спектра является нарушение общения ребенка с окружающим миром [2]. Поэтому формирование коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра.

Результаты анализа литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков показывают, что существуют различные подходы к проблеме развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Согласно концепции О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг [4], формирование навыков коммуникации необходимо осуществлять через развитие аффективного отношения ребенка к окружающему миру и создание потребности в речевом общении. Авторы рекомендуют проводить дифференцированную работу по развитию речевой коммуникации в зависимости от уровня аффективного развития ребенка. Данный подход получил широкое распространение в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике.

Поведенческий подход предполагает формирование адаптивных коммуникативных паттернов у детей с расстройствами аутистического спектра при помощи создания внешних поддерживающих условий поведения, через специально организованное материальное и социальное окружение (Lovaas, Simmons, Koegel [9]; Taylor, McDonough [12]; Quill, Bracken, Fair [10]). Данный подход наиболее распространен в зарубежных странах и все чаще используется в работе отечественных специалистов.

В психолингвистическом подходе особое внимание уделяется формированию взаимосвязи между речевым, когнитивным и социальным развитием, формированию структуры речевого высказывания, его семантического значения, а также возможности использовать коммуникативную речь в различных социальных контекстах в соответствии с ее значением (Tager-Flusberg) [11].

Сторонники психоаналитического подхода отрицают необходимость целенаправленного обучения детей с расстройствами аутистического спектра коммуникативным навыкам. Они считают, что речь аутичного ребенка самостоятельно становится более адекватной по мере разрешения внутренних психических конфликтов, связанных с его самосознанием. Большинство специалистов психо-аналитический подход признается неадекватным и неэффективным при коррекции коммуникативных нарушений при расстройствах аутистического спектра [2].

Каждый из описанных подходов имеет ряд преимуществ и ограничений. Поэтому многие современные исследователи сходятся во мнении, что коррекционная помощь и обучение ребенка с расстройствами аутистического спектра наиболее эффективны при условии комбинирования, сочетания различных подходов. Чаще всего в качестве основы коррекционной работы выбирается один из подходов, который дополняется коррекционными, развивающими, обучающими методами и приемами, номинально относящимися к другим направлениям.

Более того, авторы различных направлений, предлагая практические, методические рекомендации по работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, включают описания методов и приемов смежных подходов. При этом раскрываются особенности их использования в русле данного теоретического направления [3]. Достаточно часто различными авторами используются одни и те же методические приемы, которые являются общеупотребительными. Например, это приемы растормаживания речи, в том числе провокация эхололий, комментирование, подсказка, подкрепление и т. д. Таким образом, в ходе коррекции расстройств аутистического спектра осуществляется естественная интеграция подходов, ведущая к повышению результативности коррекционной работы и обучения детей с расстройствами аутистического спектра [1].

Анализ современной специализированной литературы показал, что авторами разных теоретических направлений изложены описания конкретных методов и приемов развития коммуникативной речи у детей с расстройствами аутистического спектра [5]. Рассматриваются способы формирования отдельных групп коммуникативных навыков у ограниченной категории детей с одним из видов аутистических расстройств (Freeman, Dake) [8]. Наиболее часто делается акцент на развитии речи в целом [1; 3].

В англоязычной литературе представлены методики формирования коммуникативных навыков, которые сложно адаптировать к социокультурным условиям и особенностям русского языка (Watson и др.) [13]. Таким образом, в отечественной литературе отмечается недостаток детально проработанной, последовательной системы коррекции, направленной на формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.

В результате, у психологов, дефектологов, логопедов, педагогов дополнительного образования, воспитателей, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра, и у их родителей возникают проблемы с подбором содержания и методов обучения навыкам коммуникации. Вместе с тем обучение этих детей коммуникативным поведенческим паттернам в значительной мере способствует преодолению их трудностей в процессе социализации.

Учитывая вышеизложенные факты, можно сделать вывод о том, что специально организованный процесс формирования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра – обязателен, без него невозможна адекватная социализация ребенка не только в семье, но и в обществе, что ставит перед нами новые задачи, которые выражаются в определении направления, содержания и приемов дифференцированной системы педагогической коррекции по формированию коммуникативных навыков, а впоследствии и в проверке эффективности разработанной системы педагогической коррекции, включающей использование игровых приемов в ходе опытно-экспериментальной работы.

Полученные опытно-экспериментальным путем знания, умения и навыки будут иметь практическую значимость, заключающуюся в использовании его результатов в работе логопедов, дефектологов, воспитателей и родителей для более эффективной организации процесса формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в рамках дошкольной образовательной организации, являясь основой для дальнейшего совершенствования и развития коммуникативных навыков, процесс формирования которых происходит в течение всей жизни человека с расстройствами аутистического спектра.

Список использованных источников

1. Башина, В. М. Ранний детский аутизм / В. М. Башина // Исцеление. – М., 1993. – С. 154–165.
2. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.
3. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С. С. Морозова. – М. : Владос, 2007. – 66 с.
4. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2007. – 288 с.
5. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2007. – 112 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Омега-Л., 2014. – 134 с.
7. Хаустов, А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Хаустов. – М., 2005. – 21 с.
8. Freeman S. Teach me language. A language manual for children with autism, Asperger's syndrom and related developmental disorders / S. Freeman, L. Dake. – Canada : SKF books, 1997. – 407 с.
9. Lovaas, O. I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / O. I. Lovaas, J. Q. Simmons, R. L. Koegel, J. Stevens-Long // Journal of applied behavior analysis. – 1973. – Vol. 6. – PP. 131–166.
10. Quill, K. A. DOWATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism / K. A. Quill, K. N. Bracken, M. E. Fair, J. A. Fiore. – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co. – 2002. – P. 410.

11. Tager-Flusberg, H. Psycholinguistic approaches to language and communication in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* / H. Tager-Flusberg. – New York : Plenum. – 1985. – PP. 69–87

12. Taylor, B. A. Selecting teaching programs. In C. Maurice (Ed.). *Behavioral intervention for young children with autism: a manual for parents and professionals* / B. A. Taylor, K. A. McDonough. – Austin – TX : PRO-ED. – 1996. – P. 63.

13. Watson, L. R. *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children* / L. R. Watson, C. Lord, B. Schaffer, E. Schopler. – Austin – TX : PRO-ED. – 1989. – 138 p.

[В содержание](#)

УДК 376.36–053.4(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

КУЗНЕЦОВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, kuznetsova.tan-kuzne@yandex.ru

Ключевые слова: логопедическое сопровождение, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности осуществления логопедического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Автором определены особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями, которые необходимо учитывать в процессе логопедического сопровождения.

SUPPORT FEATURES SPEECH THERAPY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

KUZNETSOVA TAT'YANA NIKOLAEVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: logopedic support, preschool children with severe speech disorders.

Abstract: The article deals with the peculiarities of the implementation of speech therapy support for preschool children with severe speech disorders. The author defines the features of the speech development of preschool children with severe speech disorders, which must be taken into account in the process of speech therapy.

Коррекционная помощь ребенку с отклонениями в развитии является одним из важных направлений в области образования на сегодняшний

день. Актуальность логопедического сопровождения речевого развития детей обоснована тем, что увеличивается число детей с речевыми нарушениями разной выраженности, которые зачастую приводят к тяжелым нарушениям речи в школьном возрасте.

Дети с тяжелыми речевыми нарушениями не имеют достаточной возможности пополнять свой лексический словарь и интеллектуальный потенциал посредством вербального общения. Именно по этой причине ребенок, имеющий нарушения в речевом развитии, нуждается в эффективной реабилитации, которая позволит ему справиться с отклонениями в развитии. Такая помощь возможна только лишь при условии создания для таких детей психолого-педагогического сопровождения.

В словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «сопровождение» рассматривается следующим образом: сопровождать значит сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо [4, с. 742].

Основное значение в реализации комплексного психолого-педагогического сопровождения, согласно И. В. Абрамовой, К. А. Горьковой, имеет логопедическая работа [2, с. 301].

В психолого-педагогической литературе логопедическое сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе [3; 5; 6; 7].

Основой логопедического сопровождения дошкольников с тяжелой формой речевых нарушений, по мнению Л. Б. Астаховой, является психолингвистический подход к речевой деятельности как к многосоставной структуре, которая включает семантический, синтаксический, лексический, морфологический и фонетический компоненты, предполагающие интенсивный и экстенсивный пути развития и формирование речи [5, с. 103].

О. Б. Главатских в своих работах отмечает, что целью логопедического сопровождения в системе психолого-педагогического сопровождения является коррекция дефектов устной и письменной речи обучающихся, способствующая успешной адаптации к учебной деятельности и дальнейшей социализации детей. Только при наличии специального психолого-педагогического сопровождения, которое включает в себя логопедическую работу и осуществляется учителем-логопедом, включение ребенка с речевой патологией в среду образовательной организации будет эффективным [3, с. 101].

К задачам логопедического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи относятся:

– способствование общему развитию ребенка с речевыми расстройствами, коррекция его психофизического развития;

– создание благоприятных условий для развития дошкольника с тяжелыми нарушениями речи в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;

– обеспечение развития способностей и творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром.

Решение этих задач формирует у дошкольника с тяжелыми нарушениями речи психологическую готовность к обучению в общеобразовательной школе, которая реализует образовательную программу или адаптированную образовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи, а также позволяет достичь основные цели дошкольного образования, которые сформулированы в Концепции дошкольного воспитания.

Как отмечает Л. С. Жесткова, в рамках логопедического сопровождения дошкольников с речевыми нарушениями перед учителями-логопедами стоит ряд задач:

– осуществление комплексного логопедического обследования, выявление структуры и степени тяжести речевого расстройства, формулировка логопедического заключения;

– реализация коррекционно-педагогической работы по оказанию логопедической помощи детям;

– обозначение основных направлений, подбор необходимых методов и приемов логопедической работы по коррекции и профилактике речевых нарушений;

– организация индивидуальных и подгрупповых занятий по коррекции нарушений устной и письменной речи обучающихся;

– содействие в разработке адаптированных образовательных программ, методических рекомендаций по обучению детей с речевыми нарушениями. Подбор необходимых методов, форм и средств обучения, способствующих возрастанию уровня усвоения программного материала;

– осуществление взаимодействия и согласованности со всеми специалистами психолого-педагогического сопровождения ребенка, его семьей;

– обобщение и распространение наиболее эффективного опыта логопедической работы на муниципальном, региональном и федеральном уровнях [8; с. 196].

Решение вышеперечисленных задач реализуется на фоне постоянной консультативной помощи всем участникам психолого-педагогического сопровождения по применению специальных приемов и методов оказания коррекционного воздействия по отношению к ребенку, имеющему речевые расстройства. При этом учитель-логопед заинтересован в установлении обратной связи с коллегами и семьей, повышающей эффективность комплексного сопровождения, а также способствующей выдвижению ра-

циональных предложений по повышению продуктивности и результативности данного процесса.

Логопедическое воздействие по преодолению речевых нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и коррекционно-образовательного характера. Учитывая возрастные, характерологические особенности детей с нарушением интеллекта, выраженный речевой негативизм, сниженную эмоциональную активность, необходимо с первых же занятий создавать у ребенка хороший настрой, желание заниматься с логопедом, активно контактировать с ним. Успех первых шагов во многом определяется тем, насколько логопед сможет заинтересовать ребенка, организовать увлекательную для него ситуацию, создать стимул для подражания.

Т. Т. Шаповалова выделяет следующие направления логопедического сопровождения:

1. Диагностическое. Логопедическое сопровождение начинается со всестороннего обследования речи учащихся начальных классов с целью комплектования групп, определения детей для индивидуальной коррекционной работы. Результатами системного обследования ребенка является формулирование логопедического заключения, выявление сильных и слабых звеньев в развитии психических функций, с опорой на которые строится последующая коррекционная работа.

2. Коррекционно-развивающее. Это направление включает в себя: проведение индивидуальных и групповых занятий по коррекции речи, работу в составе психолого-медико-педагогической комиссии, отслеживание динамики речевого развития обучающихся, нуждающихся в логопедической помощи.

3. Консультативно-просветительское. К данному направлению логопедического сопровождения относятся: консультирование родителей и педагогических работников образовательной организации, проведение открытых логопедических занятий, пополнение логопедического кабинета методической литературой и дидактическими пособиями, выступления на методических объединениях и заседаниях, пропагандирование логопедических знаний среди родителей, педагогов [9, с. 468].

В соответствии с ФГОС ДО в логопедическом сопровождении учитываются:

1) индивидуальные потребности дошкольника с тяжелыми нарушениями речи, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, которые определяют особые условия получения им образовательных потребностей, индивидуальные потребности ребенка;

2) возрастная адекватность дошкольного образования, которая должна соответствовать условиям, требованиям и особенностям развития;

3) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, когда сам ребенок становится субъектом образования;

4) возможности освоения дошкольником с нарушением речи учебного материала;

5) специальные условия для получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития [1].

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа должна быть направлена, в свою очередь, на:

1) преодоление различных категорий нарушений развития детей с тяжелыми нарушениями речи и оказание им квалифицированной помощи;

2) разностороннее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности и особые образовательные потребности, социальной адаптации.

Логопедическое сопровождение дошкольников с тяжелыми нарушениями речи строится на основе принципов дошкольного образования, изложенных в ФГОС ДО:

- обогащение (амплификация) детского развития;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество организации с семьями;
- детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- учет этнокультурной ситуации развития детей [1].

Итоговым результатом логопедического сопровождения дошкольников станет:

- мотивация к учебной деятельности, попытки планирования своих действий для достижения конкретных целей;
- усвоение и употребление слов, которые обозначают названия, предметы, действия, признаки, состояния, свойства и качества;
- применение слов в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией;

- распознавание словообразовательных моделей и грамматических форм слов в импрессивной речи;
- применение простейших видов сложносочиненных предложений с сочинительными союзами в речи;
- пересказывание (с помощью взрослого) небольшой сказки, рассказа;
- составление описательного рассказа по вопросам (с помощью взрослого), ориентируясь на стимульный материал и личный опыт;
- различение на слух ненарушенных и нарушенных в произношении звуков;
- владение простыми формами фонематического анализа;
- применение различных видов интонационных конструкций [1].

Таким образом, в рамках психолого-педагогического сопровождения одним из основных направлений выступает логопедическое сопровождение. Особенности логопедического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи заключаются в том, что коррекция речевых нарушений, а также факторов, их усиливающих, должны осуществляться с учетом особенностей ребенка. Логопедическое сопровождение становится не только необходимым условием успешного образования детей с речевой патологией, но и важным фактором, оказывающим влияние на развитие полноценной языковой личности. Данное направление помогает преодолеть отрицательные характерные особенности и воспитывает положительные черты общего и речевого поведения.

Список использованных источников

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.
2. Абрамова, И. В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / И. В. Абрамова, К. А. Горькова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5–2. – С. 301–305.
3. Главатских, О. Б. Сопровождение ребенка с речевыми патологиями в условиях ПМПК / О. Б. Главатских // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика : материалы IX Междунар. науч. конф. / под ред. А. И. Ахметзяновой. – М., 2015. – С. 99–103.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – М. : ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012. – 1376 с.
5. Астахова, Л. Б. Вариативные модели логопедического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве / Л. Б. Астахова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 101–106.
6. Журавлева, Ж. И. Специфика логопедического сопровождения детей в инклюзивном образовании / Ж. И. Журавлева // Ребенок с ограниченными возможностя-

ми здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование : сб. науч. ст. по материалам Межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. О. Г. Приходько. – М., 2014. – С. 108–112.

7. Ихсанова, Н. А. Логопедическое сопровождение старших дошкольников в условиях ДОУ / Н. А. Ихсанова // Образование: традиции и инновации : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Уварина. – Прага, 2015. – С. 68–70.

8. Жесткова, Л. С. Дошкольники с ТНР в современном образовательном пространстве ДОО / Л. С. Жесткова, Н. В. Лузай // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. С. М. Сониной. – М., 2016. – С. 195–199.

9. Шаповалова, Т. Т. Логопедическое сопровождение образовательного процесса / Т. Т. Шаповалова // Образование: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Уварина. – М. : Наука, 2014. – С. 467–470.

[В содержание](#)

УДК 376–053.4(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ЛАЗАРЕВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, dfnataly@mail.ru

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, дети с расстройствами аутистического спектра.

Аннотация: В данной работе рассмотрено понятие «психолого-педагогическое сопровождение»; описываются особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра; проводится сравнение различных методов и подходов коррекции расстройств аутистического спектра.

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES OF THE AUTHENTIC SPECTRUM

LAZAREVA NATALYA VLADIMIROVNA

Master's degree Special (defectological) education profile Defectological support
of subjects of education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: psychological and pedagogical support, children of preschool age, children with autism spectrum disorders.

Abstract: In this paper, the concept of «psychological and pedagogical support» is considered; features of development of children with autism spectrum disorders are de-

scribed; a comparison of various methods and approaches to correcting disorders of the autistic spectrum.

В последние годы все более активным стало распространение информации о проблемах помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Во многом это связано с тем, что число детей с расстройствами аутистического спектра за последние годы возросло в несколько десятков раз. Построение целостной системы помощи детям данной категории – сложный процесс, основным двигателем которого являются родительские сообщества.

Необходимо отметить, что за последние годы в системе образования Российской Федерации произошли значительные изменения относительно организации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день активно внедряется инклюзивное образование, в рамках которого обучающемуся предоставляется адаптированная основная образовательная программа, составленная с учетом его индивидуальных особенностей. В зависимости от тяжести дефекта ребенок может осваивать программные требования посредством домашнего обучения либо в коллективе сверстников. При этом необходимо отметить, что обучающийся с ограниченными возможностями здоровья нуждается в психолого-педагогическом сопровождении.

Особую категорию составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Расстройство аутистического спектра (РАС) характеризуется спектром затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также набором специфических поведенческих актов. Обучающиеся указанной категории нуждаются в индивидуальном подходе при проектировании программы психолого-педагогического сопровождения.

В современной науке сложилось несколько подходов к понятию «сопровождение». Так, в научном обиходе термин «сопровождение» зачастую употребляется в ситуации, когда речь идет о процессе сопровождения; в случае если упоминается служба сопровождения, а также при рассмотрении методов сопровождения.

Е. И. Казакова понимает под сопровождением помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка. В данном контексте процесс выступает как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию [5, с. 38].

Н. Я. Семаго процесс сопровождения понимает как поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала [12, с. 8].

Под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностика возникшей проблемы; информация о существе проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения.

В. И. Щеголь определяет психолого-педагогическое сопровождение как профессиональную деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде. Ребенок, погружаясь в образовательную среду, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования. Сопровождающая работа находящаяся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. В частности, сопровождая ребенка в процессе обучения и воспитания, педагог может, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные возможности для образования или развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности к заданным извне условиям образовательной среды [13].

Служба, осуществляющая психолого-педагогическое сопровождение, как правило, предоставляет комплексную помощь ребенку всех специалистов образовательного учреждения, обеспечение разнонаправленной психолого-педагогической, медико-социальной поддержки детей и их родителей.

Расстройства аутистического спектра в отечественной психологической школе рассматриваются как биологически обусловленное нарушение психического развития, включающее дефицитарность аффективной и когнитивной сфер психики. Формирование этого типа дизонтогенеза связано с тяжелой дефицитарностью организации отношений ребенка с миром. Характерны нарушения отношений с предметным и социальным миром, трудности активной переработки информации; общая задержка развития представлений о повседневной окружающей действительности, их бедность, фрагментарность, разрозненность, недостаточность смысловых связей [2; 3].

Формальное накопление знаний нередко не является трудностью для ребенка с расстройствами аутистического спектра. При этом набор информации сам по себе, как правило, не приводит к преодолению фрагментарности картины мира, развитию компетентности такого ребенка, к развитию отношений с миром и его практическому освоению. Накопление и осмысление эмпирического материала в этой области может послужить основой для организации эффективного психолого-педагогического сопровождения.

Е. Р. Баенская и О. С. Никольская в своих работах подчеркивают, что одним из главных нарушений, препятствующим успешному развитию ребенка с расстройствами аутистического спектра, является нарушение адаптации и социализации в обществе. Это проявляется в недостаточном развитии, отсутствии потребности и способности к общению, проявляющиеся в виде: уклонения от контакта, отставании или отсутствии разговорной речи, неспособности завязать или поддержать разговор, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний и других специфических особенностей. Поэтому в настоящее время ранний детский аутизм становится не только клинической, но в первую очередь психолого-педагогической проблемой [2; 9].

При поиске методов коррекции нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра родителям очень сложно самостоятельно остановиться на эффективном. Через Интернет, различные средства массовой информации активно предлагаются методы коррекции, которые полезны не каждому ребенку с подобными расстройствами. За новые методы выдаются давно и широко известные на Западе коррекционные подходы, применение которых на протяжении длительного времени обнаружило их недостатки.

В первую очередь речь идет об одном из вариантов бихевиорального подхода к коррекции расстройств аутистического спектра – АВА – терапии. Известная парадигма бихевиоризма, сводящая всю психологическую науку к исследованиям человеческого поведения, а все явления психической жизни – к поведению в ответ на внешние поощрения и наказания, является основной идеей управления средой для формирования необходимого поведения как у конкретного человека, так и общества в целом.

Эти методы обучения прижились в основном в США, где по отношению к детям с шизофренией и аутизмом их продолжали разрабатывать. Многочисленные последователи продолжают разработку технологических средств модификации поведения детей с расстройствами аутистического спектра, с тем чтобы обучить их ряду навыков и устранить проблемы в поведении. Поведенческий подход учитывает условия естественной среды, связывает «стимулы» и «подкрепления» с его обычной обстановкой и интересами [1; 6].

Однако поведенческие методы могут менять внешнее поведение детей с расстройствами аутистического спектра, но не помогают развитию ребенка. Осмысленность использования полученных навыков не является задачей АВА-терапии, так же как и развитие его познавательной, эмоциональной сферы и психических функций. Начиная с 60-х годов прошлого века, бихевиоральный подход сосредоточился на эмпирических исследованиях, накапливая новые факты о том, как различные воздействия среды влияют на поведение детей с расстройствами аутистического спектра. Эти

исследования не имеют цели преодолеть наиболее существенные эмоциональные и когнитивные трудности аутизма. Автор одного из наиболее распространенных в США подходов к коррекции нарушений аутистического спектра (концепция DIR, метод Floortime) С. Гринспен говорил о том, что коррекция нарушений аутистического спектра у детей, основанная на методах АВА-терапии, обеспечивает детям скромные результаты в сфере образования и незначительные или нулевые результаты в эмоциональной и социальной сферах [4, с. 174].

В отличие от АВА-терапии подход к коррекции аутизма и расстройств аутистического спектра, разработанный С. Гринспеном и его коллегами, базируется на идее развития и позволяет в работе с аутичными детьми добиваться очень хороших результатов. Концепция DIR учитывает особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра. Данный подход отличается от поведенческого своей позицией в отношении формирования навыков. Речь и мышление, по мнению авторов, а также эмоциональные и социальные навыки осваиваются в процессе отношений, которые включают в себя эмоционально значимое взаимодействие. Для развития психики ребенка считаются наиболее существенными такие ситуации взаимодействия, которые обеспечивают фундаментальное ощущение эмоциональной связи и вовлеченности в отношения. Взрослый подхватывает заинтересованность ребенка, стереотипную деятельность, например, если ребенок трет стекло, чтобы оно скрежетало, родитель делает то же самое или закрывает то место рукой. Как результат, ребенок просто вынужден обращать внимание на взрослого. Одна из главных целей – построение двухсторонней коммуникации между ребенком и родителем. Терапевт не предлагает новые идеи в игре, а развивает идеи ребенка, ставит вопросы, как будто не понимая, что происходит, тем самым развивая у ребенка способности объяснять, уточнять, анализировать. Только в том случае, когда ребенок прерывает общение, терапевт может вмешаться и предложить новые идеи. Даже если ребенок вводит в игру агрессивные мотивы, его не стоит останавливать. Таким образом, ребенок проявляет себя, учится не бояться себя и своих эмоций, а игровой терапевт помогает обыграть эти действия и таким образом руководить ими. По мнению С. Гринспена, именно эмоции направляют развитие на всех его этапах [4, с. 191].

Близкие по смыслу идеи лежат в основе эмоционально-смыслового подхода к коррекции расстройств аутистического спектра, разработанного О. С. Никольской и ее коллегами. Подход также ориентирован прежде всего на идею развития и базируется на концепции, сформировавшейся в результате многолетнего опыта психолого-педагогической помощи детям с аутистическими расстройствами. В основе подхода лежит понимание расстройств аутистического спектра как нарушения развития системы эмоциональных смыслов, организующих сознание и поведение ребенка.

Нарушения эмоциональной сферы влекут за собой нарушения в других сферах (поведение, коммуникация, познание и т. д.). Теоретической базой этого подхода являются представления об уровнях эмоциональной регуляции организма (полевой реактивности, стереотипов, экспансии, эмоционального контроля), которые нарушаются при аутизме [8; 9; 10]. Он предполагает установление эмоционального контакта с ребенком; уменьшение тревоги и страхов, агрессии, негативизма, стереотипий; развитие коммуникации и социального взаимодействия; увеличение произвольной активности ребенка. Круг конкретных средств четко не обозначен, но на первом плане – игротерапия, психодрама, изотерапия, музыкотерапия, которые используют, прежде всего, наиболее развитые возможности ребенка. Предполагается, что создание мотивации к привлекательным видам деятельности повлечет за собой развитие и всех других сторон психики. Структурирование среды считается не более чем вспомогательным средством. Предлагаемые методы коррекционной работы направлены на возможность вовлечения аутичного ребенка в совместное переживание, что позволяет со временем перейти к эмоционально осмысленному взаимодействию с ним. Способы и формы коррекционной помощи подразделяются в зависимости от возраста ребенка и тяжести аутистических проявлений. Специальные приемы взаимодействия с ребенком в игре, совместном рисовании, чтении, помощь семье в устройстве домашней жизни являются составными частями коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра [7; 8; 11]. Эмоционально-уровневый подход используется широко в России и в странах постсоветского пространства. На практике он относительно эффективен при легких формах аутизма и умственной отсталости, в случае более тяжелых нарушений результаты достигаются не скоро. В рамках данного подхода разработана система подготовки детей с расстройствами аутистического спектра к школьному обучению, определены их особые образовательные потребности.

Список использованных источников

1. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.
2. Баенская, Е. Р. Нарушения аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 11–19.
3. Башина, В. М. Ранний детский аутизм / В. М. Башина // Исцеление. – 1993. – С. 154–165.
4. Гринспен, С. На ты с аутизмом / С. Гринспен, С. Уиндер. – М. : Теревинф, 2013. – 512 с.
5. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.

6. Либлинг, М. М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме и расстройствах аутистического спектра / М. М. Либлинг // Дефектология. – 2015. – № 3. – С. 3–7.
7. Левченко, И. Ю. Патопсихология / И. Ю. Левченко. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
8. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2011. – 224 с.
9. Никольская, О. С. Особенности психологического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] / О. С. Никольская, М. Ю. Веденина // Альманах института коррекционной педагогики. – 2014. – № 20. – URL : <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20>.
10. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О. С. Никольская. – М. : МГППУ, 2008. – 464 с.
11. Плугина, М. И. Служба психологического сопровождения / М. И. Плугина // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 124–126.
12. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС [Электронный ресурс] / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. № 1. – С. 4–14. – DOI: 10.17759/autdd.2017150101.
13. Щеголь, В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии / В. И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89–91.

[В содержание](#)

УДК 376.42 (045)
ББК 74.5

ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СИТУАЦИЯХ КРИМИНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

МИРОНОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, serikova1980.s@yandex.ru

Ключевые слова: готовность к безопасному поведению, безопасность, ситуации криминального характера, умственно отсталые подростки.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых школьников, проанализирована структура готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера, особенности ее формирования у умственно отсталых подростков. Приводятся результаты изучения сформированности готовности к безопасному поведению у школьников данной категории.

FEATURES OF READINESS FOR SAFE BEHAVIOUR IN SITUATIONS OF CRIMINAL CHARACTER AT MENTALLY RETARDED TEENAGERS

MIRONOVA ELENA VIKTOROVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: readiness for safe behavior, safety, situations of criminal character, mentally retarded teenagers.

Abstract: In article questions of formation of readiness for safe behavior in situations of criminal character at mentally retarded school students are considered, the structure of readiness for safe behavior in situations of criminal character, feature of her formation at mentally retarded teenagers is analysed. Results of studying of formation of readiness for safe behavior at school students of this category are given.

Человек в любой момент своей жизни может оказаться в опасной ситуации, и, как правило, это происходит в тот момент, когда рядом никого нет и никому подсказать, что делать и как себя вести. Поэтому безопасность каждого человека во многом зависит от него самого, от его готовности правильно оценить опасную или экстремальную ситуацию. Для обеспечения личной безопасности важно, чтобы подготовка к безопасному поведению в опасных ситуациях начиналась уже со школьной скамьи. Проблема подготовки учеников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с умственной отсталостью, к адекватным реакциям на опасные жизненные ситуации тем более актуальна, что это самая неподготовленная, а значит, и беспомощная категория населения. Поэтому в настоящий момент стоит острая проблема специального обучения таких детей навыкам безопасного поведения.

Ситуации криминального характера, или криминогенные ситуации, которые могут возникнуть в повседневной жизни, связаны с мошенничеством, воровством, ограблением, вымогательством, шантажом, насилием и похищением. Особую социальную опасность представляют насильственные преступления в отношении детей. По данным Росстата, число преступлений против детей в России за период с 2013 по 2016 год выросло в четыре раза. Количество зарегистрированных преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних, увеличилось на 10 тысяч и составило 96,5 тысяч. При этом количество детей, признанных пострадавшими от действий сексуального характера, в 2013 году насчитывало одну тысячу, в 2014 году – 2,4 тысячи, а в 2015 – 3,7 тысячи.

Раскрывая сущность безопасного поведения школьника, ученые определяют его как функциональную систему взаимодействия с окружающей средой с целью обеспечения защищенности во всех сферах жизнедеятельности. Н. А. Лызь проанализировала исследования по проблеме безо-

пасности человека и пришла к заключению, что сущность безопасности можно рассмотреть с трех позиций: с точки зрения внешней для человека среды это отсутствие факторов опасности или наличие внешних условий безопасности; с точки зрения защищенности человека это способность и готовность к распознаванию, предвидению, избеганию и преодолению опасностей, предполагающие владение необходимыми знаниями, умениями и навыками, определенный уровень развития способностей, сформированность мотивации к обеспечению безопасности; в-третьих, безопасность рассматривается как субъективное образование – психическое состояние, характеризующееся степенью удовлетворения потребности в безопасности и отсутствием страха, тревоги и пр. [3]. Л. А. Сорокина считает, что обеспечить личную безопасность подросток может лишь в том случае, если у него сформирована готовность к безопасному поведению в окружающей среде. Обладая устойчивой мотивацией к обеспечению безопасности, системой лично значимых знаний, умений и опыта взаимодействия с опасной ситуацией, умений саморегуляции собственного поведения, контроля и оценки своих поступков, подросток способен как оградить себя от опасностей и угроз среды, так и минимизировать провоцируемые им самим опасные ситуации [4].

Ученые, рассматривающие проблему формирования безопасного поведения у подростков, приходят к выводу о значимости личностных особенностей самих субъектов безопасного поведения в данном процессе. Главной проблемой формирования навыков безопасного поведения в ситуациях криминального характера у умственно отсталых детей являются их физиологические и психологические особенности. Особенности умственно отсталых детей определяются наличием нарушения высшей нервной деятельности, недоразвития познавательной сферы, незрелостью эмоционально-волевой сферы и т. п. Они, в свою очередь, обуславливают инертность, вялость, снижение активности, работоспособности, затрудняют формирование высших форм памяти, мышления, чувств, потребностей и т. п. У детей с нарушением интеллекта отличается своеобразием система саморегуляции. Слабость регулирующей функции мышления часто обуславливает не критичность умственно отсталых детей по отношению к своим и чужим поступкам и действиям. Низкий уровень самосознания во многих случаях приводит к тому, что они начинают обдумывать действие не до, а после его выполнения, результатом чего, в свою очередь, становятся ошибочные действия и неумение спланировать предстоящую деятельность. Детям свойственна склонность к стереотипным действиям. В силу данных особенностей умственно отсталому школьнику трудно определить ситуации криминального характера и суметь себя оградить от них.

Исследователи, рассматривая готовность к безопасному поведению как сложное многокомпонентное образование, выделяют в ее структуре

ряд компонентов. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко выделяют следующие компоненты: мотивационный (ответственность за выполнение задач, чувство долга), ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности), операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками), волевой (самоконтроль, самомобилизация, умение управлять действиями), оценочный (самооценка своей подготовленности и соответствие процесса решения задач оптимальным образцам) [1]. Другие исследователи включают в структуру готовности такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный [4]; мотивационный, теоретико-ориентационный, психологический, практический [2].

С целью изучения уровня сформированности когнитивного и деятельностного компонентов готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков нами был проведен констатирующий эксперимент. В констатирующем эксперименте принимали участие ученики 6–7 классов ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. о. Саранск с заключением ПМПК: «F 70» (умственная отсталость легкой степени) в количестве 16 человек.

Первым этапом констатирующего эксперимента являлась беседа, цель которой заключалась в выявлении уровня сформированности представлений об опасных ситуациях криминального характера у умственно отсталых учащихся среднего школьного возраста. Беседа проходила в индивидуальной форме; часть вопросов беседы сопровождалась демонстрацией фотографий, изображающих ситуации криминального характера. Испытуемым предлагалось рассмотреть фотографию, экспериментатор выяснял понимание смысла изображенного сюжета, давая в ряде случаев необходимые уточняющие комментарии, после чего задавался соответствующий содержанию фотографии вопрос. Критерии оценки ответов: правильность, точность, полнота. Мы считали, что ребенок ответил правильно, если он ориентировался в условии вопроса, излагал имеющиеся сведения в логической последовательности, давал развернутые и полные ответы, которые содержали достоверную и точную информацию по данному вопросу. Частично правильными считались ответы, которые содержали нужную информацию, однако в них передавалось основное содержание и имелись некоторые неточности, пропуски отдельных сведений. Такие ответы могли исправляться учащимися самостоятельно или с помощью экспериментатора. Неправильными считались ответы, в которых не содержалось конструктивных решений по предлагаемому вопросу, объяснения давались неверно, наугад. По результатам ответов на все вопросы беседы 58,6 % ответов испытуемых были охарактеризованы как неправильные,

29 % ответов были отнесены к частично правильным и только 12,4 % ответов можно было отнести к правильным.

Второй этап констатирующего эксперимента был организован в форме выполнения учащимися практических заданий. Эти задания были предложены нами с целью выявления у учащихся уровня владения способами, приемами и навыками безопасного поведения в ситуациях криминального характера и предъявлялись каждому испытуемому в индивидуальном порядке. Сначала экспериментатор давал словесное описание определенной ситуации, затем ситуация моделировалась с участием самого экспериментатора и других учащихся. Испытуемому предлагалось продемонстрировать свои действия в данной ситуации. После этого экспериментатор предлагал объяснить данные действия, выяснял, видит ли он какую-либо опасность в данной ситуации, понимает ли последствия, к которым она может привести. В частности, испытуемым были предложены ситуации общения с незнакомыми взрослыми, которые высказывают заманчивые предложения (прокатиться на машине, сходить в зоопарк и т. п.), ситуации поведения в подъезде и лифте в присутствии незнакомого взрослого, ситуации встречи с шумной компанией подростков, ситуации попыток проникновения в жилище незнакомых взрослых, когда ребенок остался дома один, и т. д. Анализ действий испытуемых в условиях проведенного нами эксперимента позволил установить, что 42,9 % предлагаемых ими решений смоделированных ситуаций характеризовались как неправильные, к частично правильным были отнесены 40,2 % решений, а правильными были, соответственно, только 16,9 % действий умственно отсталых школьников.

Анализ результатов первого и второго этапов констатирующего эксперимента показал низкую сформированность у умственно отсталых учащихся как теоретических знаний о ситуациях криминального характера, представляющих опасность для детей школьного возраста, так и низкий уровень владения приемами, способами, навыками, позволяющими адекватно действовать в них. Проведенное исследование готовности к безопасному поведению в криминальных ситуациях учащихся с умственной отсталостью позволило обнаружить у них недостаточный уровень сформированности ее когнитивного и деятельностного компонентов. Дети мало информированы о преступлении как о явлении социальной жизни, широко не осведомлены о разновидностях преступлений, в том числе о тех преступлениях, жертвами которых могут стать дети. Не все представленные в экспериментальных сериях ситуации криминального характера расцениваются ими как опасные, учащиеся не во всех случаях способны предвидеть возможные негативные последствия данных ситуаций или дать им верные объяснения. Уровень владения испытуемыми приемами, способами, навыками, необходимыми для адекватного поведения в криминальных ситуациях в реальной жизни, недостаточно высок. Прове-

монстрированные школьниками практические действия в смоделированных криминально опасных ситуациях преимущественно носят неправильный или частично правильный характер, демонстрируют излишнюю доверчивость, медленную реакцию на происходящие события, что в реальной жизни может привести к плачевным последствиям. Проблема формирования готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых детей сложна и многогранна, что указывает на необходимость ее дальнейшего изучения.

Список использованных источников

1. Дьяченко, М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Мн. : Университетское, 1985. – 206 с.
2. Елисеева, Н. В. Формирование готовности учащихся старших классов к эффективным действиям в экстремальных ситуациях : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Наталья Владимировна Елисеева. – Владикавказ, 2007. – 23 с.
3. Лызь, Н. А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза : дис. ... д-ра пед. наук / Наталья Александровна Лызь ; Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Таганрог, 2006. – 399 с.
4. Сорокина, Л. А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни : дис. ... канд. пед. наук / Людмила Аркадьевна Сорокина ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2010. – 199 с.

[В содержание](#)

УДК 376 (045)
ББК 74.3

ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПАРВАТОВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

студентка факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
parvatova.tania@yandex.ru

Ключевые слова: готовность, дети с проблемами в развитии, инклюзия, педагог-психолог, профессиональная подготовка, психологическая подготовка.

Аннотация: В статье актуализируется проблема подготовки педагогов-психологов в системе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автором приводятся результаты теоретической изученности проблемы, обобщаются показатели готовности педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования, содержатся доводы в пользу необходимости проведения данной работы.

INDICATORS OF TRAINING TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENT PROBLEMS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

PARVATOVA TATIANA MIKHAILOVNA
student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: readiness, children with developmental problems, inclusion, teacher-psychologist, vocational training, psychological training.

Abstract: The article actualizes the problem of training of teachers-psychologists in the system of work with children with disabilities. The author presents the results of theoretical study of the problem, summarizes the indicators of readiness of teachers and psychologists to work in an inclusive education, contains arguments in favor of the need for this work.

Необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является сформировавшаяся готовность педагогов-психологов к инклюзивной практике. Поэтому рассмотрение понятия их актуально на этапе внедрения и развития инклюзивного образования как основного фактора успешности в управлении процессом обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Представляется актуальной разработка показателей подготовки педагогов-психологов к работе в образовательных учреждениях, принимающих детей с проблемами развития.

Под готовностью к работе в условиях инклюзивного образования С. А. Черкасова понимает процесс формирования совокупности (системы) психических образований – представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности и др., обеспечивающих мотивационную, когнитивную, личностную и эмоционально-волевою готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности [10].

Инклюзивная готовность педагога-психолога (готовность к работе в условиях инклюзивного образования), по мнению В. А. Афонской, Ф. Г. Мухаметзяновой, В. Д. Парубиной, – сложное интегральное качество личности педагога (субъектное) как субъекта в системе инклюзивной деятельности, позволяющее успешно реализовать научно-педагогические, в том числе и инклюзивные компетенции при опоре на соответствующую подготовку [8, с. 34].

Как указывает Е. В. Кетриш, инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов-психологов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, реализовывать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной

среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса [6, с. 387].

Е. Л. Агафонова, М. А. Алексеева, С. В. Алехина считают, что первичным и важнейшим аспектом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является достижение оптимального уровня профессиональных компетентностей ее специалистов. Структура профессиональной готовности педагогов к инклюзивной деятельности выглядит следующим образом: информационная готовность (осведомленность об основных положениях инклюзивного образования); владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [2, с. 85].

О. С. Кузьминой сформулированы группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов-психологов в области инклюзивного образования: видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды; уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса; создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды [7, с. 221].

Е. В. Изосимова считает, что профессиональная готовность педагога-психолога к инклюзивной практике в образовательной среде – это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности. Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготов-

ки, качеством личности и так же выступает регулятором успешности профессиональной деятельности [5, с. 9].

Е. М. Аксенова считает, что новое содержание образования требует от педагога-психолога новых подходов к его формированию, адекватности построения образовательного процесса и выбора условий и методик обучения, новых современных технологий. Автор среди профессиональных качеств рассматривает готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений в качестве основных характеристик деятельности успешного педагога. Они должны обладать способностью выявлять проблемы детей, связанные с особенностями их развития, принимать и оказывать помощь разным детям, вне зависимости от их способностей, реальных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья и владеть специальными методиками, позволяющими эффективно проводить коррекционно-развивающую работу [1, с. 55].

Психологическая готовность педагога-психолога – это также условие эффективности его профессиональной деятельности.

Психологическая готовность Е. В. Изосимовой понимается как комплексное образование, как сплав функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве: в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), осознанных оценок ситуации и поведения, обусловленных предшествующим опытом; в виде мотивационной готовности (возможность осознать смысл и ценность того, что он делает); в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [5, с. 10].

Под психологической готовностью педагога-психолога к реализации инклюзивного подхода в образовании С. В. Алехина понимает целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Автор выделяет следующие составляющие относительно реализации инклюзивного подхода в условиях общего образования: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие или отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений педагога в процессе включения; мотивационные установки, нравственные принципы,

ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идеи инклюзии; личностная готовность, воплощенная в аналогичных установках на ученика с проблемами, внутренняя детерминация активности личности педагога-психолога [3, с. 121].

В работах О. В. Даниловой структура психологической готовности педагогов-психологов к работе в условиях инклюзии включает в себя следующие компоненты: мотивационная готовность, личностная готовность, когнитивная готовность. Личностная готовность предполагает под собой социально-психологические и индивидуально-характерологические свойства и качества личности, соответствующие профилю профессии и предопределяющие успешное овладение и выполнение деятельности. Мотивационная готовность содержит систему личностных смыслов, мотивов и отношений к деятельности. Когнитивная готовность предполагает профессионально-важные познавательные способности специалиста, соответствующие профилю профессии [4, с. 64].

По мнению М. Н. Хомутовой, для реализации субъект-субъектных отношений в развитии инклюзивного образования большую роль играет человеческий фактор, то есть в педагогическом коллективе формируется модель «идеального педагога», которая содержит такие характеристики, как: профессиональное мастерство в преподавании; общая информированность; психическое и физическое здоровье; креативность и направленность на нововведения; гибкость в мышлении и поведении; авторитетность и личностная успешность; стремление к самореализации; коммуникабельность; знание индивидуальных, гендерных и возрастных особенностей учащихся; внимательность и рефлексивность; чуткость и тактичность; требовательность в сочетании со справедливостью; альтруизм и эстетичность; стрессоустойчивость; чувство юмора и меры; трудолюбие и результативность [9, с. 10].

Е. Л. Агафонова, М. А. Алексеева, С. В. Алехина отмечают, что формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие личностные характеристики, как: осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития; организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества; умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности [2, с. 85].

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья, по мнению И. М. Яковлевой, – готовность к оказанию помощи. Готовность к оказанию помощи – интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность,

умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения; креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы и др. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать [11, с. 242].

Таким образом, внедрение инклюзивного обучения в педагогическую практику ставит новые задачи перед образованием, обществом и социальной политикой. Проблема кадрового обеспечения инклюзивного образовательного процесса становится одной из основных задач, требующих своего первоочередного разрешения. Готовность педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается через два основных показателя: профессиональную и психологическую готовность. Учет данных показателей при подготовке будущих педагогов-психологов позволит интенсивно вводить инклюзивное обучение; повысит уровень профессиональной компетентности выпускников, т. е. удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг.

Список использованных источников

1. Аксенова, Е. М. Применение методологически обоснованных практических подходов к организации помощи детям с проблемами в развитии [Электронный ресурс] / Е. М. Аксенова // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи : сборник научно-методических материалов / под науч. ред. А. Ю. Белогурова, О. Е. Булановой, Н. В. Поликашевой. – М. : Спутник+, 2015. – С. 53–58. – URL : http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/04/Inkluzia_2015.pdf.
2. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
3. Алехина, С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя [Электронный ресурс] / С. В. Алехина // Вестник МГПУ. Серия Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (22). – С. 117–127. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=18936306>.
4. Данилова, О. В. К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / О. В. Данилова // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 3 (27). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.
5. Изосимова, Е. В. Готовность педагога к работе с детьми ОВЗ / Е. В. Изосимова // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях детского сада и семьи : практическое пособие для воспитателей, педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций / под общ. ред. О. А. Осиповой. – Томск : Информационно-методический центр, 2015. – С. 9–12.
6. Кетриш, Е. В. К вопросу готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Е. В. Кетриш // Инновации в профессиональном и профессио-

нально-педагогическом образовании : материалы 21-й Международной научно-практической конференции, (Екатеринбург, 25–26 мая 2016 г.) / редкол.: Г. М. Романцев [и др.]. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2016. – С. 387–390.

7. Кузьмина, О. С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О. С. Кузьмина // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20–22 июня 2011 г.) / редкол.: С. В. Алехина [и др.]. – М. : МГППУ, 2011. – С. 220–221.

8. Мухаметзянова, Ф. Г. Проектирование концепции проведения интерактивных выездных семинаров по основам инклюзивной грамотности для преподавателей русских школ за рубежом [Электронный ресурс] / Ф. Г. Мухаметзянова, В. Д. Парубина, В. А. Афонская // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 4. – С. 6–35. – URL : http://www.tisbi.ru/assets/science/inclusion_journal/inclusiaJournal_04_web.pdf.

9. Хомутова, М. Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования [Электронный ресурс] / М. Н. Хомутова // Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации : сборник материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области В. В. Нестерова / ред. М. Ф. Кузнецова. – Екатеринбург : СОПК, 2013. – С. 8–13. – URL: http://school-36.org/sites/default/files/For_teachers/metod_inkl/blok3.pdf.

10. Черкасова, С. А. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С. А. Черкасова // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 22–23 апреля 2010 г.) / редкол.: О. Л. Жук [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – С. 376–378. – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/102696>.

11. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И. М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20–22 июня 2011 г.) / редкол.: С. В. Алехина [и др.]. – М. : МГППУ, 2011. – С. 242–243.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

РЯБОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, доцент

кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, ryabovanv@bk.ru

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогический аспект, основная профессиональная образовательная программа, инклюзивная практика, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Аннотация: В статье рассматривается специфика реализации педагогического аспекта подготовки будущего педагога-психолога по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование, реализующего профессиональную деятельность в условиях инклюзивной практики.

TO THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL ASPECT OF PREPARATION FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO IMPLEMENT INCLUSIVE PRACTICES

RYABOVA NATALYA VLADIMIROVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department
of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: professional training, pedagogical aspect, basic professional educational program, inclusive practice, persons with disabilities..

Abstract: The article deals with the specifics of the implementation of the pedagogical aspect of the training of the future teacher-psychologist in the direction of training Psychological and pedagogical education, implementing professional activities in an inclusive practice.

Изменение социокультурной ситуации в современном обществе привело к тому, что общество не может игнорировать проблемы людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализ работ отечественных ученых (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н. Д. Шматко, Г. Л. Зайцев и др.) позволяет констатировать, что причины подобной ситуации могут быть представлены следующим образом: во-первых, возрастают гуманистические начала в общественном сознании; во-вторых, люди с ОВЗ, составляющие значительную часть любого общества, объединяются в сплоченные и многочисленные организации, обладающие всей полнотой гражданских прав, становясь серьезной политической силой; в-третьих, при отсутствии особого внимания к этим людям, к их физическим или психическим недостаткам могут прибавиться еще и опасные социальные отклонения (преступность, бродяжничество, нищенство, тунеядство, наркомания, алкоголизм). Поэтому сегодня внимание государства к проблемам человека с ОВЗ оправдано и является показателем цивилизованности общества. В условиях модернизации всей системы образования происходят существенные изменения в обучении и воспитании детей с ОВЗ. На наш взгляд, ключевые идеи происходящих процессов могут быть представлены следующим образом:

– во-первых, идея социальной реабилитации человека с ОВЗ (ее смысл заключается в том, что в современном обществе должно измениться отношение к этим людям, что позволит им интегрироваться в социум на своих собственных условиях) [1, с. 7]. Сегодня наше государство затра-

чивает достаточно большие средства для того, чтобы возможности обычных людей и имеющих отклонения в развитии действительно стали равными. Ядром данной идеи является человек с ОВЗ, его образовательные и специальные потребности, права и интересы;

– во-вторых, идея реабилитации средствами образования (реализация данной идеи предполагает восстановление ребенка с ОВЗ в правах на социальное наследие, то есть на наследие культурно-исторического опыта человечества). Е. Л. Гончарова и О. И. Кукушкина доказывают, что для реализации этой идеи принципиально важно признание мировой наукой положения о том, что ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность аномального ребенка непосредственно связаны не с первичным нарушением, а с «социальным вывихом». Его преодоление возможно средствами образования, особым образом построенного, предусматривающего «обходные пути» достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. Реабилитация средствами образования возможна при соблюдении следующих условий: во-первых, выдвижение задач, не включенных в содержание образования нормально развивающегося ребенка; во-вторых, построение «обходных путей» обучения (использование специфических средств, «пошаговое» обучение и др.); в-третьих, использование образовательной среды, организованной особым образом (целенаправленное обучение ребенка за пределами образовательного учреждения); в-четвертых, включение родителей в процесс реабилитации средствами образования и их особая подготовка силами специалистов [1, с. 8].

– в-третьих, идея независимого образа жизни (ее сущность в специальном образовании понимается не только как материальная независимость людей с ОВЗ, но и как отсутствие зависимости от посторонних при передвижении, общении в социальной жизни, в быту и повседневной жизни, т. е. независимость в широком смысле) [2, с. 246].

Таким образом, становится очевидным, что сегодня проблема заключается не столько в том, чтобы постоянно опекать людей с ОВЗ, сколько в том, чтобы создать условия для их личностной самореализации, для их общественно значимой работы. На проблему подготовки педагога, способного подготовить к самостоятельной жизни ребенка с ОВЗ, существуют различные точки зрения. Долгое время говорили о том, что это должны осуществлять в первую очередь дефектологи (олигофренопедагоги, логопеды, сурдопедагоги, тифлопедагоги), но сейчас существует и мнение о том, что к этой работе должны подключиться и педагоги-психологи. Поэтому сегодня наряду с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата) [3] реализуются и ФГОС ВО по направлению

подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата), где одним из видов профессиональной деятельности педагога-психолога становится деятельность, связанная с психолого-педагогическим сопровождением детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а именно: проведение дифференциальной диагностики для определения типа отклонений; проведение психологического обследования детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста с использованием рекомендованного инструментария, включая первичную обработку результатов и умение формулировать психологическое заключение; проведение занятий с обучающимися по утвержденным рекомендованным коррекционным программам; работа с педагогами и родителями (законными представителями) с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей с ОВЗ и их общения в образовательных учреждениях и в семье; создание благоприятной и психологически комфортной социальной среды с привлечением родителей (законных представителей) и членов семьи всех детей [4, с. 5]. Данный документ определяет ряд компетенций, которые должны быть сформированы у будущих педагогов-психологов, которые осваивают данный вид деятельности, а именно: ПК-32, ПК-33, ПК-34, ПК-35, ПК-36, ПК-37, ПК-38 [4, с. 8]. Формирование данных компетенций возможно в рамках таких блоков, как «Дисциплины (модули)», относящиеся к базовой части программы и к ее вариативной части, а также блок 2 «Практики», который в полном объеме относится к вариативной части программы. При формировании данных компетенций значительная часть деятельности педагогов отводится формированию педагогического аспекта профессиональной подготовки [5].

Данная работа начинается с овладения обучающимися сущностью, структурой и особенностями психолого-педагогической деятельности, что осуществляется путем изучения студентам учебных дисциплин Модуля 2 «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности». В этом модуле представлены учебные дисциплины *психологического* (Общая психология, Психология развития и возрастная психология, Социальная психология, Психолого-педагогическая диагностика) и *педагогического циклов* (Теории обучения и воспитания, Поликультурное образование, Социальная педагогика, Дефектология). Обобщенные представления о сущности психолого-педагогической деятельности студенты получают при изучении таких учебных дисциплин, как «Нормативные основы профессиональной деятельности педагога-психолога», «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований», «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности». На наш взгляд, интерес представляет изучение такой дисциплины, как «Дефектология», что в сочетании с изучением учебной дисциплины «Теории обучения и воспитания» формирует у студентов такие компетенции, кото-

рые позволяют будущим педагогам-психологам организовать в условиях общего образования обучение как лиц с ОВЗ, так и их здоровых сверстников. Изучение данных учебных дисциплин позволяет студентам в сравнительной характеристике познать специфику деятельности педагога-психолога, работающего не только с обучающимися, имеющими ОВЗ, но и с их здоровыми сверстниками. Изучить сущность коррекционно-педагогической деятельности, формы дифференцированной и индивидуальной работы с различными категориями обучающихся школьников, а также методы и приемы коррекционного воздействия на детей в условиях реализации инклюзивной практики, возможности создания специальных условий, обеспечивающих качественное и доступное образование лицам с ОВЗ с учетом той или иной нозологии.

Усиление педагогической подготовки будущих педагогов-психологов, осуществляющих работу в условиях инклюзивной практики, осуществляется в ходе расширения представлений о психолого-педагогической деятельности в процессе изучения учебных дисциплин Модуля 3 «Педагогические основы профессиональной деятельности» вариативной части основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), а именно: Основы психолого-педагогической деятельности, Психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ, Теория и практика образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, Социально-реабилитационные технологии, Технологии конструирования индивидуальной образовательной траектории в инклюзивном образовании, Система ранней помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Изучение данных учебных дисциплин позволяет получить системные, комплексные представления о сущности психолого-педагогической деятельности, реализуемой непосредственно с различными категориями лиц с ограниченными возможностями здоровья; специфики организации процессов обучения и воспитания в условиях инклюзивной практики; возможностях и особенностях проектирования, конструирования индивидуальной образовательной траектории для лиц с нарушениями зрения, слуха, речи, интеллекта и других категорий школьников, а также специфике проектирования, организации и реализации социально-реабилитационных технологий в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты, возможностях взаимодействия специалистов указанных организаций в ходе сопровождения и реабилитации лиц данной категории; о возможностях и особенностях оказания помощи семье ребенка с ОВЗ. Серия учебных дисциплин, а именно: Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития (с практикумом), Обучение и воспитание детей с сенсорными нарушениями (с практикумом), Обучение и воспитание детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (с практикумом), Обучение и воспитание детей с расстройствами

эмоционально-волевой сферы и поведения (с практикумом), Обучение и воспитание детей с нарушениями речи (с практикумом) обеспечивает формирование готовности будущих педагогов-психологов к работе с конкретной категорией лиц с ОВЗ (лиц с нарушениями интеллектуального развития, с сенсорными нарушениями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и др.). Важно, что при изучении данных учебных дисциплин студенты не только получают определенные знания и умения, но и в ходе практико-ориентированных занятий, которые проводятся в образовательных организациях инклюзивной практики, закрепляют их в реальной практической деятельности, оказывая помощь и поддержку конкретному ребенку.

Педагогический аспект профессиональной подготовки студента, обучающегося по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование, профиль Психология и педагогика инклюзивного образования усиливается в ходе изучения курсов по выбору при изучении модулей *«Теоретические основы инновационной деятельности педагога»*, *«Инновационная деятельность педагога в условиях инклюзивного образовательного пространства»*. В результате изучения дисциплин данных модулей будущий педагог-психолог должен: *знать* (различные теории обучения, воспитания и развития детей; особенности организации различных видов деятельности детей; профессиональные задачи и принципы профессиональной этики; устройство системы социальной защиты детства; формы рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий); *уметь* (использовать знание теорий обучения, воспитания и развития детей на различных возрастных ступенях; организовывать различные виды деятельности детей; ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики; принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач; выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства; выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами; рефлексировать способы и результаты своих профессиональных действий; взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей); *владеть* (готовностью использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов; готовностью организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую; способностью понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики; спо-

способностью принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач; готовностью выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства; способностью выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами; способностью к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий; способностью эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками образовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития детей).

Таким образом, в современных условиях стандартизации на всех уровнях образования особый интерес представляет процесс реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и стандартов для лиц с ОВЗ. Сегодня педагог начальной школы должен владеть не только методологией, теорией и практикой проектирования, организации, реализации и оценки процессов обучения и воспитания нормально развивающегося ребенка, но и ребенка с проблемами в развитии, включенного в условия инклюзивной практики. Поэтому сочетание педагогических дисциплин с дисциплинами дефектологической направленности оказывается важным, значимым и актуальным.

Список использованных источников

1. Гончарова, Е. Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах ИКП РАО. – № 5. – 2002. – С. 2–10.
2. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архип, Л. И. Белякова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ivo.garant.ru/#/document/71237790/paragraph/1:3>.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nvsu.ru/svedenfiles/standarts/25-44.03.02.pdf>.
5. Ezhovkina, E. V. Psychological and pedagogic support of children with health limitations / E. V. Ezhovkina, N. V. Ryabova // International Education Studies. – 2015. – Vol. 8. – No. 4. – URL : <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/46963>.

[В содержание](#)

УДК 376.1(045)
ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ, ПРИНЯВШИХ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

САЕНКО ВАЛЕНТИНА ИГОРЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, vatet-66@mail.ru

Ключевые слова: сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, замещающая семья.

Аннотация: В статье рассматриваются основные подходы к организации сопровождения замещающих семей, принявших на воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.

FEATURES OF SUPPORT OF SUBSTITUTING FAMILIES, ACCEPTED FOR EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES

SAYENKO VALENTINA IGOREVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: support, children with disabilities, a substitute family.

Abstract: The article examines the main approaches to the organization of support for substitution families who have adopted children with disabilities.

В настоящее время в России институт замещающей семьи как форма жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приобретает все большую значимость и статус. Проблема обездоленных детей волнует, прежде всего, правительство страны, ученых, психологов, педагогов. Замещающая семейная забота выступает альтернативой групповым формам проживания детей-сирот в государственных организациях.

На сегодняшний день отмечается рост замещающих семей, готовых взять на воспитание детей с ограниченными возможностями, поэтому проблема нашего исследования является актуальной. Психолого-педагогическое сопровождение таких семей должно быть всесторонним и глубоким.

Стремление оказать помощь детям, оставшимся без попечения родителей и имеющим ограниченные возможности, в подборе для них наибо-

лее ресурсных замещающих семей, а также самим замещающим родителям в гармонизации отношений с приемным ребенком, определило проблему нашего исследования – обозначение психолого-педагогических особенностей сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями.

Проблема замещающего родительства встает особенно остро в связи с малоизученностью и неоднозначностью понимания этого феномена в современной психолого-педагогической литературе.

В отечественной психологической науке природу родительских чувств и отношений изучали А. И. Антонова, А. Я. Варга, В. Н. Дружинина, Л. Ф. Обухова, А. С. Спиваковская, В. В. Столин, Р. В. Овчарова и др.

В отечественной специальной литературе проблемы, связанные с социальным сиротством, нашли отражение в работах М. Н. Акимовой, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, Т. Н. Сапрыкиной, А. Б. Холмогоровой и др.

Согласно Е. И. Холостовой и Г. И. Климантовой, «замещающая семья – такая форма семейного жизнеустройства ребенка, утратившего связи с биологической семьей, которая приближена к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивает наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации». Задача такой семьи – воспитание детей, которые из-за смерти родителей или лишения их родительских прав остались без родительского попечения, а также защита личных и имущественных интересов этих детей.

На развитие детско-родительских отношений в замещающей семье влияет мотив принятия ребенка в семью. Если мотив принятия является конструктивным, то вероятнее всего трудности при воспитании ребенка у замещающих родителей будут наименьшими. Если же мотив принятия ребенка в семью деструктивный, то даже незначительные трудности, возникающие при воспитании ребенка, могут привести к отказу от него и к вторичному сиротству. При сопровождении замещающих семей следует в первую очередь обращаться к мотиву принятия ребенка в замещающую семью. Разобравшись с мотивом, мы можем выстроить работу и индивидуальный план сопровождения семьи наиболее эффективно.

Сопровождение в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как особый метод педагогического взаимодействия, направленный на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, от которых зависит улучшение психофизического состояния детей и успешность социализации в обществе. Применительно для решения проблем развития приемного ребенка педагог включает анализ ближайшего окружения, диагностику уровня психофизического развития, применение активных методов и

форм индивидуальной работы с ребенком, его родителями, педагогическими работниками.

В качестве специфических особенностей сопровождения замещающих семей, принявших на воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, могут выступать: организации, осуществляющие данное сопровождение, организационно-содержательные основы каждого уровня сопровождения, работа в детско-родительских группах, технология обеспечения социально-психологического благополучия ребенка, предусматривающая применение современных коррекционно-развивающих форм и методов работы. Все это будет рассмотрено в данной статье.

Сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью осуществляется организациями, предоставляющими медицинскую, психологическую, педагогическую, юридическую, социальную помощь, не относящуюся к социальным услугам (социальное сопровождение) на основе межведомственного взаимодействия в соответствии с законодательством Российской Федерации о социальном обслуживании. Независимо от территории проживания семей, воспитывающих детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, ребенку должны быть предоставлены равные возможности. Если семьи проживают в отдаленных территориях, где отсутствует необходимая инфраструктура, то реализация мероприятий сопровождения должна быть организована по модели «мобильной команды сопровождения». Специалисты с необходимым оборудованием выезжают на территорию и работают с семьями, детьми в соответствии с индивидуальной программой сопровождения [4, с. 10].

Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей способствует формированию профессиональных компетенций замещающих родителей, в них входит: выявление личностных качеств кандидатов в замещающие родители, которые необходимы для воспитания детей; информирование родителей о проблемах воспитания ребенка в замещающей семье, о тех трудностях и барьерах, с которыми могут сталкиваться родители; создание условий для приобретения родителями навыков работы в условиях замещающей семьи.

Условно выделяют такие уровни сопровождения замещающей семьи, как базовый, кризисный, экстренный. Субъектами сопровождения на базовом уровне являются замещающие семьи, прошедшие курс подготовки приемных родителей, семьи, самостоятельно справляющиеся со своими проблемами, семьи, где совсем недавно произошел «кризисный случай».

Содержание сопровождения на данном уровне составляет консультативно-просветительская работа с семьей, обеспечение общей психологической поддержки. Организация сопровождения осуществляется в групповой форме, что создает условия для анализа положительного опыта

других семей, поддержки друг от друга в процессе обучения. Специалисты сопровождения могут проводить данную работу в формате открытой лекции, групповой или индивидуальной консультации по проблемам развития, воспитания, образования приемных детей, подготовки их к самостоятельной жизни, тренинга по развитию родительских компетенций. В качестве названий данных форм работы могут выступать «Школа воспитания», «Родительский клуб», «Педагогическая гостиная». На общем уровне сопровождения организуется как сетевое взаимодействие, т. е. обмен информацией, собственным опытом, психологическая поддержка, помощь семьям в разрешении сложных ситуаций. Организация подобного взаимодействия может осуществляться как в очной, так и в дистанционной форме через специализированный сайт [3, с. 5].

В качестве субъектов сопровождения на кризисном уровне выступают семьи, находящиеся в ситуации долгого конфликта, который преодолеть самостоятельно не могут; с приемным ребенком с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью; находящиеся на пути интеграции в семью; в которых наблюдается подростковый кризис; находящиеся на этапе типичного кризиса для становления и развития замещающей семьи; которые прошли экстренный этап сопровождения. На данном уровне основным аспектом сопровождения семьи становится помощь в урегулировании семейной ситуации [3, с. 4].

Этап экстренного сопровождения представлен такими семьями, которым данный вид работы рекомендован органом в сфере опеки, попечительства. Специфической особенностью данной семьи является состояние, когда родители готовы отказаться от опеки приемного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Взрослый, кто выступает в качестве опекуна, понимает, что не может справиться с нарушенным поведением ребенка, растерян и начинает сомневаться в отношении своей родительской компетентности. В результате целью сопровождения является кропотливая работа с семьей по предотвращению отказа от приемного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Специалист сопровождения проводит углубленную диагностику семейных взаимоотношений, выявляет проблемные области, необходимые ресурсы, что способствует объективной оценке жизненной ситуации приемного ребенка, дальнейших перспектив замещающей семейной заботы. Основными формами работы на данном уровне являются групповые и индивидуальные. Создаются группы детей и подростков, ключевыми задачами которых становятся преодоление последствий психических травм, исправление нарушений поведения, формирование готовности и способности к привязанности к опекунам.

Также продолжается работа в таких группах по нормализации отношений в семье, формированию взаимной привязанности между членами

базовой семьи и приемным ребенком. Реабилитационная работа проводится, затрагивая биологический уровень взаимоотношений, основанный на работе анализаторов. Цель такой работы – стимулировать привязанность родителей и приемного ребенка с ограниченными возможностями здоровья, чему способствует, с точки зрения физиологии, «гормон привязанности» – окситоцин, который способен повышать прикосновения, запахи, звуки, массаж и т. д. Основными задачами работы детско-родительских групп являются: изменение семейной системы и интеграция приемного ребенка в семью; преодоление психотравмирующих факторов; формирование адекватных представлений друг о друге; развитие способности к привязанности, формирование близких, доверительных отношений; развитие способности к сотрудничеству и коммуникативному взаимодействию с членами семьи; формирование адекватных личностных границ, способности к саморегуляции [1, с. 7].

В работе с детьми с ограниченными возможностями активно применяются способы создания социального и психологического благополучия ребенка, т. е. обеспечение комфортных эмоциональных условий и уверенности в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и дома.

Основными методами и формами работы с детьми являются:

1) Сказкотерапия как современная технология, в процессе которой создаются условия для повышения речевой активности, коммуникативного взаимодействия, развития творческих способностей, создаются ситуации успеха.

2) Игротерапия, в процессе которой, решая игровую задачу, родители и дети решают ряд задач коррекционно-развивающего, профилактического, психотерапевтического характера. В процессе игры формируется активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, формируется его личность в целом. Сюжетно-ролевые и деловые игры способствуют коррекции самооценки ребенка, формированию у него позитивных отношений со сверстниками и взрослыми. В процессе игродраматизаций осуществляется коррекция эмоциональной сферы ребенка.

3) Релаксация является способом предупреждения стрессовых ситуаций и необходима для создания спокойной обстановки для решения текущих задач средствами классической музыки, звуков природы, сенсорной комнаты.

4) Песочная терапия также способствует созданию комфортных условий для совместной работы, обеспечение положительного эмоционального настроения.

5) Психогимнастика включает в себя ритмику, пантомиму, игры на снятие напряжения, развитие эмоционально-личностной сферы.

б) Арт-терапия также является современной коррекционно-развивающей технологией, основанной на различных техниках изобразительного искусства.

Таким образом, мы рассмотрели базовые принципы и систему сопровождения замещающих семей, принявших на воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Вознюк, Н. П., Системный подход к созданию приемной семьи / Н. П. Вознюк. – М. : Просвещение, 2011. – 111 с.
2. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во института психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Ослон, В. Н. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи / В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова. – М. : Академия, 2001. – С. 39–53.
4. Ослон, В. Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблем сиротства в России / В. Н. Ослон, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – М. : Академия. 2001. – С. 57–70.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

К ВОПРОСУ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

САЛАЕВА СНЕЖАНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, snezhana.salaeva.97@mail.ru

Ключевые слова: логопедическое сопровождение, дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности осуществления логопедического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

TO THE QUESTION OF LOGOPEDIC SUPPORT OF CHILDREN OF EARLY AGE WITH DELAY OF SPEECH DEVELOPMENT

SALAEVA SNEZHANA VYACHESLAVOVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: logopedic support, children of preschool age, with severe speech disorders.

Abstract: The article deals with the peculiarities of the implementation of speech therapy support for preschool children with severe speech disorders.

Речь для человека – важнейший фактор его развития, социализации. С помощью речи мы обмениваемся информацией, взаимодействуем друг с другом. Но существуют дети, страдающие задержкой речевого развития, и чаще всего данная проблема возникает уже с самого рождения.

В настоящее время большое внимание привлечено к проблемам раннего детства. Этот интерес далеко не случаен, так как обнаруживается, что первые годы жизни являются периодом наиболее интенсивного развития, когда закладывается фундамент физического и психического здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка.

По мнению О. Е. Грибовой, в последние годы наблюдается склонность к увеличению числа детей с нарушениями речи, увеличивается число «неговорящих» детей 2–3 лет, которые используют звуковые комплексы и жесты [2, с. 14].

Ранний возраст – лучший для коррекции недостатков речи и коррекции. Логопедическое сопровождение детей раннего возраста группы риска нарушений речи должно иметь комплексный характер. Коррекционная работа будет эффективна, если ребенка родители и специалисты будут развивать и подготавливать постепенно и охватывать все стороны ближайшего развития ребенка.

Возраст от 1 до 3 лет, который принято называть ранним возрастом, в жизни детей имеет особое значение: обладает огромными возможностями для формирования основ будущей взрослой личности, особенно ее интеллектуального и речевого развития. В это время происходит такое интенсивное развитие мозга, которого не будет ни в один из последующих периодов жизни.

В этом возрастном промежутке наблюдаются два (первый – 1–2 года жизни и второй – 3 года) из трех критических периодов в развитии речевой функции. Любые, даже как будто незначительные неблагоприятные факторы, действующие в этих периодах, могут отразиться на развитии речи ребенка.

Если выявить вероятность возникновения задержки речевого развития и начать логопедическую работу в сенситивный период формирования высшей психической функции, это даст возможность использовать все преимущества сензитивности и, следовательно, предупредить или смягчить речевое нарушение, а в ряде случаев даже устранить, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка. Также научные эксперименты показали, что грамотно организованная ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, а для значительной

части детей обеспечить возможность включения в общий образовательный поток на более раннем этапе возрастного развития.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, ранний возраст характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития. Повышается активность ребенка, усиливается ее целенаправленность, более разнообразными и координированными становятся движения.

Речь является одним из важнейших средств развития личности ребенка в целом. Понимание речи окружающих и собственная активная речь сопровождают всю деятельность ребенка. Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления (появления) у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития ее.

Цель логопедического сопровождения детей в раннем возрасте – своевременная диагностика и предупреждение нарушений речи. Результаты реализации коррекционно-логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития положительно отразились на них. Дети проявляют выраженную активность в общении со взрослым, желание разделить с ним удовольствие от игры, получить его одобрение или помощь, то есть появляется ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым.

Действительно, логопедическое сопровождение детей раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях дошкольного образовательного учреждения будет эффективным, если оно направлено на профилактику и своевременное выявление речевых нарушений.

Неравномерное развитие активной и пассивной речи, преобладание в речи лепетных слов, аморфных слов-корней, простых фраз говорит о недоразвитии речевой функции, то есть о необходимости продолжения коррекционно-логопедической работы.

Проблема заключается в том, что организация логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития представлены в литературе разрозненно, несистематизированно, что затрудняет логопедический процесс в работе с данной категорией детей. Данная проблема и обусловила выбор темы исследования.

В процессе целенаправленной, систематической работы с ребенком удается добиться положительной динамики в психическом и речевом развитии. В результате занятий речь ребенка поднимается до уровня звукоподражаний, лепета и первых слов, обогащается активный словарь. Пассивный словарь увеличивается, малыш может выполнять простые инструкции, понимает слово, пользуется указательным жестом. Улучшается зрительное и слуховое внимание. Совершенствуется мелкая моторика, координация движений. Формируются представления о самом себе, о своем

теле, навыки общения (умения устанавливать зрительный, эмоциональный, речевой контакт, быть понятым, ориентироваться в социальных ситуациях).

В работах Е. Ф. Архиповой отмечается, что дети с диагнозом «задержка речевого развития», как правило, имеют отягощенный неврологический статус. Внешне это выражается в особенностях поведения: дети либо гиперактивны, расторможены, либо, наоборот, пассивны, инфантильны. Внимание таких детей непроизвольное, неустойчивое. Задержка речевого развития характеризуется более медленными по сравнению с нормой темпами усвоения родного языка [1, с. 117].

Результаты обследования детей с задержкой речевого развития показывают, что у большинства из них сохранены интеллектуальные функции, понимание речи чаще всего соответствует возрастной норме. Трудности проявляются в использовании активной речи. У большинства малышей она отсутствует (ребенок мычит, использует невербальные способы общения – жесты и интонацию), некоторые дети употребляют отдельные слова, имеющие усеченное, искаженное строение, слова-заменители или лепетные слова, но объем их значительно ниже возрастной нормы. Фраза не сформирована. Дети не пытаются повторять слова за взрослым, не проявляют интереса к чужой речи. С возрастом разрыв отставания в развитии речи от нормативных показателей увеличивается в геометрической прогрессии. По данным Н. С. Жуковой, если ребенок 3 лет отстает на 1–1,5 года, то в 6-летнем возрасте он отстает на 3 года. При нормальном речевом развитии первые слова у детей появляются еще до года, а к 2-м годам они должны хорошо понимать речь и пользоваться простой фразой [3, с. 216].

Как правило, причинами задержки речевого развития являются: органическое поражение центральной нервной системы (различные травмы, гипоксия, инфекционные заболевания, которые были перенесены в утробе матери, во время родов или на первом году жизни), генетическая предрасположенность, нарушение слуха, ослабление детского организма.

Однако в последнее время все чаще встречается еще одна, внешняя причина, это невостребованность речи ребенка окружающими взрослыми. Ошибка современных родителей состоит в том, что они мало разговаривают со своим ребенком или же пытаются предугадать все его желания, то есть общаются с ним так, что у ребенка не происходит формирование потребности выражать свои эмоции и требования посредством слов. Также это случается тогда, когда дети предоставлены сами себе, часто смотрят телевизор, слушают «говорящие» книги без участия и помощи родителей. Такие дети с трудом идут на контакт, не пользуются речью как средством общения.

В наше время развитие средств массовой информации сильно сократило общение друг с другом во многих семьях. Однако даже самые лучшие детские передачи не могут заменить общения родителей со своими детьми. Кроме того, сокращение живого общения приводит к недоразвитию речи и у детей, не имеющих неврологической и соматической патологии.

Отсутствие специализированной своевременной помощи при задержке речевого развития в раннем возрасте приводит к недоразвитию всей системы речи. Это нарушение процесса общения и обусловленные им трудности адаптации в детском коллективе и речевой негативизм, своеобразие эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, вторичная задержка познавательной деятельности, трудности в овладении всей школьной программой, особенно по русскому языку.

Такое сочетание разнородных причин ведет к поиску оптимального метода по исправлению речевых нарушений уже в младшем возрасте, практически с первых дней пребывания в дошкольном образовательном учреждении, чтобы выпускники сада имели равные стартовые возможности при поступлении в школу.

Сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем развития.

Логопедическое сопровождение это – «введение» ребенка по индивидуальному коррекционно-развивающему маршруту, с подбором образовательных программ, методов и средств в соответствии с индивидуальными возможностями уровнем развития ребенка, а также его психологических особенностей.

Основная цель логопедического сопровождения – раннее выявление и преодоление отклонений в развитии детей дошкольного возраста, оказание логопедической помощи дошкольникам, имеющим трудности в усвоении образовательной программы дошкольного образовательного учреждения, обусловленные нарушениями устной речи.

Основными задачами логопедического сопровождения являются:

1. Своевременная профилактика речевых нарушений у дошкольников;
2. Психолого-педагогическое изучение и диагностика речевого развития детей;
3. Обеспечение индивидуального и дифференцированного подхода к каждому ребенку, качественная разработка и реализация маршрута коррекции и (или) компенсации речевого дефекта с учетом его структуры, степени тяжести, обусловленности;
4. Взаимодействие с психолого-медико-педагогической комиссией;
5. Организация комплексного взаимодействия всех субъектов коррекционно-развивающего процесса;

6. Пропаганда логопедических знаний среди педагогов и родителей.

Комплексное сопровождение детей с задержкой речевого развития объединяет и тесно связывает между собой работу невролога, логопеда, психолога, педагога раннего развития. Каждый специалист осуществляет свое направление, дополняя и углубляя влияние других.

Логопедическая работа по формированию общих речевых навыков детей раннего возраста строится по следующим направлениям:

- установление контакта с ребенком, развитие речевого внимания, вызывание потребности в вербальном высказывании;
- развитие понимания речи и расширение пассивного словаря;
- нормализация состояния и функционирования органов артикуляции посредством артикуляционной гимнастики;
- поэтапное формирование экспрессивной речи: активизация в речи слов, обозначающих названия предметов ближайшего окружения, развитие словаря существительных, прилагательных, глаголов;
- формирование грамматического строя речи;
- формирование диалогической формы общения;
- развитие мелкой моторики, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы [4, с. 17].

Коррекционная работа с детьми строится поэтапно и включает постепенно усложняющиеся упражнения. Рассмотрим примеры использования упражнений: артикуляционная гимнастика («улыбочка», «вкусное варенье», «заборчик», «лошадка», «накажи непослушный язычок», «индюк»); дыхательная гимнастика («сдуй капельку с тучки», «сдуй листик с грибка»); пальчиковая гимнастика («сорока-ворона», «ладушки», «этот пальчик дедушка», «этот пальчик в лес пошел»); упражнения, направленные на развитие общей моторики («дерево на ветру», «зайка серенький сидит», «большие ноги шли по дороге»); упражнения, направленные на обогащение словаря «кто позвал?», «что пропало?», «у нас в гостях»); упражнения, направленные на развитие слухового внимания, памяти и фонематического слуха («что звучит?», «угадай, на чем играю?»).

В процессе целенаправленной, систематической работы с ребенком удается добиться положительной динамики в психическом и речевом развитии. В результате занятий речь ребенка поднимается до уровня звукоподражаний, лепета и первых слов, обогащается активный словарь. Пассивный словарь увеличивается, малыш может выполнять простые инструкции, понимает слово, пользуется указательным жестом. Улучшается зрительное и слуховое внимание. Совершенствуется мелкая моторика, координация движений. Формируются представления о самом себе, о своем теле, навыки общения (умения устанавливать зрительный, эмоциональный, речевой контакт, быть понятым, ориентироваться в социальных ситуациях).

Таким образом, логопедическое сопровождение ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития по представленным выше направлениям работы логопеда позволит повысить качество и эффективность коррекции отклоняющегося развития, что в свою очередь определит эффективность их дальнейшей социализации. Экспериментально было доказано, что уровень развития речи детей третьего года жизни с задержкой речевого развития явно отстает от развития речи детей с нормальным речевым развитием. Констатирующий этап исследования показал, что дети раннего возраста с задержкой речевого развития в садах имеются и для них разрабатывается индивидуальное логопедическое сопровождение.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ Астрель, 2007. – 224 с.
2. Грибова, О. Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит? / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 44 с.
3. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова. – М. : Екатеринбург, 2008. – 316 с.
4. Козырева, Л. М. Развитие речи. Дети от рождения до 5 лет / Л. М. Козырева. – Ярославль : Академия развития, Академия Холдинг, 2011. – 160 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

САМЫШКИНА МАРИЯ МИХАЙЛОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, m.samyshkina@mail.ru

Ключевые слова: готовность, учитель-логопед, профессиональная деятельность.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием готовности будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности.

FORMATION OF READINESS FOR FUTURE TEACHERS-LOGOPEDIS TO PROFESSIONAL ACTIVITY

SAMYSHKINA MARIA MIKHAILOVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: readiness, speech-therapist, professional activity.

Abstract: In the article the questions connected with formation of readiness of future teachers-speech therapists to professional activity.

На сегодняшний день особое внимание уделяется вопросам получения образования людьми с ограниченными возможностями здоровья. Образование для этих людей является основным средством реабилитации и достижения независимой жизни. Ибо только благодаря специально созданным условиям они могут осваивать особые образовательные программы, формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности. Среди лиц с ограниченными возможностями здоровья выделяются дети с нарушениями речи. Существенную помощь детям указанной категории в социальной адаптации и интеграции в общество нормально развивающихся людей могут оказать учителя-логопеды.

Модернизация современной системы образования предполагает повышение эффективности и качества подготовки специалистов. Проблема подготовки учителей-логопедов, в первую очередь, связана с формированием готовности к предстоящей профессиональной деятельности. Под готовностью педагога к осуществлению своей профессиональной деятельности понимают сложное динамическое образование личности, позволяющее определенному субъекту успешно осуществлять педагогическую деятельность.

По мнению руководителей образовательных организаций, учитель-логопед должен обладать особым складом души, быть деятельностным, инициативным, энергичным, уверенным в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательным и тактичным. Исходя из этого, следует полагать, что при поступлении в высшие учебные заведения абитуриенты должны проходить собеседование, нацеленное на исследование их профессиональной пригодности к выбранной специальности. Однако в практической деятельности соответствующих факультетов педагогических вузов это практикуется крайне редко или вообще отсутствует. Поэтому возникает необходимость в изучении, а затем и целенаправленном формировании у будущих учителей-логопедов знаний и умений, позволяющих эффективно работать по выбранной специальности. Данное противоречие определяет проблему нашего исследования, которая заключается в изучении готовности будущих учителей-логопедов к реализации своей профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональная деятельность учителя-логопеда подразумевает наличие специфических качеств, профессионально-педагогических компетенций, основу которых составляют профессиональные и общие знания и умения, т. е. необходима личностная, теоретическая и практическая готовность будущих специалистов к работе с детьми с нарушениями речи.

Исследователи выделяют два основных подхода к изучению готовности к педагогической деятельности: личностный и функциональный. Функциональный подход рассматривает готовность как определенное функциональное состояние человека, как психологическое условие успешного выполнения деятельности. Личностный подход подразумевает под готовностью многоуровневую структуру качеств, свойств и состояний, позволяющих более или менее успешно осуществлять деятельность. Готовность к педагогической деятельности студента-логопеда является и результатом его профессиональной подготовки в процессе обучения в вузе, и условием его успешной предстоящей деятельности [2; 4; 7].

Структура готовности будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности включает три следующих компонента: теоретический, практический, личностный.

Личностный компонент предполагает наличие совокупности профессионально значимых качеств личности, необходимых для осуществления психокоррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи.

При всем многообразии общегражданских качеств, присущих всем представителям профессий типа «человек – человек» и широко представленных в научной литературе, можно выделить следующие, необходимые будущему учителю-логопеду: высокая гражданственная ответственность и социальная активность; любовь к детям, духовная культура, подлинная интеллигентность; потребность в постоянном самообразовании и самореализации; физическое и психическое здоровье; профессиональная работоспособность.

Б. Д. Зодбаева указывает на то, что главное в области познавательных процессов типа профессии «человек-человек» не острота зрения или слуха, а своеобразная душеведческая направленность ума (наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение смоделировать его внутренний мир, не подменяя его своим собственным); оптимистический проектировочный подход к человеку; способность сопереживать другому [3, с. 14].

Т. Л. Корженевич, обобщая исследования, выделяет следующие требования к личности будущего учителя-логопеда: концентрация на клиенте, желание и способность ему помочь; открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям; гибкость и терпимость; эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта; аутентичность поведения, проявляющуюся в способности предъявлять группе подлинные эмоции и переживания; энтузиазм и оптимизм, вера в способности клиента к изменению и развитию; уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности; высокий уровень саморегуляции; уверенность в себе; позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей, потреб-

ностей, мотивов; богатое воображение, интуиция, высокий уровень интеллекта [5, с. 169].

Теоретический компонент проявляется в обобщенном умении студента педагогически мыслить, которое предполагает наличие у будущего учителя-логопеда аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Остановимся на их подробной характеристике.

1. Аналитические умения. Сформированность аналитических умений – один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения, с точки зрения Т. Л. Корженевич, проявляется обобщенное умение педагогически мыслить. Такое умение состоит из ряда частных умений: осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами; находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления [5, с. 170].

Теоретический анализ фактов и явлений включает в себе: вычленение факта или явления, его обособление от других фактов и явлений; установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов данной структуры; проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе.

В. А. Бородина отмечает, что под педагогическим фактом здесь понимается тот или иной тип воспитательного отношения, а под педагогическим явлением – результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни ребенка, действия учителя-логопеда на основе анализа этого события в соответствии с поставленной им задачей, действия ребенка и результат действий учителя-логопеда [1, с. 83].

2. Прогностические умения. Управление социальными процессами, каким является и образовательный, всегда предполагает ориентацию на четко представленный в сознании субъекта управления конечный результат (предвосхищенная цель). Основу для целеполагания и поиска возможных путей решения педагогической задачи создает анализ педагогической ситуации. Взаимосвязь анализа педагогической ситуации и целеполагания в педагогической деятельности ограничена. Тем не менее успех целеполагания зависит не только от результатов аналитической деятельности. Во многом он предопределяется способностью к антиципации. Наличие этой профессионально значимой способности также необходимо учителю-логопеду [8, с. 78].

Прогнозирование, осуществляемое на научной основе, опирается на знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития ребенка. Состав прогностических умений можно представить следующим образом: выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов достижения педагогических це-

лей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов (или стадий) педагогического процесса, распределение времени, планирование совместно с ребенком деятельности.

В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения можно объединить в три группы:

- прогнозирование развития коллектива: динамики его структуры, развития системы взаимоотношений, изменения положения актива и отдельных детей в системе взаимоотношений и т. п.;

- прогнозирование развития личности: ее личностно-деловых качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии личности, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т. п.;

- прогнозирование педагогического процесса: образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений детей в учении и других видах деятельности; результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т. п. [6, с. 543].

Педагогическое прогнозирование требует от будущего учителя-логопеда овладения такими прогностическими методами, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование и др.

3. Проективные умения. Триада «анализ – прогноз – проект» предполагает выделение специальной группы умений, проявляющихся в материализации результатов прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Разработка проекта образовательно-воспитательной работы означает прежде всего перевод на педагогический язык целей обучения и воспитания, их максимальную конкретизацию и обоснование способов их поэтапной реализации. Следующим шагом является определение содержания и видов деятельности, осуществление которых ребенком обеспечит развитие прогнозируемых качеств и состояний. При этом важно предусмотреть сочетание различных видов деятельности и проведение специальных мероприятий в соответствии с поставленными задачами.

Проективные умения включают:

- перевод цели и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;

- учет при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности детей их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств;

- определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;

- отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел;

- планирование индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи;
- отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании;
- планирование развития воспитательной среды и связей с родителями и общественностью [9, с. 88].

4. Рефлексивные умения. Они имеют место при осуществлении учителем-логопедом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Ее обычно связывают лишь с завершающим этапом решения педагогической задачи, понимая как своеобразную процедуру по подведению итогов образовательно-воспитательной деятельности.

Таким образом, структура готовности будущего учителя-логопеда к профессиональной деятельности включает три следующих компонента: теоретический (наличие аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений), практический (наличие потребности в помощи детям с ограниченными возможностями здоровья), личностный (наличие совокупности профессионально значимых качеств личности).

Список использованных источников

1. Бородина, В. А. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к профессиональной деятельности в области социализации детей с особыми образовательными потребностями / В. А. Бородина // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 83–93.
2. Жаркова, Ю. В. Сущность и структура готовности будущего логопеда к проектной деятельности / Ю. В. Жаркова // Актуальные проблемы современных педагогических исследований : сб. науч. ст. Всероссийской научно-практической конференции 20–23 апреля 2016 года / ред. совет: И. В. Гладкая, Ю. С. Матросова, С. А. Писарева, Н. М. Федорова, Т. Б. Шурилова. – СПб. : РГПУ имени А. И. Герцена, 2016. – С. 242–246.
3. Зодбаева, Б. Д. Формирование практической готовности у дефектологов к взаимодействию с детьми с нарушением в развитии / Б. Д. Зодбаева // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 14–17.
4. Золоткова, Е. В. Исследование деятельностного компонента готовности будущего олигофренопедагога к профессиональной деятельности / Е. В. Золоткова // Инновации и традиции в решении проблем модернизации современного образования: материалы международной научно-практической конференции, 1–30 июня 2010 г. – М. : МГУ, 2010. – С. 98–103.
5. Корженевич, Т. Л. Изучение и формирование профессиональной компетентности будущего педагога-дефектолога / Т. Л. Корженевич // Известия ВГПУ. – № 4. – 2009. – С. 169–171.
6. Корженевич, Т. Л. Применение компетентностного подхода в подготовке педагога-дефектолога / Т. Л. Корженевич // Инновационные технологии в обучении и воспитании : материалы Международной научно-практической конференции. – Елец : ЕГУ им. Бунина, 2008. – Т. II. – С. 542–546.
7. Корженевич, Т. Л. Проектирование профессионально-педагогической деятельности в процессе подготовки педагога-дефектолога к взаимодействию с ребенком

с особыми образовательными потребностями / Т. Л. Корженевич // Научное педагогическое наследие А. П. Беляевой в системе профессионального и инженерно-педагогического образования в России (к 80-летию со дня рождения и ко дню памяти) : материалы II Всероссийской научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов (30 сентября 2008 г). – Н. Новгород : ВГИПУ, 2008. – С. 114–117.

8. Лапп, Е. А. Психологическая готовность педагога к работе с атипичными детьми / Е. А. Лапп // Материалы научно-практической конференции «Личность и здоровьесберегающее пространство». – М. : МГУ, 2009. – С. 78–84.

9. Филатова, И. А. Ценности специального педагога как основа формирования готовности к профессиональной деятельности / И. А. Филатова // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 43–49.

[В содержание](#)

УДК 376-053.4(045)

ББК 74.3

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕРГЕЕВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, tata73serg@mail.ru

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, инклюзивное образование.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

ON THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

SERGEYEVA TATIANA ALEKSANDROVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: psychological and pedagogical support, children of preschool age, mental retardation, inclusive education.

Abstract: The article deals with the issue of psychological and pedagogical support for children of preschool age with a delay in mental development in conditions of inclusive education.

В последние годы система образования Российской Федерации переживает поэтапный процесс модернизации. В рамках указанного процесса внедряются новые Федеральные государственные образовательные стандарты для реализации обучения и воспитания на различных ступенях образования. В том числе утверждены и вступили в силу Федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья и интеллектуальными нарушениями. Данный факт позволяет всем детям с особыми образовательными потребностями обучаться не только в общеобразовательных организациях для детей с ограниченными возможностями здоровья, но и в общеобразовательных организациях, расположенных по месту жительства. Последнее стало возможным благодаря актуализации ценностей инклюзивного образования в России.

Инклюзивное образование в России находится в стадии становления. В Законе «Об образовании Российской Федерации 273-ФЗ» понятие «инклюзивное образование» трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [12, с. 61].

Инклюзивное обучение является логическим продолжением идей интегративного обучения, внедрение которого началось у нас только в 90-е годы прошлого века. Данный вопрос в своих работах рассматривали многие отечественные исследователи, в том числе Н. Н. Малофеев [6, с. 68]. На сегодняшний день идеи инклюзивного образования активно пропагандируются в работах С. В. Алехиной, Е. Н. Кутеповой. По мнению указанных авторов, в основе инклюзивного образования лежит идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, создавая особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [8, с. 109].

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *Include* – заключаю, включаю) – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [8, с. 54].

Инклюзивное образование подразумевает методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование пропагандирует

гибкий подход к обучению, который будет позволять удовлетворять различные потребности в обучении.

Совместное обучение, по мнению Е. А. Екжановой и Е. В. Резниковой, много дает как здоровым дошкольникам, так и детям с нарушениями в развитии. Инклюзивное образование способствует формированию у здоровых детей толерантности к физическим и психическим недостаткам сверстников, развивает чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству, обогащает внутренний духовный мир, совершенствует коммуникативные навыки, т. е. дети становятся более зрелыми в личностном плане, гуманными гражданами, понимающими важность совместного проживания всех людей независимо от их индивидуальных особенностей. У детей с ограниченными возможностями здоровья совместное обучение формирует положительное отношение к своим сверстникам, способствует приобретению навыков адекватного социального поведения, позволяет полнее реализовать потенциальные возможности развития и обучения. В совместной деятельности дети сплочиваются, учатся понимать проблемы другого человека и стараются по возможности их разрешить [3, с. 82].

При реализации инклюзивного образования следует учитывать и специфическую российскую особенность: неподготовленность общества к пониманию проблем детей с психофизическими нарушениями. Эта особенность вынуждает специалистов проводить большую разъяснительную работу по подготовке родительского и педагогического коллектива образовательного учреждения.

Инклюзивное образование предполагает, что:

- ребенок с особыми образовательными потребностями имеет общие для всех потребности, главная из которых потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке;
- ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к жизни нормальных людей;
- учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получения образования [2, с. 11].

Происходящие изменения делают необходимым разработку методических материалов, позволяющих оказывать психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся среди нормально развивающихся сверстников. Только при наличии указанного сопровождения обучение и воспитание среди сверстников будет способствовать положительной динамике. Следовательно, для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать программу психолого-педагогического сопровождения и индивидуальные образовательные маршруты для таких обучающихся, где на каждой образо-

вательной ступени будет оказываться необходимая помощь как ребенку с ОВЗ, так и его родителям.

На сегодняшний день основные идеи психолого-педагогического сопровождения получили признание в отечественной образовательной практике и вошли в тематику научных исследований. В настоящее время указанная проблема активно изучается, предлагаются различные виды моделей психолого-педагогического сопровождения. Ряд вопросов требует дополнительного изучения и уточнения, в том числе вопрос психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.

Возникший интерес к дошкольникам указанной категории связан с рядом причин. Во-первых, среди лиц с ограниченными возможностями здоровья дошкольники с задержкой психического развития достаточно часто встречаются. Во-вторых, наличие задержки психического развития является одной из ведущих причин труднообучаемости и трудновоспитуемости детей на уровне дошкольного и школьного образования. Указанное состояние подразумевает нарушения эмоционально-волевой, познавательной, поведенческой сферы, недостатки речевого развития, которые носят комплексный и системный характер. В некоторых случаях встречается выраженная степень задержки психического развития, которая может выразить пограничное с умственной отсталостью состояние.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического сопровождения ребенка показал, что авторы по-разному трактуют понятие психолого-педагогического сопровождения, зачастую отождествляя его с понятиями психолого-педагогической помощи, поддержки или руководства, а подчас – разделяя эти понятия. Так, Е. И. Казакова разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. Кроме того, в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Таким образом, сопровождение ребенка должно осуществляться в контексте его социального взаимодействия [5, с. 37]. В свою очередь Р. Г. Аслаева акцентирует внимание на ответственности самого сопровождаемого субъекта [1, с. 6].

Особенности познавательных процессов, свойственные детям с задержкой психического развития, широко освещены в психолого-педагогической литературе (Е. А. Екжанова, Л. С. Маркова, М. С. Певзнер, С. Г. Шевченко и др.). Несмотря на большое количество классификаций, которые предлагали различные специалисты, работающие в этой об-

ласти, все они выделяют общую структуру задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения [2; 7; 9; 10].

Многие авторы в своих работах отмечают, что при задержке психического развития наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах [2; 7; 9]. Так, С. Г. Шевченко говорит о том, что дети указанной категории отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий. Этими же факторами объясняются характерные нарушения поведения у данной категории детей. Они отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью, с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость [10, с. 31].

Мышление у детей указанной категории характеризуется недостаточной сформированностью мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения; значительно позже в сравнении с нормой формируется словесно-логическое мышление; затруднен процесс установления причинно-следственных связей [2, с. 9].

Практически у всех детей с задержкой психического развития имеются те или иные речевые нарушения, страдает звукопроизношение, фонематический слух, нарушен грамматический строй. Особенно страдает связная речь, построение связного высказывания, нарушена смысловая сторона речи [4, с. 7].

Особенности развития памяти заключаются в следующем: отмечается недостаточная прочность запоминания; кратковременная память преобладает над долговременной, поэтому требуется постоянное подкрепление и многократное повторение; недостаточно развита вербальная память; страдает способность к логическому запоминанию; на достаточном уровне развита механическая память. Л. С. Маркова указывает, что недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в плохой переработке воспринимаемого материала [7, с. 153].

Восприятие детей с задержкой психического развития характеризуется тем, что темп восприятия замедлен, требуется больше времени для выполнения задания; сужен объем восприятия; наблюдаются трудности при восприятии сходных предметов (круг и овал); наблюдаются проблемы с гнозисом; дети с трудом узнают зашумленные и пересекающиеся изображения, с трудом собирают разрезные картинки, ошибаются в «прохождении лабиринтов»; нарушено восприятие цвета (особенно оттеночных цветов), величины, формы, времени, пространства; затруднено пространственное восприятие, так как недостаточно сформированы межанализаторные связи; затруднен стереогноз (узнавание на ощупь) [10, с. 33].

Как отмечает Е. А. Екжанова, восприятие у детей с задержкой психического развития поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов; отмечается специфика восприятия, которая проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. У детей указанной категории замедлен процесс формирования межнализаторных связей: отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия у детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы пространственно-временные представления [2, с. 15].

У детей с задержкой психического развития часто бывает нарушено внимание: долго не формируется произвольное внимание; внимание неустойчивое, рассеянное, плохо концентрируемое и снижается при утомляемости, физических нагрузках. Даже положительные бурные эмоции (праздничные утренники, просмотр телепередач и т. д.) снижают внимание. Также отмечается малый объем внимания; заметно снижен уровень сформированности распределения; наблюдаются трудности в переключении внимания с одного вида деятельности на другой [2; 7].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования предполагает привлечение профессионалов узкого профиля: учителей-дефектологов, логопедов, психологов соответствующей специализации. С их участием разрабатываются программы, ориентированные на коррекцию парциальной недостаточности в развитии высших психических функций, эмоционально-волевой сфере, внедряются инновационные коррекционные технологии, совершенствуются коррекционные технологии, методы и формы работы с семьей.

Список использованных источников

1. Аслаева, Р. Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста / Р. Г. Аслаева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 2–8.
2. Екжанова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е. А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 8–16.
3. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2010. – 243 с.
4. Зотеева, О. С. Особенности развития словаря у детей с задержкой психического развития / О. С. Зотеева // Педагогика и психология. – 2013. – № 1. – С. 6–9.
5. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
6. Малофеев, Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – 2000. – № 3. – С. 65–73.

7. Маркова, Л. С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. С. Маркова. – М. : Аркти, 2002. – 187 с.
8. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М. : МГППУ, 2013. – 324 с.
9. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1992. – № 3. – С. 31–16.
10. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / под общей ред. С. Г. Шевченко. – М. : Школьная пресса, 2003. – 96 с.
11. Сорокоумова, С. Н. Организация психологической помощи дошкольникам в инклюзивном образовании / С. Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 2 (5). – С. 1232–1237.
12. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Свод законов РФ. – 2015. – № 1129. – С. 56–67.

[В содержание](#)

УДК 376(045)
ББК 74.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ФОРКИНА ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, e.forkina@bk.ru

Ключевые слова: сопровождение, процесс, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании, а также особенности реализации сопровождения.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION

FORKINA ELENA EVGENIEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: support, process, children with disabilities, inclusion.

Abstract: The article examines the possibilities of psychological and pedagogical support in inclusive education, as well as the specifics of the implementation of support.

Социализация и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе не становится менее актуальной, ее злободневность только возрастает. Согласно данным ООН, каждая десятая семья мира воспитывает ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ), развитие которого отягощено неблагоприятными факторами, усугубляющими проблему социальной дезадаптации. Этому способствует множество не до конца изученных факторов. Важнейшими среди них следует признать экологические, социальные и экономические неурядицы, невысокий уровень медицины и т. д. В нашей стране вплоть до начала 21 века проблемы инвалидов оставались где-то на периферии общественного сознания, т. е. «за границами» жизни здорового человека [2, с. 35].

В результате, трансформация подходов к обучению, воспитанию и развитию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья направлена на социализацию личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения в современных социально-экономических условиях. Одним из путей решения этой проблемы является инклюзивное образование, обеспечивающее равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости от его физических и других возможностей. Российское общество постепенно приходит к пониманию того, что коллективное обучение детей с ОВЗ и сверстников условной нормы имеет большое значение, как для первой, так и для второй группы. Одним из основных положений инклюзивного образования является признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведется тем способом, который наиболее подходит этому ребенку. Важным условием результативной работы образовательной организации в области развития инклюзивной теории и практики является эффективное управление всем процессом включения обучающегося с ОВЗ и его семьи в общеобразовательную среду [2, с. 30].

Независимо от социального положения, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования.

Особой заботой становятся не только проблемы обучения, воспитания и развития детей, но и создание благоприятных условий для реализации прав и гарантий равных возможностей в получении адекватного образования и обеспечении достойной жизни в обществе. Приоритетной задачей сегодняшнего дня в инклюзивном образовании является усиление

внимания к проблемам социализации и интеграции в общество лиц с особенностями психофизического развития, к созданию целостной системы психолого-педагогического сопровождения. Новое видение системы сопровождения состоит во всестороннем ее рассмотрении с позиций целостности социального и природного бытия, культуры и личности. Правомерность такого подхода обусловлена закономерностью развития человека во взаимодействии с окружающей средой той культуры, к которой он принадлежит [3, с. 17]. Формирование гармоничного взаимодействия ребенка с особенностями развития с природным, рукотворным и социальным окружением находится в рамках предметного поля инклюзивного образования, а создание целостной системы социо-медико-психолого-педагогической помощи выступает средовым ресурсом его развития [3, с. 20].

Эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов.

В свою очередь инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Одним из главных принципов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является междисциплинарность – комплексный подход к сопровождению. Инклюзивная образовательная среда формируется целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, проповедующим единые ценности, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов [4, с. 36].

Для этого создается группа психолого-педагогического сопровождения, в состав которой входят: представитель администрации, ответственный за обеспечение инклюзивных процессов в общеобразовательном учреждении; педагогические (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учителя, тьюторы, работающие с учащимися с ОВЗ) и иные работники образовательного учреждения, а также специалисты курирующих служб.

Деятельность группы сопровождения направлена в первую очередь на изучение особенностей развития каждого конкретного учащегося, его особых образовательных потребностей, составление индивидуальной образовательной программы, разработку индивидуальной программы сопровождения, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения развития учащегося.

По каждому ребенку назначается куратор из числа педагогических работников образовательного учреждения.

В течение всего периода обучения группа сопровождения осуществляет работу по выбору адекватных методов и приемов обучения, адаптации учебных программ общеобразовательных учреждений для учащихся с ОВЗ на основе оценки состояния каждого ребенка и оценки динамики его развития, группа сопровождения может выступать инициатором пересмотра учебной программы. Администрация общеобразовательного учреждения несет ответственность за организацию, состояние и качество инклюзивного обучения и воспитания.

Ключевыми направлениями работы педагога-психолога общеобразовательного учреждения с детьми с ОВЗ является:

- диагностическая, коррекционная и развивающая работа;
- профилактическая и консультативная работа с педагогами и родителями, воспитывающими детей данной категории [2, с. 33].

Программа коррекционной работы педагога-психолога в образовательном учреждении включает в себя взаимосвязанные направления. Данные направления отражают ее основное содержание: диагностическое направление; консультативно-просветительское и профилактическое направление; коррекционно-развивающее направление; организационно-методическое направление.

Для успешности воспитания и обучения детей с ОВЗ необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике.

По результатам диагностического обследования у обучающихся с ОВЗ могут быть выявлены нарушения интеллектуальной и личностной сфер (память, внимание, мышление, ограниченность сведений об окружающем, колебания работоспособности). Таким детям необходима организующая и стимулирующая помощь.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы педагога-психолога с детьми с ОВЗ, находящимися в условиях образовательной инклюзии, являются: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; развитие социальных навыков и социализации и т. д.

С детьми с ограниченными возможностями здоровья проводятся коррекционно-развивающие занятия по повышению мотивации, развитию познавательной деятельности, познанию своих личностных особенностей. Во время занятий даются упражнения, направленные на тренировку памяти, внимания. Например, старшеклассники с интересом изучают свои способности и «Мир профессий», чтобы в будущем правильно сделать свой профессиональный выбор [2, с. 30].

Работа по консультативно-просветительскому и профилактическому направлениям обеспечивает оказание педагогам-психологам и родителям помощи в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ.

Специалисты разрабатывают рекомендации в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, проводят мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетенции педагогов, включению родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.

Одной из основных форм работы в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ занимает работа с семьей. Основная цель этой работы – помочь родителям овладеть практическими знаниями и умениями, которые могут им понадобиться в процессе воспитания детей с ОВЗ в семье.

Консультации, которые проводятся по индивидуальным запросам родителей, помогают решить многие вопросы и избежать ошибок в воспитании.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ОВЗ проходит через консультирование, организацию Школ для родителей, Семейных клубов и др. Консультации, которые проводятся по индивидуальным запросам родителей, помогают решить многие вопросы и избежать ошибок в воспитании.

Подобное сотрудничество с родителями помогает создавать благоприятную эмоциональную и нравственную семейную атмосферу и в целом способствует повышению психолого-педагогической компетентности родителей.

Организационно-методическое направление деятельности педагога-психолога включает подготовку материалов к консилиумам, методическим объединениям, педагогическим советам, участие в указанных мероприятиях, а также оформление документации [4, с. 40].

Индивидуальный образовательный маршрут составляется на обучающегося с ОВЗ на учебный год и содержит реальные, конкретные цели, задачи и учебный материал, находящийся в сфере его ближайшего развития.

С целью повышения качества психолого-педагогической помощи ребенку с ОВЗ перед специалистом стоит задача – для более успешной социализации детей тщательнее продумывать содержание индивидуального маршрута.

С учетом индивидуального подхода к каждому обучающемуся создается комфортный психо-эмоциональный режим обучения, который способствует сотрудничеству («ученик – учитель», «ученик – ученик»).

Специалисты консультируют педагогов по адаптации учебных программ к особенностям ребенка с ОВЗ, проводят обучающие мероприятия,

направленные на совершенствование их профессионального мастерства, принятие идеологии инклюзивного образования, понимание и реализации подходов к индивидуализации обучения особых детей, разрабатывают пособия, рекомендации, информационные материалы.

Нельзя забывать и о позитивном отношении и обоюдной готовности, которые необходимо формировать в школе и классе задолго до того, как появится ученик с особенностями развития. Создание педагогических условий заключается в первую очередь в том, чтобы исключительно педагоги (родители, учащиеся) получили установку на положительное отношение к данному явлению и выполняли ее как закон школы. Положительное общественное мнение сокращает сроки и значительно облегчает процесс обоюдной адаптации [4, с. 57].

Таким образом, говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, но и специфика учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических возможностей ребенка с особыми нуждами. В образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение, а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования – это важная составляющая модели инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Егоров, П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П. Р. Егоров // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3. – С. 35–39.
3. Олешкевич, В. И. Сопровождение и социализация школьников с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / В. И. Олешкевич // Дефектология. – 2005. – № 5. – С 16–25.
4. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова [и др.]. – Казань : Познание, 2013. – 204 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)
ББК 74.58

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ЯКИМОВА НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, natasha-yakimova@inbox.ru

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение дошкольников, дошкольная организация.

Аннотация: В статье раскрыт алгоритм создания системы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

COMPREHENSIVE ASSISTANCE OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTHY OPPORTUNITIES UNDER THE PRESCHOOL ORGANIZATION CONDITIONS

YAKIMOVA NATALIA ANDREEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: preschool children with limited opportunities of health, escort of preschool children, the preschool organization.

Abstract: In article the algorithm of creation of system of comprehensive support of children with limited opportunities of health is opened.

Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Л. С. Выготскому [2, с. 120]. Он еще в 1930-е гг. одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта.

Инклюзивное образование в России пока находится в стадии формирования, но при этом ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования. Цель инклюзивного образования – не подменить систему специального обучения в целом, а планомерно изменять систему образования через сближение двух ее подсистем – общей и специальной, создавая единую, взаимодополняемую и эффективную систему образова-

ния, тем самым воспитывая гуманность каждого человека и общества в целом [5, с. 117].

В современной России образование детей с ограниченными возможностями здоровья на равных условиях с другими – одна из актуальных и в то же время дискуссионных проблем.

Организация воспитательно-образовательной деятельности детей с ОВЗ продолжает вызывать затруднения у педагогов и других специалистов. Прослеживается тенденция создания модели комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО). Предлагаемая модель представлена с учетом требования ФГОС ДОО и Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4].

Одной из самых тревожных тенденций сегодняшнего времени является рост количества детей с проблемами в развитии, в т. ч. и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим работа по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья детей в условиях ДОО должна занимать исключительное положение. Раннее выявление отклонений в развитии ребенка, своевременное начало коррекционно-развивающей работы, психолого-педагогическая и медицинская поддержка семьи такого ребенка – все это позволяет принципиально изменить всю дальнейшую жизненную траекторию развития ребенка с ОВЗ, улучшить качество жизни его семьи, предотвратить ограничения деятельности. Создание системы ранней помощи иначе организует образовательный маршрут ребенка с ОВЗ.

Причины создания специальной модели сопровождения детей с ОВЗ могут быть представлены следующим образом: поиск оптимальных подходов к организации эффективной коррекционной, воспитательной и образовательной помощи детям; необходимость совершенствования методов психологической и коррекционно-педагогической работы; недостаток в специальных знаниях (теоретических работ и научных исследований в области специального образования детей с ОВЗ); недостаточное программно-методическое обеспечение образовательного процесса для лиц с ОВЗ [1, с. 315]. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дает определение понятию «специальные условия для лиц с ОВЗ», которые включают использование специальных образовательных программ, пособий и дидактических материалов [4].

Цель нашего исследования может быть представлена следующим образом: создание оптимальной системы комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях дошкольной организации. Данная система направлена на решение следующих проблем:

- на максимальное всестороннее развитие ребенка;
- коррекцию психофизических недостатков ребенка;

- актуальное включение в окружающую социальную среду;
- подготовка к школьному обучению [1, с. 36].

Алгоритм системы комплексного сопровождения детей с ОВЗ включает в себя:

- сбор информации и составление банка данных о детях с ОВЗ;
- повышение психолого-педагогической компетенции и профессиональное самосовершенствование всех участников комплексного сопровождения, в т.ч. и родителей;
- выбор технологии воспитания и развития детей с ОВЗ;
- разработка основных областей деятельности специалистов сопровождения с учетом комплексного взаимодействия;
- психолого-педагогическая диагностика детей, определение основных направлений коррекционно-развивающей работы, составление адаптированных индивидуальных коррекционно-развивающих программ;
- включение родителей в процесс сопровождения ребенка;
- информирование родителей о результатах работы с детьми;
- оценка эффективности совместной деятельности участников сопровождения в рамках разработанной модели;
- проектирование последующей работы с детьми [3].

Вся работа по системе комплексного сопровождения детей с ОВЗ ведется в рамках рабочей программы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Основные этапы данной работы могут быть представлены следующим образом:

1-й этап. Подготовительный. Работа началась с изучения методической и психолого-педагогической литературы, разработки стратегии психологической работы по проекту, системы мониторинга эмоционально-личностного развития детей с ОВЗ, анализа ресурсов, подбора методического материала и разработки тематического плана для практической работы с педагогами, родителями и детьми.

2-й этап. Внедрение и реализация проекта. На данном этапе осуществлялась:

- мотивация и подготовка педагогов к работе с использованием здоровьесберегающих технологий в условиях дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников;
- психологизация воспитательно-образовательного процесса (работа с педагогами);
- организация индивидуальной работы с детьми (по результатам наблюдения);
- выступления с лекциями, беседами, практическая работа на родительских собраниях, конференциях, практикумах;
- оформление письменных консультаций, информация на стенде;

– создание эмоционально-благоприятной атмосферы в детском саду, отработка взаимодействия с воспитателями и узкими специалистами, с родителями воспитанников группы ДОУ.

Этапы организации комплексного сопровождения детей с ОВЗ осуществляются в три этапа:

- диагностико-прогностический;
- коррекционно-формирующий;
- оценочно-проективный.

Диагностико-прогностический этап: является неотъемлемой информационной составляющей процесса сопровождения. Основные направления этапа включают:

- информацию о развитии и воспитании ребенка (анамнез, особенности воспитания в семье);
- всестороннюю оценку интеллектуального развития;
- диагностику развития психических функций;
- оценку психомоторного развития;
- оценку развития эмоционально-волевой сферы;
- оценку поведения и психологических механизмов его регуляции;
- оценку характера и особенностей личности в целом;
- прогноз пути и характера дальнейшего развития ребенка.

В процессе диагностики выявляется уровень развития психических функций, определяется, какие из них развиваются наиболее успешно, а какие отстают. Это необходимо, чтобы опираться на сохранные функции в процессе воспитательно-образовательной работы. Стимулировать развитие отстающих функций рекомендуется с помощью специальных психолого-педагогических приемов.

По завершении диагностики на каждого ребенка оформляется папка, которая ведется, пополняется в процессе сопровождения и включает:

- соглашение для родителей на организацию индивидуального образовательного сопровождения ребенка специалистами;
- результаты диагностики (протоколы обследования, заключения специалистов);
- индивидуально ориентированную программу сопровождения;
- динамические результаты развития, заключения специалистов по окончании сопровождения и рекомендации по дальнейшей работе с ребенком.

3-й этап. Оценочно-проектировочный.

Подведение итогов. Оформление материалов по проекту. Прогнозируемые результаты комплексного сопровождения для каждой категории участников:

Дети:

- позитивная адаптация к условиям ДОУ;

- динамика психического, физического, интеллектуального развития при активном включении в коррекционно-развивающую работу;
- эффективное формирование нарушенных функций;
- развитие личности ребенка, развитие навыков общения;
- приобретение социального опыта.

Педагоги:

- развитие психолого-педагогической компетентности, понимание специфики работы с детьми с ОВЗ;
- профессиональное самосовершенствование и самореализация через использование эффективных форм, методов и приемов работы, разработку индивидуальных программ развития детей с ОВЗ на основе психолого-педагогического прогнозирования;
- приобретение навыков работы в системе комплексного сопровождения детей.

Родители:

- получение помощи по воспитанию и развитию ребенка с ОВЗ;
- адекватность установок в отношении перспектив ребенка;
- информированность о результатах коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- приобретение основ психолого-педагогических знаний по воспитанию ребенка с ОВЗ;
- получение психологической поддержки по гармонизации детско-родительских отношений.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что для детей с ограниченными возможностями здоровья будет преемственно создание модели комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОО. Можно выделить ряд причин необходимости создания комплексного сопровождения детей с ОВЗ: поиск оптимальных подходов к организации эффективной коррекционной, воспитательной и образовательной помощи детям; необходимость совершенствования методов психологической и коррекционно-педагогической работы; недостаток специальных знаний (теоретических работ и научных исследований в области специального образования детей с ОВЗ); недостаточное программно-методическое обеспечение образовательного процесса для лиц с ОВЗ.

Список использованных источников

1. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. – М. : ПЕР СЭ, 2013. – 179 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2013. – 654 с.

3. Леликова, Л. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в адаптационный период [Электронный ресурс] / Л. М. Леликова // Информационно-психологический кабинет. – 2009. – URL : http://ipkfp.nspu.ru/file.php/1/sbornik/sbornik_2009_3.pdf#page=307.

4. Об образовании в Российской Федерации [фед. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ] [Электронный ресурс] // Собрание законодательства РФ. – 2012. – URL : <http://www.consultant.ru>.

5. Ярская-Смирнова, Е. Р. Принцип инклюзивного образования и права инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова // Материалы научно-практической конференции. – Воронеж : ВГУ, 2012. – С. 116–119.

[В содержание](#)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 376.36-053.4(045)

ББК 74.5

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ТРЕНАЖЕРА

АЛАЕВА ВАЛЕНТИНА СЕРГЕЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, valentinauchambrina8@mail.ru

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи, интонационная сторона речи, компьютерные технологии, логопедический тренажер.

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема формирования интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием компьютерных технологий; представлен процесс проектирования логопедического тренажера; предложен алгоритм работы по формированию интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием разработанного логопедического тренажера.

FORMATION OF THE INTONATIONAL PARTY OF THE SPEECH AT PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH BY MEANS OF THE LOGOPEDIC EXERCISE MACHINE

ALAEVA VALENTINA SERGEYEVNA

student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: preschool children with the general underdevelopment of the speech, the intonational party of the speech, computer technologies, the logopedic exercise machine.

Abstract: In article the current problem of formation of the intonational party of the speech at preschool children with the general underdevelopment of the speech with use of computer technologies is considered; the designing process of the logopedic exercise machine is presented; the algorithm of work on formation of the intonational party of the speech at preschool children with the general underdevelopment of the speech with use of the developed logopedic exercise machine is offered.

На современном этапе развития логопедической практики осуществляется поиск наиболее эффективных технологий формирования той или иной стороны речи. Одним из важнейших аспектов, которые в первую

очередь учитываются логопедами в процессе подбора логопедической технологии, оптимизирующей процесс развития речи, является их соответствие потребностям того или иного возрастного периода. Данный подход обеспечивает максимальную речевую мотивированность детей к выполнению сложных заданий.

В настоящее время в логопедической практике применяются различные технологии развития и коррекции речевых нарушений, одной из эффективных технологий является применение компьютерных тренажеров.

Применение компьютерных тренажеров в логопедической работе улучшает учебную мотивацию дошкольников с общим недоразвитием речи, повышает их интерес на занятии, а сами занятия делает более интересными и эмоциональными. Этот эффект достигается путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды, позволяющей формировать просодическую, фонетическую и фонематическую стороны речи; лексико-грамматические средства языка.

Анализ современных исследований показал, что сегодня существуют логопедические тренажеры, обеспечивающие развитие различных сторон речи: лексической, грамматической, синтаксической, но для развития интонационной стороны речи подобных методических разработок еще не было.

Работа по формированию интонационной выразительности стимулирует развитие связной речи, позволяет избежать таких ее нарушений, как нечеткость дикции, монотонность, нерасчлененность речи и др. Проблема развития выразительности речи дошкольников отражена в современных исследованиях. Ряд вопросов, касающихся данной проблемы, рассматриваются психологами, лингвистами, педагогами, такими как О. В. Акулова, А. Н. Гвоздев, В. В. Гербов, А. Г. Гогоберидзе, а также отмечаются в работах С. Л. Рубинштейна, О. С. Ушакова, М. Ф. Фомичева и др.

Согласно исследованиям Е. Э. Артемовой, существуют четыре степени сформированности интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи:

Первая степень (низкая) – грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса ярко выражены, заметны самому ребенку и окружающим. Процесс коммуникации нарушен. Детям недоступны задания, предполагающие произвольное изменение ритмических и звуковысотных характеристик.

Вторая степень (недостаточная) – изменения голоса носят незначительный характер. Изменения просодики касаются отдельных или всех ее компонентов. Наблюдаются трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных

структур. Однако спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации, может быть достаточно выразительной.

Третья степень (средняя) – непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий возможны неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка.

Четвертая степень (высокая) – сформированность просодических характеристик. Дети имеют нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпоритмическая сторона речи. Дошкольники в полной мере владеют всеми способами передачи различных типов интонации. В спонтанной речи используют все средства интонационной выразительности и не испытывают трудностей при выполнении специальных заданий [3, с. 81].

Спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются несформированными, помимо этого имеются различные нарушения просодических компонентов, усугубляющие неблагоприятную картину звуковой речи. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи, а также особенности просодических нарушений, характерные для данной речевой патологии, ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения [1, с. 131].

Необходимо отметить, что использование компьютерных технологий при проведении работы с проблемными детьми носит полифункциональный характер. Это значит, что происходит не только усвоение знаний и развитие основных качеств детей согласно целям проведения занятий, но и развитие внимания, зрительно-моторной координации, познавательной активности.

Использование компьютера дает возможность ребенку самостоятельно оценивать правильность выполнения задания, на мониторе он видит результат своих действий.

При проектировании компьютерных тренажеров учитель-логопед должен руководить следующими принципами [2, с. 15].

– Принцип опоры на обучаемость ребенка, соотнесения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. Соблюдение данного принципа предполагает выявление потенциальных способностей к усвоению нового как базовой характеристики, определяющей проектирование индивидуального маршрута работы с ребенком.

– Принцип соблюдения интересов ребенка (по Л. М. Шипицыной – принцип «на стороне ребенка»).

– Принцип отказа от усредненного нормирования, т. е. избегание прямого оценочного подхода при диагностическом обследовании уровня развития ребенка.

С целью преодоления недостатков в интонационной стороне речи дошкольников с общим недоразвитием был спроектирован и апробирован логопедический тренажер по формированию интонационной стороны речи «Говори правильно», а также разработаны методические рекомендации по формированию интонационной стороны речи.

Работа логопеда по формированию интонационной стороны речи представляет собой системное образование, целенаправленное воздействие которого осуществляется в ходе реализации нескольких направлений:

- коррекционная работа по формированию фонационного дыхания;
- формирование навыков восприятия повышения и понижения основного тона (мелодики), развития речевого слуха;
- формирование умения правильно ставить ударение в слове;
- развитие восприятия тембра голоса.

Данные направления легли в основу проектирования логопедического тренажера и представлены в виде разделов (рис. 1).

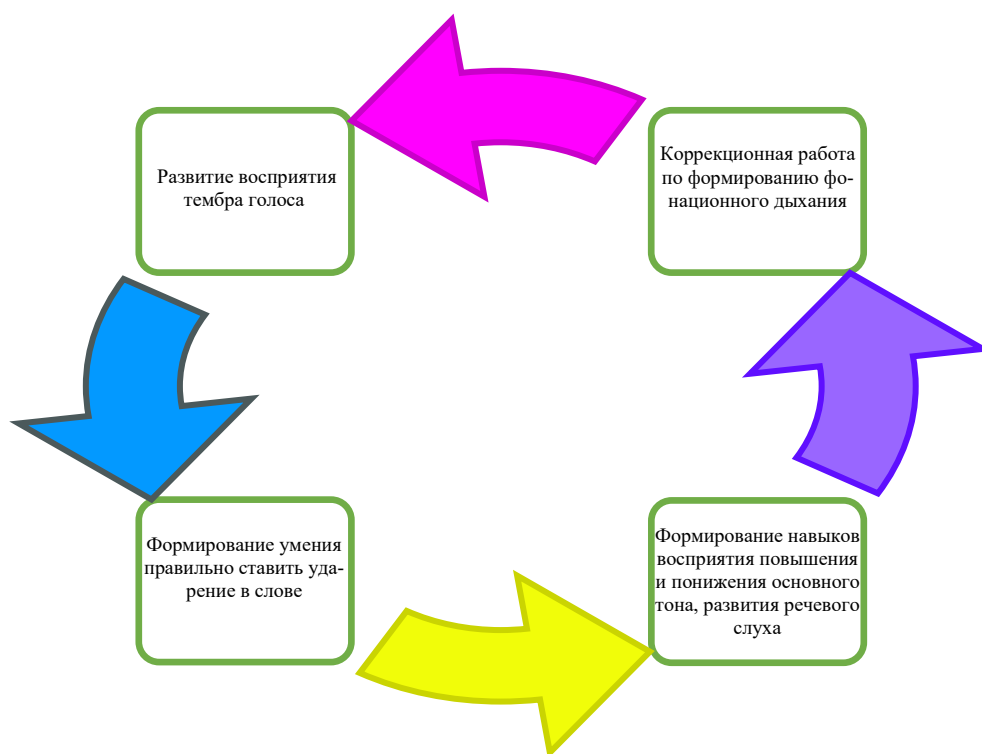


Рис. 1. Разделы логопедического тренажера по формированию интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

В рамках коррекционной работы по **формированию фонационного дыхания** решаются следующие задачи:

- Развивать у детей правильное физиологическое дыхание.
- Обучать детей различать различную высоту, силу, тембр голоса.
- Учить детей пользоваться добром воздуха на паузах.

Необходимо отметить, что еще на этапе формирования правильного физиологического дыхания при систематическом повторении классических упражнений дети уже тогда ощущают разницу в направлениях воздушной струи и начинают правильно ее регулировать. В работе над непосредственно речевым дыханием в тренажере приводится следующий алгоритм работы: дыхательные упражнения без участия голоса; дыхательные упражнения на материале гласных звуков; дыхательные упражнения на материале согласных звуков; дыхательные упражнения на материале слогов, а затем слов; дыхательные упражнения на материале предложений и фраз.

Алгоритм **формирования навыков восприятия повышения и понижения основного тона (мелодики)**, а также развития речевого слуха заключается в следующем:

1) Проведение ритмических упражнений.

Ритмические упражнения помогают подготовить детей к восприятию интонационной выразительности, способствуют ее развитию, создают предпосылки для усвоения логического ударения, правильного членения фразы.

В качестве примера приведем задание, которое есть в тренажере. Мультимедийный герой «Крош» предлагает детям послушать, как стучат капли дождя, и попробовать повторить. Детям предлагается нажать на каждую каплю по очереди и послушать количество ударов. Затем предлагается «Прохлопать» предложенный ритм (рис. 2).



Рис. 2. Скриншот упражнения из логопедического тренажера «Говори правильно» на развитие речевого слуха

2) *Восприятие и воспроизведение различных ритмических структур.*

На данном этапе у детей развивается способность удерживать ритмический ряд любой модальности и воспроизводить его по показу, образцу, речевой инструкции, формируются умения повторять серию движений рук, ног и т. д. с наращиванием количества движений и сохранением постоянного темпа выполнения.

3) *Смена последовательности выполнения движения.*

4) *Самостоятельное составление ритмических рядов на основе чередования элементов.*

5) *Воспроизведение ритмических рисунков на речевом материале.*

Формирование умения правильно ставить ударение в слове в тренажере осуществляется по двум аспектам:

1) *Фонетический анализ слов.*

В ходе данного анализа дети учатся определять ударные слоги и выделять их голосом, а также выделять на слух и с опорой на схему слова ударный слог, произносить его с наибольшей интенсивностью.

В качестве примера приведем задания, которые есть в тренажере. Мультипликационный герой «Копатыч» предлагает детям помочь ему научиться правильно ставить ударение в словах и правильно определять ударный слог. Детям предлагается кликнуть на тот слог, который является, по их мнению, ударным. Речевой материал: ЧАСЫ, МА-ШИ-НА, БЕРЁ-ЗА, КУ-КУ-РУ-ЗА, БА-РА-БАН, ЛЯ-ГУШ-КА, А-ПЕЛЬ-СИН, ЯБ-ЛО-КО (рис. 3).

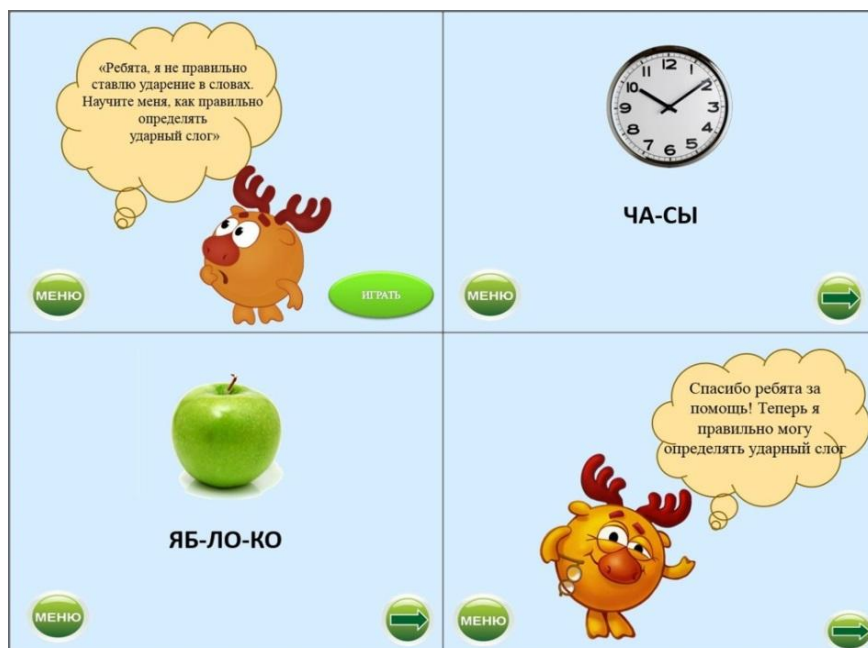


Рис. 3. Скриншот упражнения из логопедического тренажера «Говори правильно» на формирование умения правильно ставить ударение в слове

В случае ошибочного ответа мультипликационный персонаж предлагает подумать и исправить сделанную ошибку.

2) *Выделение главного по смыслу слова во фразе, предложении.* Происходит непосредственно уже в работе над мелодикой повествовательных, вопросительных, восклицательных предложений. Особое внимание уделяется тому, чтобы научить детей сравнивать предложения с различным местоположением логически выделенного слова, а также определять в предложениях местоположение акцентированного слова.

Адекватность и результативность предлагаемого логопедического тренажера, доказанная результатами апробации, является основанием для включения в систему работы логопеда дошкольной организации с целью оптимизации целостного процесса по формированию интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Госткина, Л. М. Воспитание интонационной выразительности речи детей 5–6 лет / Л. М. Госткина // Современный учитель начальных классов : материалы I Внутрифак. студ. науч. конф., 30 нояб. 2010 г. под ред. Л. А. Янкиной [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 131–133.

2. Лагутина, С. Р. Информационные технологии в логопедической работе / С. Р. Лагутина // Логопед. – 2017. – № 6. – С. 15–19.

3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебное пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2013. – С. 81–88.

[В содержание](#)

УДК 376.36 – 053.5(045)

ББК 74.5

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ

АНТИПОВА ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, elena_antipova1234@mail.ru

Ключевые слова: коммуникативная сторона речи, младший школьный возраст, задержка психического развития, сенсорная комната, полифункциональная среда сенсорной комнаты.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме формирования коммуникативной стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития; представлен анализ исследования особенностей коммуникативной стороны речи дан-

ной категории детей; рассматриваются возможности полифункциональной среды сенсорной комнаты для формирования коммуникативной стороны речи младших школьников с задержкой психического развития.

THE COMMUNICATIVE PARTY OF SPEECH OF YOUNGER STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF A SENSORY ROOM

АНТИПОВА ЕЛЕНА ВИТАЛ'ЕВНА

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: communicative aspect of speech, primary school age, mental retardation, sensory room, multifunctional environment of a sensory room.

Abstract: The article is devoted to the actual problem of the formation of the communicative side of speech in younger schoolchildren with a delay in mental development; An analysis of the study of the features of the communicative side of speech of this category of children is presented; the possibilities of a multifunctional environment of the sensory room for the formation of the communicative side of speech of younger schoolchildren with a delay in mental development are considered.

Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате по формированию коммуникативной стороны речи обучающихся не так давно определилась как отдельное направление в работе учителей-логопедов. До настоящего времени данную проблему пытались решить, не прибегая к использованию потенциала полифункциональной среды сенсорной комнаты. Однако уникальные возможности полифункциональной среды сенсорной комнаты ставят перед специалистами психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития (ЗПР) новые задачи. Вместе с тем в настоящий момент отмечается недостаток в методических рекомендациях по формированию коммуникативной стороны речи младших школьников с ЗПР, которые были бы полезны в практической деятельности логопеда. Это подчеркивает актуальность и своевременность нашего исследования.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования одним из основных требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования учащимися начальной школы является формирование коммуникативной стороны речи в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности [1, с. 15].

Проблема формирования и совершенствования коммуникативной стороны речи особенно актуальна в младшем школьном возрасте, по-

сколькx отвечает возрастным задачам развития и является условием успешного личностного «продвижения» школьников [4, с. 38].

Формирование коммуникативной стороны речи у младших школьников с ЗПР – процесс длительный и достаточно сложный, требующий создания особых условий, способствующих вовлечению ребенка в окружающую действительность [5, с. 283].

Одним из таких условий может стать организация коррекционно-развивающей работы в полифункциональной мультисенсорной и интерактивной среде [2, с. 41]. Сенсорная комната – это специально оборудованная полифункциональная интерактивная среда, благодаря использованию которой может быть в достаточной полной мере и степени организован учебно-воспитательный процесс по развитию коммуникативной стороны речи младших школьников с ЗПР, способный включить в себя все условия успешного развития навыков коммуникации [3, с. 32].

С целью исследования коммуникативной стороны речи младших школьников с ЗПР был проведен констатирующий эксперимент на базе ГБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Тольятти». В исследовании приняли участие 12 обучающихся первого класса с заключением ПМПк «Задержка психического развития».

Констатирующий эксперимент состоял из трех серий.

Первая серия была направлена на изучение уровня сформированности способности учитывать позиции собеседника (партнера), умение обосновывать собственное мнение, проявлять доброжелательность. В нее вошли методики: «Левая и правая стороны» Ж. Пиаже и «Кто прав?» Г. А. Цукерман. Методика «Левая и правая стороны» ставит целью изучение конкретного уровня сформированности способности учитывать позиции собеседника. Обследование проводится индивидуально, а методом служит беседа с испытуемым. Целью методики «Кто прав?» является выявление уровня сформированности умения различать и понимать различные позиции других людей, отличные от собственной, умение обосновывать собственное мнение, проявлять доброжелательность. Формой проведения было индивидуальное обследование ребенка, в то время как методом оценивания – беседа с обучающимся.

Были выявлены уровни сформированности способности учитывать позиции собеседника. Так, низкий уровень сформированности способности учитывать позиции собеседника и обосновывать собственное мнение характеризуется тем, что ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании) или выбора, соответственно, исключает возможность разных точек зрения: ребенок принимает

сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной. Он выявлен у 50 % испытуемых.

Средний уровень сформированности способности учитывать позиции собеседника предполагает частично правильный ответ: испытуемый понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы. Средний уровень был выявлен у 41,7 % испытуемых.

Высокий уровень наблюдается у 8,3 % испытуемых и проявляется в том, что испытуемый демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое собственное мнение.

Вторая серия эксперимента изучала уровень сформированности умения согласовывать усилия, договариваться и находить общее решение в процессе организации и осуществления сотрудничества, аргументировать, убеждать и уступать. В нее вошли методики: «Рукавички» Г. А. Цукерман, «Ковер» Р. В. Овчаровой, «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской.

Первая методика нацелена на изучение уровня сформированности умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества, формой проведения является работа учащихся парами. Методом оценивания служит наблюдение за взаимодействием и анализ результата. Цель методики «Ковер» – изучение уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи. Форма работы и метод оценивания будут такие же, как и в предыдущей методике. Методика «Совместная сортировка» выявляла уровень сформированности умения договариваться, находить общее решение; умения аргументировать свое предложение, убеждать и уступать. Форма ее проведения – парная работа школьников, а метод оценивания – наблюдение за взаимодействием.

Во второй серии эксперимента были определены уровни сформированности умения согласовывать усилия, договариваться и находить общее решение в процессе организации и осуществления сотрудничества, аргументировать, убеждать и уступать. Таким образом, низкий уровень сформированности умения согласовывать усилия и находить совместное решение характеризуется следующим: задание не выполнено даже частично, испытуемые не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга. Он был выявлен у 52,7 % испытуемых.

Средний уровень сформированности умения согласовывать усилия и находить совместное решение представлен показателями: задание выполнено частично, у испытуемых имеются заметные расхождения в их конечных результатах, договориться им не удается; в ходе выполнения задания

трудности связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера. Средний уровень наблюдался у 30,6 % испытуемых.

Высокий же уровень можно охарактеризовать следующим образом: задание выполнено полностью, решение достигается путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов; испытуемые контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания; приходят к согласию относительно способа решения ситуации; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. Успех совместной деятельности зависит от того, насколько дети смогут соорганизоваться, распределить обязанности и договориться между собой. Его можно наблюдать у 16,7 % испытуемых.

И последняя, третья серия констатирующего эксперимента, была сосредоточена на изучении умения сформированности умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, передавать их партнеру, а также оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом учебных и жизненных ситуаций. Здесь были применены такие методики, как: «Узор под диктовку» и «Красная Шапочка» Г. А. Цукерман. Целью методики «Узор под диктовку» является изучение уровня сформированности умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру. Выполнение совместного задания проводится парами, метод оценивания – наблюдение за процессом совместной деятельности и анализ результата. Вторая методика – «Красная шапочка» – существенно отличается от первой. Ее целью было выявление уровня сформированности умения оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом учебных и жизненных ситуаций, вместе с этим формой проведения стало индивидуальное обследование обучающегося.

В результате проведения третьей серии эксперимента были выявлены низкий, средний и высокий уровни сформированности умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры и оформлять свои мысли с учетом учебных и жизненных ситуаций. В связи с чем низкий уровень сформированности умения характеризуется тем, что у испытуемых не наблюдается логически обусловленной последовательности высказываний, указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера; отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Такой уровень характерен для 58,4 % испытуемых.

В свою очередь средний уровень проявляется в том, что указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание; высказывания достаточно информативны, отличаются логической завершенностью, в них отражена большая часть основных свойств и качеств того

или иного предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности, смысловая незавершенность, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении. Средний уровень продемонстрировали 37,5 % испытуемых.

Высокий уровень отличается следующими особенностями: в процессе активного диалога испытуемые достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой информацией для выполнения конкретного упражнения; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил; в высказываниях отображены все основные признаки того или иного предмета, дано указание на его функции или назначение. Высказывания связаны по смыслу и синтаксически. Высказывания построены в соответствии с грамматическими нормами языка. Он характерен для 4,6 % испытуемых.

Из представленных результатов исследования можно сделать вывод, что уровень сформированности коммуникативной стороны речи у младших школьников с ЗПР соответствует низкому и среднему уровням. Следовательно, с детьми, имеющими ЗПР, на начальных этапах обучения в школе необходимо проводить дополнительные занятия, с использованием игр, вовлекающих их в процесс формирования коммуникативной стороны речи.

Результаты констатирующего эксперимента послужили основой для разработки методических рекомендаций по формированию коммуникативной стороны речи младших школьников с ЗПР в сенсорной комнате. Были разработаны: календарно-тематическое планирование и конспекты занятий в сенсорной комнате, которые могут использоваться учителем-логопедом, педагогом-психологом, педагогом младших классов в ходе коррекционно-развивающих занятий с применением полифункциональной среды сенсорной комнаты. Оборудование сенсорной комнаты содержит в себе мощный развивающий, профилактический и коррекционный потенциал, позволяющий наиболее максимально вовлечь школьника в коррекционно-развивающий процесс.

Таким образом, работа в сенсорной комнате по формированию коммуникативной стороны речи младших школьников с ЗПР может быть успешно организована и высокоэффективна.

Список использованных источников

1. Грищенко, Т. А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях : метод. пособие / Т. А. Грищенко. – М. : Владос, 2014. – 95 с.
2. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Золоткова, С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 31–34.

3. Холодилова, Е. М. Развитие коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития / Е. М. Холодилова, С. В. Зотова // Специальное образование : материалы XI Междунар. науч. конф. / под ред. В. Н. Скворцова, Л. М. Кобрина. – М. : МПГУ, 2015. – С. 282–286.

[В содержание](#)

УДК 376-057.87(045)

ББК 74.3

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

БОБКОВА ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, bobkova7@yandex.ru

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, студенты-инвалиды, самоорганизация, навыки, формирование, инклюзивная практика.

Аннотация: В статье анализируются результаты исследования навыков самоорганизации у студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность.

RESEARCH OF SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS WITH RESTRICTED HEALTH AND DISABILITY OPPORTUNITIES

BOBKOVA OLGA VALEREVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: students with disabilities, students with disabilities, self-organization, skills, formation, inclusive practice.

Abstract: The article analyzes the results of the study of self-organization skills among first- and second-year students with limited health and disability opportunities. The author considers the influence of the level of development of skills of self-organization on the success of adaptation of students of this category in the educational environment of the university.

Получение высшего образования обеспечивает лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья условия для успешной социализации, максимальной самореализации, способствует повышению их социального статуса и защищенности.

К числу внешних факторов, влияющих на успешность социализации и успешной адаптации в образовательном пространстве вуза студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, исследователи относят воздействие семьи, друзей, образовательных организаций и т. д.

Влияние внутренних факторов – возрастных и индивидуальных особенностей личности – является по мнению авторов не менее значимым. Особенности их воздействия на характер социализации и успешность обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья определяются спецификой проблем со здоровьем и индивидуальными ограничениями жизнедеятельности, влияющие на развитие личности конкретного обучающегося. В числе таких факторов одним из важнейших является самоорганизация [2, с. 34].

Современными исследователями даются разные определения понятия «самоорганизация», каждое из которых раскрывает преимущественно один из аспектов этого сложного процесса.

Так, исследователь В. И. Андреев под самоорганизацией подразумевает умение работать над собой, планировать свое время и работу, быстро принимать решения и выполнять их, экономно тратить силы и средства, а также занимать активную позицию в системе социальных взаимоотношений [1, с. 432].

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович определяют самоорганизацию как интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемую в упорядоченности деятельности и поведения. Авторы определяют уровень ее развития показателем личностной зрелости [2, с. 17].

А. Д. Ишков выделяет пять компонентов этого процесса: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль и коррекция [3, с. 152].

Как указывают Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович, на этапе профессионального образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью самоорганизация особенно важна, так как является основой для формирования компетенций, связанных с умением решать проблемы, возникающие в учебной и профессиональной деятельности, принимать решения самостоятельно, эффективно взаимодействовать с преподавателями, другими студентами [4].

В 2015–2016 учебном году нами было проведено исследование уровня развития самоорганизации студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» г. Саранска Республики Мордовия. В нем прини-

мали участие 11 студентов 1–2 курсов, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность различных нозологических групп. Небольшое количество испытуемых обусловлено тем, что общее число обучающихся данной категории в вузе невелико, поэтому работа с ними носит индивидуальный характер.

Нами было сделано предположение о том, что проблемы, возникающие у значительной части студентов указанной категории на начальном этапе обучения, в значительной степени обусловлены недостаточным уровнем самоорганизации. Для выявления ее индивидуальных особенностей у студентов в ходе эксперимента нами был использован опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС-39) А. Д. Ишкова [3, с. 153]. Опросник включает 6 частных шкал, отражающих уровень развития личностных компонентов самоорганизации (волевые усилия) и 5 функциональных компонентов (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция). В соответствии с инструкцией студентам необходимо выразить степень своего согласия с рядом утверждений в диапазоне от «не согласен полностью» (– 3 балла по шкале) до «полностью согласен» (3 балла по шкале).

Количественные результаты исследования приведены нами в таблице 1.

Результаты по шкале «Целеполагание» отражают уровень развития навыков принятия и удержания цели. Анализ полученных данных показывает, что значительная часть испытуемых оценивает проявления собственных навыков принятия и удержания цели достаточно высоко (36,4 %) или относит их к среднему уровню (63,6 %). Ни один из опрошенных не выбрал варианты ответов, соответствующие низкому уровню.

Таблица 1

Количественные результаты исследования особенностей самоорганизации студентов 1–2 курсов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в %

Шкала	Уровень развития					
	высокий		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Целеполагание	4	36,4	7	63,6	-	-
Анализ ситуации	2	18,2	7	63,6	2	18,2
Планирование	2	18,2	6	54,5	3	27,3
Самоконтроль	5	45,5	6	54,5	-	-
Коррекция	2	18,2	8	72,7	1	9,1
Волевые усилия	2	18,2	7	63,6	2	18,2
Уровень самоорганизации	3	27,3	7	63,6	1	9,1

Результаты по шкале «Анализ ситуации» демонстрируют уровень развития навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели. Оценивая уровень владения ими студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью испытывали больше сомнений. По полученным показателям характеристики, которые они относили к оценке своих действий, опрашиваемые в большинстве случаев демонстрировали средний (63,6 %) и низкий (18,2 %) уровень владения навыками. Высокие показатели проявления сформированности соответствующих качеств отмечались у меньшего (в сравнении с результатами по первой шкале) числа студентов (18,2 % в сравнении с 36,4 % соответственно). В целом подобные результаты свидетельствуют о том, что большинство обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью испытывают затруднения в самостоятельном анализе препятствий и условий реализации поставленной цели.

Результаты по шкале «Планирование» соотносятся с предыдущими показателями. Трудности, возникающие при анализе условий деятельности, отражаются на способности обучающихся к ее планированию. Четко выстроить последовательность своих действий способны лишь 18,2 % опрошенных. В то же время большинство студентов демонстрируют средние (54,5 %) и низкие (27,3 %) показатели владения соответствующими навыками. По этой шкале отмечено самое большое число испытуемых с низкими показателями.

Результаты по шкале «Самоконтроль» отражают уровень развития навыков контроля и оценки студентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью собственных действий, психических процессов и состояний. Анализ полученных ответов показывает, опрошенные имеют достаточно сформированные навыки контроля и оценки собственных действий, психических процессов и состояний. Нами не были выявлены обучающиеся, имеющие низкие показатели по данной шкале.

Показатели по шкале «Коррекция» отражают уровень развития навыков коррекции испытуемыми своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом. Анализ полученных результатов продемонстрировал недостаточный уровень сформированности соответствующих навыков. Так, только 18,2 % испытуемых могут самостоятельно осуществить коррекцию своих целей при недостаточно четкой их первоначальной постановке или при изменении условий деятельности, могут изменять способы их достижения, планы действий и критерии оценки. Преимущественно для студентов младших курсов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью характерен средний (72,7 %) уровень показателей. Число испытуемых с очень низкими показателями незначительно (9,1 %), но их присутствие в группе испы-

туемых свидетельствует о наличии обучающихся, испытывающих значительные затруднения в овладении навыками самостоятельной корректировки действий, что может значительно осложнить освоение ими необходимых профессиональных компетенций.

Результаты, полученные по данной шкале, вполне согласуются с данными, характеризующими средний уровень навыков студентов в области анализа условий и планирования собственных действий. Вместе с тем достаточно высокие показатели самоконтроля при затруднениях в самостоятельной корректировке своих действий являются одной из часто отмечаемых черт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это утверждение также подтверждается показателями по шкале «Волевые усилия».

Данные опроса по шкале «Волевые усилия» показывают, что к числу студентов, вполне успешно регулирующих собственные действия, способных проявить значительные волевые качества для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий, могут быть отнесены лишь двое испытуемых (18,2 %). Они активно мобилизуют свои физические и психические силы, концентрируют свое внимание на выполняемых действиях. Основная же группа опрошиваемых продемонстрировала средний (63,6 %) и низкий (18,2 %) уровень развития волевых качеств, что свидетельствует о недостаточной активности в преодолении возникающих на пути к поставленной цели препятствий.

Результаты по шкале «Уровень самоорганизации», отражают общий уровень развития навыков организации процесса собственной деятельности первокурсниками и второкурсниками, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность. В процессе анализа данных нами было отмечено, что в группе испытуемых присутствуют как обучающиеся с высоким (27,3 %), так и с низким уровнем самоорганизации. Но их количество невелико в сравнении с группой студентов, демонстрирующих средние показатели (63,6 %).

По результатам исследования нами был сделан вывод о том, что большинство студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью имеют средний уровень самоорганизации, то есть они способны организовывать процессы собственной деятельности и поведения, однако недостаточно высокий уровень сформированности навыков по таким шкалам, как «Анализ ситуации», «Планирование», «Коррекция» и «Волевые усилия», свидетельствует о том, что студенты не в полной мере анализируют существующие условия учебной деятельности, испытывают определенные затруднения при выстраивании и последовательной реализации плана действий, оценке полученного результата и использовании ее в качестве основы для коррекции процесса деятельности. Им также свой-

ственно недостаточное проявление волевых усилий для достижения поставленной цели.

Подобные характеристики процесса самоорганизации на начальном этапе обучения негативно влияют на успеваемость студентов и успешность формирования у них профессиональных компетенций.

Таким образом, наше предположение о том, что проблемы, возникающие у значительной части студентов указанной категории на начальном этапе обучения в значительной степени обусловлены недостаточным уровнем их самоорганизации, было подтверждено в ходе исследования. Процесс формирования у них профессиональных компетенций в значительной мере зависит от специфики их личностного социального опыта и характера ограничения физических возможностей. Соответственно, образовательная среда вуза должна быть целенаправленно организована таким образом, чтобы она способствовала развитию у студентов (особенно имеющих ограниченные возможности здоровья) потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии и соответствующих навыков. Важнейшим условием реализации этого требования является разработка специальных адаптационных дисциплин для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, с учетом особенностей их психофизического развития, обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Список использованных источников

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С. 431 – 588.
2. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 352 с.
3. Ишков, А. Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях / А. Д. Ишков // Казанская наука. – 2014. – № 8. – С. 152–154.
4. Мартынова, Е. А. Формирование способности к самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе обучения по индивидуальному учебному плану в профессиональных образовательных организациях / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26960> (дата обращения: 11.02.2018)

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4
ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ЗАКОМОРНАЯ АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, 23nastya1998@mail.ru

Ключевые слова: фонематический слух, дошкольники с нарушениями речи.

Аннотация: В материалах статьи описываются результаты исследования особенностей фонематического слуха у дошкольников с нарушениями речи, дается качественная оценка его компонентам.

FEATURES OF PHONEMATIC HEARING PRESCHOOL CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

ZAKOMORNAYA ANASTASIA VLADIMIROVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: phonemic hearing, preschool children with speech disorders.

Abstract: The materials of the article describe the results of the study of the features of phonemic hearing in preschool children with speech disorders, and give a qualitative assessment of its components.

Развитие речи ребенка тесно связано с овладением звуковой ее стороны. Звуковая сторона речи включает процессы развития фонематического слуха и произнесения звуков речи.

Фонематический слух – способность воспринимать звуки речи (фонемы), благодаря которым осуществляется различение слов, близких по звучанию [7, с. 4]. Фонематический слух включает в себя такие компоненты, как: фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез.

Р. Е. Левина, исследуя закономерности формирования речи детей в норме и патологии, выделяет пять этапов, которые проходит ребенок в освоении речи.

На дофонемной стадии у ребенка полностью отсутствует дифференциация звуков, понимание речи и собственно активная речь.

На втором этапе возникает различие наиболее контрастных или далеких фонем, но отсутствует дифференциация близких фонем. Произношение ребенка неправильное, искаженное. Он не различает правильного и ошибочного произношения других людей, не замечает особенностей сво-

его произношения. Ребенок так же реагирует как на правильно произносимые слова, так и на искаженные слова, которые взрослые произносят так, как их произносит сам ребенок.

На следующем этапе ребенок уже начинает слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Он узнает ошибочно произносимые слова и способен замечать различие между правильным и ошибочным произношением. Речь еще остается неправильной. Однако начинает наблюдаться приспособление к новому восприятию, выражающемуся в появлении промежуточных звуков между звуками, произносимыми ребенком и взрослыми.

На четвертом этапе получают преобладание новые образцы восприятия звуков. Однако у ребенка еще не вытеснена предшествующая форма, и он узнает неправильно сказанные слова. Активная речь сформирована почти полностью.

На последнем этапе завершается процесс фонематического развития. Ребенок слышит и говорит правильно. У него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков [1, с. 19–20].

Особенности фонематического слуха дошкольников с нарушениями речи в разные годы исследовались В. К. Воробьевой, Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. В. Нищевой, Т. Б. Филичевой и др. Они подчеркивают, что у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте [2; 4; 5; 6; 8; 9].

Имея слух и интеллект, соответствующий норме, дети не готовы к процессу овладения школьной программой из-за недостаточного развития фонематического слуха. Они попадают в основную группу риска, которая характеризуется неуспеваемостью по овладению письмом и чтением. Основная причина – недостатки в развитии процессов звуко-буквенного анализа и синтеза.

На недостаточную дифференцированность фонематического слуха указывает характер отклонений произношения и употребления в речи звуков детьми. Эта специфика проявляется при выполнении ими специальных заданий по различению звуков.

При нарушении фонематического слуха нередко наблюдается смазанность речи, сжатая артикуляция, а также некоторая ограниченность словаря и задержка в формировании грамматического строя речи.

Признаками нарушения фонематического слуха являются:

- нарушения звукопроизношения (замены и смешения звуков);
- нарушения звуковой структуры слова, которое проявляется в ошибках звукового анализа (пропуск гласных и согласных букв, слогов; вставки букв; перестановки букв, слогов);

– нарушения дифференциации звуков на слух, имеющих акустико-артикуляционное сходство, проявляющееся в замене и смешении звуков, а при письме в смешении букв [3, с. 65].

С целью выявления уровня развития фонематического слуха у детей с нарушениями речи был организован и проведен констатирующий эксперимент на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 36» г. о. Саранск в подготовительной группе. В нем приняло участие 11 дошкольников с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня».

Для диагностики фонематического слуха у дошкольников с нарушениями речи была использована методика В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко.

Содержание констатирующего эксперимента составило три серии заданий, которые предъявлялись в определенной последовательности.

Первая серия была направлена на определение у дошкольников с нарушениями речи различения сходных фонем на слух и включала четыре задания.

Задание 1. Узнавание и различение простых фраз по картинкам.

Цель: выявить умение показывать или отбирать нужные картинки, соответствующие произнесенной фразе логопеда.

Содержание задания: перед ребенком лежат парные сюжетные картинки. Логопед произносит фразу и предлагает ребенку найти и показать картинку, соответствующую произнесенной фразе.

Инструкция: покажи картинку, соответствующую произнесенной фразе.

Задание 2. Различение слов близких по звуковому составу.

Цель: выявить умение различать одинаковые пары слов на слух.

Инструкция: хлопни в ладоши, когда услышишь одинаковые пары слов.

Задание 3. Различение слогов со сходными звуками.

Цель: выявить умение различать разные пары слогов на слух.

Инструкция: хлопни в ладоши, когда услышишь разные пары слогов.

Задание 4. Различение правильно и неправильно произносимых логопедом непарных слов.

Цель: выявить умение различать правильно и неправильно произносимые логопедом непарные слова.

Инструкция: хлопни в ладоши, когда услышишь неправильное произношение слов.

Вторая серия заданий была направлена на выявление у дошкольников с нарушениями речи умений различать сходные фонемы в произношении, и включала четыре комплексных задания.

Задание 1. Группировка парных картинок на сходные звуки.

Цель: выявить умение группировать парные картинки на сходные звуки.

Инструкция: назови картинки, раздели их на 2 группы со звуком [с] и [з], раздели их по парам.

Задание 2. Группировка непарных картинок на сходные звуки.

Цель: выявить умение группировать непарные картинки на сходные звуки.

Инструкция: назови картинки, раздели их на 2 группы со звуком [с] и [з].

Задание 3. Выделение картинок на заданный звук [т].

Цель: выявить умение находить картинки на заданный звук [т].

Инструкция: назови картинки, выдели картинки на звук [т].

Задание 4. Воспроизведение слоговых рядов и рядов слов.

Цель: выявить умение воспроизводить слоговые ряды и ряды слов на слух.

Инструкция: внимательно послушай и повтори за мной слоги: «па – по – пу», «по – пу – па», «пу – па – по»; «та – та – да», «ба – па – па», «та – да – да». Внимательно послушай и повтори за мной слова: «панама – батон – попугай – бант», «попугай – бант – панам – батон», «дом – кот – мак – дуб», «кот – дом – дуб – мак».

Третья серия была направлена на выявление у дошкольников с нарушениями речи готовности к звуковому анализу слов и включала пять заданий.

Задание 1. Выделение первого ударного гласного звука в словах.

Цель: выявить умение выделять первый ударный гласный звук в словах.

Инструкция: посмотри на картинку и назови первый ударный гласный звук.

Задание 2. Выделение первого гласного звука в обратных слогах.

Цель: выявить умение выделять первый ударный гласный звук в слогах.

Инструкция: внимательно послушай и назови первый ударный гласный звук в слогах: -ап, -ух, -ит, -он, -ым.

Задание 3. Звуковой анализ звукосочетаний из двух гласных звуков.

Цель: выявить умение проводить звуковой анализ звукосочетаний из двух гласных звуков.

Инструкция: назови первый звук, назови последний звук, назови, сколько звуков в звукосочетаниях: [ау], [уа], [аи], [иа], [иу], [уи].

Задание 4. Определение последнего глухого согласного звука [к], [п], [т], [х] (соноров [м], [н]) в словах.

Цель: выявить умение определять в словах последний глухой согласный звук.

Инструкция: внимательно посмотри на картинку и назови последний глухой согласный звук.

Задание 5. Выделение на слух заданного звука из звукового ряда.

Цель: выявить умение выделять на слух заданный звук из звукового ряда.

Инструкция: хлопни один раз в ладоши, когда услышишь звук [а], хлопни 2 раза в ладоши, когда услышишь звук [к].

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты.

При выполнении первого задания первой серии дети смогли показать с первой попытки картинку, соответствующие произнесенным предложениям, 82 % дошкольников. Остальные участники эксперимента (18 %) не сразу указали на нужную картинку, но быстро исправили свои ошибки.

Во втором задании этой же серии дошкольникам нужно было различить одинаковые пары слов на слух. Верно выполнили задание 27 % испытуемых. Остальные дети (73 %) были невнимательны и допускали ошибки, хлопая в ладоши, услышав разные пары слов. Они не дифференцировали на слух акустически сходные звуки ([д] и [т], [б] и [п]).

Третье задание дошкольниками выполнялось с трудом, так как нужно было не только на слух различить разные слоги, но и отреагировать определенным сигналом. Частично верно выполнили это задание 27 % испытуемых. Они не слышали акустическую разницу таких пар слогов, как: «па-ба», «ты-ти», «ти-ты». Остальные дошкольники (73 %) задание выполнили наугад. Они хлопали в ладоши и на разные и на одинаковые пары слогов: «су-шу», «ба-па», «су-су».

Четвертое задание частично верно выполнили 36 % дошкольников, не отреагировав условным шумовым сигналом на такие слова с ошибками, как: «родка» и «руна». Большинство детей (64 %) это задание выполнили с ошибками. Они забывали инструкцию: хлопать на ошибочное произношение логопеда, а не на правильно произнесенное слово: «санки», «рыба», «собака».

В ходе выполнения заданий второй серии выяснялось, умеют ли дошкольники различать сходные фонемы в процессе собственного произношения.

Первое задание частично правильно смогли выполнить 45 % испытуемых. Они допустили незначительные ошибки в подборе пар слов, схожих по звучанию, например, к картинке «коза» сначала подобрали картинку «лиса», но затем исправились и выбрали картинку «коса». Остальные дети (55 %) путались при отборе картинок со звуком [з] («суп» и «лиса»).

Второе задание выполнили правильно 18 % детей. Допускали ошибки в определении картинки на заданный звук 64 % дошкольников. Например, они называли картинки «ваза» и «гнездо» в группе со звуком [с], а картинки «автобус» и «посуда» в группе со звуком [з]. Остальные испытуемые (18 %) также столкнулись с трудностями в группировке картинок на заданные звуки. Только с помощью логопеда они могли группировать картинки со звуком [з] и [с].

Выполняя третье задание, 73 % детей допустили несколько ошибок, не назвав такие картинки со звуком [т], как «бант» и «кот», посчитав в первом случае, что это «коса волос», а во втором – что это «кошка». Остальные дошкольники (27 %) справились с заданием без единой ошибки. Они правильно отобрали все картинки со звуком [т]: «туфли», «танк», «бант», «кот».

Четвертое задание выполнили с множеством ошибок 73 % дошкольников. При воспроизведении на слух рядов слогов и слов они меняли их местами. Логопед произносил: «пу – па – по», «дом – кот – мак – дуб», ребенок повторял: «пу – по – па», «дом – кот – дуб – мак». Лишь 27 % детей частично правильно выполнили задание, сами исправляя допущенные ошибки.

В ходе выполнения заданий третьей серии выявлялась готовность детей к звуковому анализу. В результате были получены следующие данные.

При выполнении первого задания правильно выделить первый ударный гласный звук в словах: «аист», «утка», «овоц», «ива» смогли 36 % дошкольников. Остальные дети (55 %), медленно рассматривая картинки, выполнили задание с ошибками. Лишь один ребенок (9 %) нуждался в помощи логопеда. Он смог выполнить задание, только посмотрев на уклад органов артикуляции и повторив за логопедом: «аист», «овоц», «ива», изображенных на картинках.

Во втором задании не владели способами звукового анализа в слогах 64 % дошкольника. Они допускали ошибки, выделяя в слогах -ап, -ит, -ым не первый гласный звук [а], [и], [ы], а последний согласный звук [п], [т], [м]. Успешно справились с заданием 18 % детей. Один ребенок (9 %) не понял инструкцию и выполнил задание наугад, т. е. в слоге -ит выделил звук [т], в слоге -ым звук [м].

В третьем задании детям нужно было произвести звуковой анализ звукосочетаний из двух гласных. Правильно выполнили задание 18 % испытуемых. Допустили единичные ошибки, не выделив последний звук в звукосочетаниях «аи», «уа», 18 % детей. Не смогли произвести звуковой анализ звукосочетания из двух гласных звуков 55 % дошкольников. Один ребенок (9 %) смог произвести звуковой анализ только с помощью логопеда.

При выполнении четвертого задания для испытуемых большую трудность представляло определение глухого согласного звука со слов экспериментатора. Несколько проще для них было определение места звука в слове с опорой на наглядный материал, так как при этом не требовалось запоминания слов. Сложность представлял фонематический анализ слов: узнавание заданного звука, определение его места. Справились с заданием 18 % дошкольников. Без помощи логопеда не смогли определить место звуков [к], [п], [т], [х], [м], [н] в словах: «мак», «банан», «петух», «кит» 55 % детей. Частично правильно выполнили задание 27 % испытуемых, допустив ошибку в слове «мак», назвав звук [г] и перепутав место звуков в слове «петух».

Пятое задание успешно выполнило 82 % детей. Они правильно выделили звуки [а] и [к] из звукового ряда и хлопнули в ладоши. Остальные испытуемые (18 %) допустили единичные ошибки в выделении [к] из звукового ряда «к, п, т, к, х, т, п, к, т, ...», хлопнув в ладоши на звуки [х] и [п], затем самостоятельно исправили их.

По характеру и успешности выполнения заданий констатирующего эксперимента всех дошкольников с нарушениями речи мы условно разделили на три дифференцированные группы.

В первую группу вошли дошкольники с высоким уровнем развития фонематического слуха и фонематического восприятия, верно выполнившие все задания (27,8 %). Выполняя задания, они не испытывали трудностей, им не требовалась помощь логопеда. Дети правильно понимали инструкцию к заданиям, уверенно и с интересом их выполняли. Они правильно дифференцировали произнесенные фразы по картинке, определяли сходные фонемы на слух, различали слова с заложенной ошибкой. Успешно справлялись с группировкой и выделением слов по картинкам на заданный звук, также правильно повторяли за логопедом слоговые ряды и ряды слов. Также испытуемые данной группы не испытывали трудности в звуковом анализе слогов и слов и без труда выделяли на слух заданный звук из звукового ряда.

Во вторую группу вошли дети со средним уровнем развития фонематического слуха и фонематического восприятия, которые частично правильно справились с предложенными заданиями (33,6 %). При выполнении заданий на исследование процессов фонематического анализа и синтеза ребенок мог допускать единичные ошибки при определении наличия звука и количества звуков в словах, при выделении и группировке картинок на заданный звук.

В третью группу вошли дошкольники с низким уровнем развития фонематического слуха и фонематического восприятия, выполнявшие задания в замедленном темпе, с многочисленными ошибками (38,6 %). У детей этой группы не сформированы процессы фонематического анализа и синтеза. Они правильно дифференцировали фразы по картинкам, но до-

пускали много ошибок в определении сходных фонем на слух и в различении слов с заложенной в них ошибкой. Дошкольники ошибались в воспроизведении слоговых рядов и рядов слов, отмечались замены и смешения звуков, изменения структуры ряда, перенос слогов и слов из предыдущего ряда в проговариваемый. Задания на звуковой анализ выполнялись в замедленном темпе и с множеством ошибок. Также они много допускали ошибок в группировке картинок на заданный звук. Помощь в виде повторения инструкции или разбивки ее на части не способствовала исправлению детьми ошибок.

Экспериментальное исследование показало, что у большинства дошкольников с нарушениями речи отмечается низкий уровень развития фонематического слуха. У них возникают большие трудности при воспроизведении слоговых рядов и рядов слов при дифференциации слогов на слух с близкими по звучанию звуками, звуковом анализе слогов и слов.

Таким образом, нам представляется, что состояние методики формирования фонематического слуха у дошкольников с нарушениями речи нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Список использованных источников

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 2009. – 703 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : Астрель, 2006. – 158 с.
3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика 2011. – 240 с.
4. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) [Электронный ресурс] : кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с. – URL : http://www.pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1/shtml.
5. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Электронный ресурс] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 160 с. – Режим доступа: <http://www.pedlib.ru/Books/0231.shtml>.
6. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : Аркти, 2005. – 224 с.
7. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. И. Максаков. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.
8. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 560 с. – URL : http://www.pedlib.ru/Books/6/0376/6_0376-1.shtml.
9. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» // Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

[В содержание](#)

УДК 376.4-053.4(045)

ББК 74.3

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, zzolotkova@yandex.ru

СЕМЕНОВА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА

учитель-дефектолог
МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида»,
г. о. Саранск, Россия, lysic8888@mail.ru

Ключевые слова: социализация, театрализованная деятельность, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью.

Аннотация: В статье рассматривается современный подход к рассмотрению и использованию театрализованной деятельности для социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья; предлагается новый подход к организации театрализованной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольной образовательной организации.

SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITIES

ZOLOTKOVA EUGENE VYACHESLAVOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SEMENOVA LYUDMILA IVANOVNA

teacher-speech pathologist
Compensatory kindergarten № 91 g. o. Saransk, Russia

Key words: socialization, theatrical activities, preschool children with intellectual disabilities.

Abstract: The article considers a modern approach to the consideration and use of theatrical activities for the socialization of preschool children with disabilities; a new approach to the organization of theatrical activities of children with intellectual disabilities in preschool educational organization.

Нарушение социализации характерно для всех категорий людей с ограниченными возможностями здоровья, но особенно остро эта проблема стоит в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы; недоразвитие познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности; задержка сроков возникновения и качественное своеобразие всех психических новообразований; неравномерность нарушения целостности развития и т. д. Неблагоприятное состояние какого-либо из элементов системы нарушает ее равновесие и поступательное движение, а следовательно, и социализацию ребенка в целом (Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, И. Г. Вечканова, Е. А. Екжанова, А. П. Зарин, Е. А. Стребелева, Л. М. Шипицына и др.).

Цель коррекционной работы с детьми данной категории – их социализация, приспособление к жизни и возможная интеграция в общество. Необходимо использовать все потенциальные возможности детей и, учитывая специфику развития психических процессов, развивать у них жизненно необходимые навыки, повысить качество их жизни и жизни их родителей. Поэтому проблема поиска путей оказания своевременной коррекционной помощи ребенку с интеллектуальной недостаточностью именно в ранние периоды жизни является одной из актуальных на современном этапе дошкольного образования.

В многочисленных исследованиях социализацию детей с нарушениями интеллекта рассматривают как приспособление, приведение индивидуального и группового поведения детей с умственной отсталостью в соответствие с системой общественных норм и ценностей. В процессе социальной адаптации человек выступает как активный субъект, который адаптируется в среде в соответствии со своими потребностями, интересами, стремлениями и активно самоопределяется [2, с. 87].

Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают большие трудности в определении своего отношения к другому человеку. Им сложно понять и познать состояние другого человека, будь то сверстник или взрослый, выбрать адекватные ситуации, способы общения.

Накопление ребенком с интеллектуальной недостаточностью самостоятельно и под руководством взрослых необходимого социального опыта способствует раскрытию возрастного потенциала дошкольника, успешной подготовке к обучению в школе, а позднее – к взрослой жизни. Из этого следует, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы социальной зрелости (компетентности) ребенка с интеллектуальной недостаточностью, определяя траектории развития и успешной адаптации в меняющемся социуме [1, с. 304].

Через игру происходят главнейшие изменения в психике дошкольника с интеллектуальной недостаточностью. Развиваются психические

процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития. В качестве оптимизирующего средства социального развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью театрализованные игры помогают процессу усвоения и дальнейшего развития индивидуальным социально-культурным опытом, необходимым для его включения в систему общественных отношений. Присутствующие в театрализованной игре правила организуют эмоции и волю ребенка, развивают его личность [3, с. 360].

В театрализованных играх дети упражняются в общении, входят в образ персонажа. Для этого они используют мимику, жесты, слова героя произведения. Действуя через образ, ребенок чувствует себя раскованно, что развивает у него способность общаться. Театрализованные игры носят и воспитательный характер – дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки. Общаясь со сверстниками и взрослыми в ходе театрализованных игр, дети узнают о правилах поведения, о культуре общения, об отношении друг к другу [3, с. 369].

Таким образом, для успешных процессов адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации в центре работы по социализации дошкольников была поставлена театрализованная деятельность.

Занятия в себя включали разнообразные театрализованные игры: разыгрывание стихов, песенок, потешек, мини-сценок, владение куклой, игрушкой и всеми доступными видами театров (настольный, театр игрушки и би-ба-бо, пальчиковый), драматизация и подвижные театрализованные игры.

Работа в рамках проекта была направлена на решение текущих задач:

1. Формирование навыков культуры общения и коммуникативных умений.
2. Формирование организационных умений детей в совместной деятельности.
3. Формирование отношений дошкольников к взрослым и сверстникам.

Основной формой проведения театрализованной игры стали индивидуальные (взаимодействие: взрослый – ребенок), подгрупповые (взаимодействие: ребенок – взрослый – ребенок) и фронтальные (взаимодействие: ребенок – ребенок) игры-занятия.

В ходе работы были использованы театрализованные игры, которые по своему содержанию сочетались с определенной формой организации занятия. Развивающим материалом индивидуальных игр-занятий стали стихи, песенки, потешки.

Сценарий индивидуальных занятий был выстроен так, чтобы выполнялись поставленные задачи:

- формировать произвольное внимание, мышление, наблюдательность;
- стимулировать эмоциональное восприятие детьми театрализованных игр;
- развивать мелкую моторику пальцев рук и умение ориентироваться в пространстве;
- воспитывать умение эмоционально и выразительно общаться.

Индивидуальная работа с детьми, прежде всего, способствовала приобретению ими навыков культуры общения. Занятия помогли понять детям, как идти на контакт со взрослыми, с детьми. Дошкольники также обучались вербальным и невербальным видам общения.

Индивидуальные упражнения помогали детям раскрепоститься, придавали уверенность в правильном выполнении действий, способствовали раскрытию их творческого потенциала, что в свою очередь благотворно влияло на формирование эстетического вкуса и нравственных качеств дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

На подгрупповых занятиях происходило взаимодействие «ребенок – взрослый – ребенок». Темы игр-занятий были подобраны для решения следующих задач: формирование навыков культуры общения, организационных умений в совместной деятельности, умений организовывать свою деятельность, навыков взаимодействия в детском коллективе и со взрослыми.

Видом театрализованной деятельности на подгрупповых играх-занятиях стало разыгрывание мини-сценок, мини-сказок. Дети стремились подражать, имитировать персонажей игры, старались выражать свои эмоции. У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью развивались исполнительские умения через подражание повадкам животных, их движениям и голосу. На этих занятиях у них формировались психические процессы, речь, внимание, память, творческие способности, желание брать на себя роль. Театрализованные игры использовались еще и вне занятий, на прогулке, в свободной игровой деятельности и других видах деятельности.

На фронтальных занятиях раскрывались возможности адаптации детей в социальной среде. Решались такие задачи, как:

- формирование навыков культуры общения;
- формирование организационных умений детей в совместной деятельности;
- формирование отношений дошкольников к взрослым и сверстникам.

Фронтальные игры-занятия проводились как итоговый показ сказки, как проведение подвижных театрализованных игр. Фронтальные театра-

лизированные игры создавали положительный эмоциональный настрой, снимали напряженность, решались конфликтные ситуации через игру.

На фронтальных театрализованных играх, с использованием разных видов театров и подвижных игр, дети выполняли свои роли. У одних это получалось, у других – нет. Если у ребят что-то не получалось, они слышали слова поддержки: «У тебя получится, мы еще раз потренируемся». После индивидуальных занятий ребята снова пробовали. Для детей важна поддержка и вселение творческого духа. Также большое количество театрализованных игр находили свое применение на других занятиях и мероприятиях.

Работа по проекту выявила положительную динамику в социальном развитии дошкольников. На театрализованных играх-занятиях дети упражнялись в общении, старались входить в образ персонажа. Для этого они использовали мимику, жесты, слова героя произведения. Действуя через образ сказки, учились свободному общению. Театрализованные игры научили дошкольников с интеллектуальной недостаточностью решать спорные вопросы через разыгрывание мини-сценок и мини-сказок. Во время беседы после просмотра сказки дети обращали внимание на поступки героев. Дети задумывались, анализировали, делали выводы. Такие размышления детей, несомненно, определяли полюса его зарождающейся шкалы ценностей. Общаясь со сверстниками и взрослыми в ходе театрализованных игр, дети узнавали о правилах поведения, о культуре общения, об отношениях со сверстниками, о взаимодействии с ними в игре.

Таким образом, в театрализованной игре в эмоционально комфортных условиях возможно моделировать социальные отношения, социально-бытовые ситуации (в том числе и проблемные), отражающие культуру общения со сверстниками и взрослыми, практиковать умения консолидироваться, кооперироваться, объединяться в игру, развивать взаимоотношения сверстников в диалоге, игре, на занятиях и др. В результате проведенной работы дошкольники с интеллектуальной недостаточностью получили представления о социальных отношениях, которые потом закрепились в реальной жизни.

Список использованных источников

1. Петрова, В. И. Азбука нравственного взросления / В. И. Петрова, Н. М. Трофимова, И. С. Хомякова, Т. Д. Стульник. – СПб. : Питер, 2007. – С. 304–310.
2. Щуркова, Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова. – М. : Новая школа, 1994. – С. 87–96.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – С. 360–372.

[В содержание](#)

УДК 374: 376.36(045)

ББК 74.05

ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

КАРИЗИНА ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, karizina.kat@yandex.ru

Ключевые слова: учитель-логопед, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, рабочая программа, проектирование, педагогическое проектирование, технология, федеральный государственный образовательный стандарт.

Аннотация: Статья посвящена проблеме проектирования содержания логопедической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Автором проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, предложены этапы проектирования коррекционно-логопедического курса, а также описана примерная структура содержания рабочей программы учителя-логопеда в общеобразовательной организации.

DESIGN TECHNOLOGY IN THE TEACHER-SPEECH THERAPIST

KARIZINA EKATERINA MIKHAILOVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: speech therapist teacher, student with disabilities, the working program design, pedagogical design, technology, Federal state educational standard.

Abstract: The article is devoted to the problem of designing the content of speech therapy for students with disabilities. The author analyzes psychological and pedagogical literature on the problem of research, proposes the stages of designing correctional speech therapy course, and describes the approximate structure of the content of the work program of a speech therapist in a General education organization.

Ключевым моментом модернизации современной системы образования является положение о том, что в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, в том числе и ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» приоритетное внимание уделяется проблеме получения полноценного качественного образования детьми независимо от состояния их здоровья. В законе «Об образовании» дается следующее определение: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-

медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [9, с. 2].

Вместе с тем следует заметить, что для достаточно значительного числа детей с ограниченными возможностями здоровья интеграция в образовательную среду будет весьма затруднительна вследствие различных факторов: это и тяжесть имеющегося заболевания, и несоответствие уровня психо-речевого развития уровню нормально развивающихся сверстников, а также трудности освоения программ массовых школ. Таких детей необходимо не интегрировать в образовательную среду, а включать или инклюзировать такими, какими они являются, а сама образовательная среда должна максимально адаптироваться к возможностям и способностям такого ребенка.

Это требует психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. В Конституции РФ и Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей задачей модернизации системы образования является обеспечение доступности качественного образования, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового, современного качества общего образования.

Отметим также, что статус «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» подтверждается только заключением центральной психолого-медико-педагогической комиссией (ЦПМПК). Группа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья очень неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития. В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ выделяются следующие категории детей с ограниченными возможностями здоровья: дети с нарушениями слуха; дети с нарушениями зрения; дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР); дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА); дети с задержкой психического развития (ЗПР); дети с расстройствами аутистического спектра (РАС); дети с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью); дети со множественными нарушениями развития [6, с. 3].

Существенным моментом в работе с такими детьми является индивидуальный подход, с учетом специфики психологических особенностей каждого ребенка, поэтому в заключениях ЦПМПК прописывается рекомендуемая для ребенка программа: основная общеобразовательная или адаптированная с указанием варианта программы.

И одним из основных механизмов достижения цели создания специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников будет организация логопедического сопровождения посредством проектирования программы

логопедической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрим более подробно теоретические основы проектирования программы коррекционной работы учителя-логопеда в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Проектирование в современном мире – важнейший фактор развития образования, и практика его организации и применения многообразна. Невозможно охватить все существующие варианты, однако есть нечто общее, что позволяет выделить два направления:

– первое – проектирование и создание проектов в особым образом организованных формах деятельности (инновационные, продуктивные игры, проектировочные сборы и т. д.).

– второе направление – пошаговое совместное проектирование образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из важнейших факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации [7; 8; 9].

Л. В. Байбородова определяет педагогическое проектирование как «создание на основе прогноза таких педагогических технологий и средств, которые способствуют достижению поставленных целей и задач». Технология понимается как универсальное средство достижения целей (инструментарий), включающее в себя потребности, цели и средства их достижения, и как процесс достижения целей обучения [1, с. 52].

Педагогические технологии – это инструментарий достижения целей, включающий в себя основу для деятельности и непосредственную последовательность ее выполнения. Смысл педагогических технологий заключается в предварительном проектировании процесса обучения с учетом дидактических целей и требуемого уровня усвоения [5, с. 93].

В соответствии с определением Е. С. Заир-Бек, педагогическое проектирование – это «специальным образом организованное осмысление педагогических проектов и систем, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и одновременно процесс реализации в действительности задуманного». Автором предлагается следующая логика проектирования: 1) определение замысла; 2) определение эскиза проекта; 3) разработка моделей действия (стратегия); 4) планирование реальных стратегий на уровне задач и условий реализации; 5) организация обратной связи; 6) оценка процесса; 7) оценка и анализ результатов; 8) оформление документации [2, с. 27].

И. А. Колесникова определяет проектирование как практико-ориентированную деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности. Ею описаны следующие этапы проектной деятельности: 1) предпроектный (предварительный), 2) этап реализации проекта; 3) рефлексивный этап; 4) послепроектный [3, с. 126].

Таким образом, суть педагогического проектирования состоит в том, что создаются предположительные варианты будущей деятельности и прогнозируются ее результаты. Объектами педагогического проектирования могут быть педагогические системы, педагогический процесс и педагогические ситуации. Особая специфика проектной деятельности состоит в том, что она содержит в себе принцип саморазвития: решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ деятельность учителя-логопеда регламентируется программой коррекционного обучения, являющейся частью АООП НОО образовательной организации, а также рабочей программой по курсу «Коррекция нарушений устной и письменной речи младших школьников». Как правило, рабочая программа учителя-логопеда утверждается образовательным учреждением и представляет собой локальный документ, определяющий объем, порядок, содержание изучения коррекционного курса, требования к результатам освоения программы.

В стандарте указано, что коррекционная программа «... должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования». Но в настоящее время еще не разработаны четкие специальные требования по разработке рабочих программ узких специалистов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [6, с. 17].

Поэтому, проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, мы предлагаем следующий порядок проектирования программы логопедической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья:

1-й этап – диагностический: На этом этапе осуществляется психолого-педагогическая диагностика обучающегося. Выясняется структура нарушения, уровень психо-речевого развития, социокультурная ситуация развития. Выявляются особые образовательные потребности обучающегося.

2-й этап – установочный. На этом этапе происходит определение направлений обучения. Изучаются особенности основной общеобразовательной программы и примерные адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП). С целью выявления основных требований к результатам освоения образовательных программ обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, на основании полученных данных разрабатывается рабочая программа коррекционных занятий учителя-

логопеда. Мы предлагаем следующую структуру программы коррекционно-логопедического курса:

– пояснительная записка, в которой конкретизируются общие цели образования с учетом специфики логопедической работы; нормативно-правовая база на основании которой разработана рабочая программа (ФГОС, соответствующая АООП для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) и роль коррекционной работы в достижении обучающимися планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы школы (направленность программы на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов освоения курса);

– общая характеристика курса. Раскрывается роль и значимость коррекционно-логопедического курса с точки зрения целей общего образования (с опорой на концепцию соответствующего ФГОС), современных требований к выпускнику;

– описание места коррекционно-логопедического курса в системе работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: условия комплектования групп учащихся в соответствии со структурой дефекта, основные задачи коррекционной работы по каждому направлению, примерное количество часов по каждому этапу логопедической работы;

– результаты освоения программы: в данном разделе отражаются личностные, метапредметные и предметные результаты освоения коррекционного курса, согласующиеся с поставленными ранее целями освоения рабочей программы;

– содержание коррекционно-логопедического курса: наименование разделов рабочей программы и характеристика основных содержательных линий, в соответствии со степенью тяжести речевых нарушений. Содержание логопедической работы включает в себя два основных направления «Произношение» и «Развитие речи». Содержание каждого направления должно быть тесно связано с рекомендациями АООП и дифференцировано в соответствии с укомплектованными группами обучающихся. Традиционно вся коррекционно-логопедическая работа делится на три этапа плюс подготовительный, общая продолжительность которых для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья составляет три года. Рассмотрим содержание программы по разделам:

1) подготовительный этап: основной целью данного этапа является развитие и совершенствование сенсомоторных функций, психологических предпосылок и коммуникативной готовности к обучению;

2) первый этап: на этом этапе осуществляется коррекция звукопроизношения обучающихся, зачисленных на логопункт. Происходит формирование полноценных фонетических представлений (на базе развития фо-

нематического восприятия) и совершенствование звуковых обобщений в процессе упражнений в звуковом анализе и синтезе;

3) второй этап: целью этапа является развитие лексико-грамматической стороны речи. Ее достижение осуществляется за счет уточнения значений имеющихся у детей слов, а также дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи и за счет развития у детей умения активно пользоваться различными способами словообразования;

4) на третьем этапе ведется активная работы над развитием связной устной и письменной речи. Главными задачами на третьем году обучения выступают: развитие навыков построения связного высказывания путем программирования смысловой структуры высказывания и установления связности и последовательности высказывания; овладение навыками отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания в тех или иных целях общения [11, с. 13].

– тематическое планирование: календарно-тематическое планирование, в котором определяются: разделы программы, темы, входящие в данный раздел, и основное содержание по темам;

– материально-техническое обеспечение образовательного процесса: оснащение логопедического кабинета;

3-й этап – коррекционный: апробирование содержания рабочей программы в образовательном процессе: осуществление комплексной и систематической работы, по следующим направлениям: коррекция нарушений звукопроизношения и развитие фонематических процессов; коррекция нарушений лексико-грамматической стороны речи; коррекция специфических нарушений письменной речи (чтения и письма), уделяется внимание развитию связной устной и письменной речи. Логопедические занятия проводятся с 16 сентября по 14 мая, продолжительность индивидуальных и подгрупповых занятий – 15–20 минут, групповых – 40 минут [4, с. 17];

4-й этап – оценка эффективности коррекционной работы: проведение мониторинга речевого развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. При необходимости осуществляется корректировка содержания коррекционно-логопедического курса.

5-й этап – аналитический: определяется соответствие полученного продукта первоначальному замыслу; при необходимости осуществляется корректировка действий.

Таким образом, цель логопедического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями – это выбор оптимальных путей логопедической работы по коррекции речевых нарушений, способствующих успешной адаптации и интеграции его в социуме. Проектирование рабочей программы учителя-логопеда осуществляется на основании тре-

бований ФГОС НОО, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, а также адаптированной основной образовательной программы общего образования обучающихся с ОВЗ в условиях конкретного образовательного учреждения.

Список использованных источников

1. Байбородова, Л. В. Технологии педагогической деятельности. 3 часть: Проектирование и программирование : учебное пособие/ Л. В. Байбородова, А. В. Золотарева, А. А. Кораблева, Г. В. Куприянова, Е. Н. Степанов / под ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 303 с.

2. Заир-Бек, Е. С. Педагогическое проектирование в системе образования: общая теория проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : СПб ГУПМ, 1994. – С. 25–82.

3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

4. Кузь, Н. А. Условия проектирования коррекционных программ для детей с нарушениями письменной речи в системе начального общего образования / Н. А. Кузь // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2 (42). – С. 36–41.

5. Кущев, Н. П. Проектирование основных образовательных программ на основе ФГОС нового поколения / Н. П. Кущев, Д. А. Махотин // Вестник РМАТ. – 2011. – № 2 (2). – С. 91–96.

6. 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» [Электронный ресурс]. – URL : <http://base.garant.ru/70862366/>

7. Ремезова, Л. А. Технология конструирования и реализации индивидуальной образовательной программы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / Л. А. Ремезова, Н. И. Буковцова // Вестник педагогических инноваций. – 2013. – № 1 (31). – С. 91–101.

8. Тосуниди, О. М. Проектирование рабочей программы учителя-логопеда общеобразовательной организации в условиях введения ФГОС для обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс] / О. М. Тосуниди. – URL : <http://mo-logobest.ru/>

9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

10. Юсуфкулова, Г. Г. О проектировании адаптированных программ для обучающихся с ОВЗ / Г. Г. Юсуфкулова // Школьная педагогика. – 2016. – № 4 (7). – С. 74–75.

11. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984. – 158 с.

[В содержание](#)

УДК 159.9(045)

ББК 88.4р

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЛЕВИНА ЕКАТЕРИНА СТАНИСЛАВОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, katyusha.korotkova@list.ru

Ключевые слова: проектирование программы, коррекционная работа, педагог-психолог, дети младшего школьного возраста, ограниченные возможности здоровья.

Аннотация: В статье отражена актуальная на данный момент проблема, посвященная проектированию специальной коррекционной программы педагога-психолога для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Содержит описание особенностей разработки программы.

THE DESIGN OF THE PROGRAM OF CORRECTIONAL WORK OF A PSYCHOLOGIST FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

LEVINA YEKATERINA STANISLAVOVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: program design, remedial work, teacher-psychologist, primary school age children, disabilities.

Abstract: The article reflects the actual problem at the moment, devoted to the design of a special correctional program of the teacher-psychologist for younger students with disabilities. Contains a description of the design of the program.

Программа коррекционной работы является неотъемлемым структурным компонентом основной образовательной программы образовательной организации, она разрабатывается для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [4; 7].

У младших школьников с ограниченными возможностями здоровья отмечаются снижение познавательной активности, малый словарный запас, нарушение памяти, внимания, мышления, недоразвитие речи, которое проявляется в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной

дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций.

Также из-за нарушений эмоционально-волевой сферы и поведения у них плохо развиты волевые регуляции, дети эмоционально неустойчивые, импульсивные, имеют двигательную расторможенность [1, с. 45].

Многие отечественные и зарубежные дефектологи изучали особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Одни из них, в частности В. А. Лапшин и Б. П. Пузанов, выделили категории детей с особыми образовательными потребностями:

- 1) Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) Дети с нарушением речи (логопаты);
- 4) Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- 5) Дети с умственной отсталостью;
- 6) Дети с задержкой психического развития;
- 7) Дети с нарушением поведения и общения;
- 8) Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [2, с. 39].

По мнению В. А. Лапшина и Б. П. Пузанова, в зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка, другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться [2, с. 46].

Также существует классификация детей с ограниченными возможностями здоровья из проекта стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) Нарушения слуха (тугоухость, глухота);
- 2) Нарушения речи;
- 3) Нарушения зрения (слепые дети, слабовидящие дети, дети с пониженным зрением);
- 4) Нарушения опорно-двигательного аппарата;
- 5) Задержка психического развития (ЗПР);
- 6) Умственная отсталость;
- 7) Множественные нарушения;
- 8) Детский аутизм [3, с. 32].

Известно, что в каждой образовательной организации можно рассматривать работу педагогов лишь с отдельными категориями аномальных детей, так как для некоторых детей должны быть созданы определенные условия, адаптированные под них.

Таким образом, программа коррекционной работы проектируется и создается при организации обучения и воспитания в образовательном уч-

реждении детей с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов. Она может быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и оказание помощи детям этой категории в освоении образовательной программы.

Проектирование (в педагогике) – это творческая деятельность по конструированию образовательного пространства.

По мнению В. И. Слободчикова, проектирование – это построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности [6, с. 56].

О. Г. Прикот проектирование характеризует как ценностно-ориентированную, глубоко-мотивированную, высокоорганизованную, целенаправленную профессиональную деятельность по изменению педагогической действительности [5, с. 25].

При проектировании программы коррекционной работы педагога-психолога необходимо учитывать особые образовательные потребности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, прописывать специальные условия обучения и воспитания. Коррекционная программа ориентируется на развитие потенциальных возможностей и потребностей младших школьников более высокого уровня, необходимых для дальнейшего обучения и успешной социализации.

Программа коррекционной работы педагога-психолога должна предусматривать:

- обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном классе с получением консультаций у других специалистов школьной службы сопровождения;
- обучение в общеобразовательном (интегрированном) классе;
- обучение по индивидуальной программе, с использованием надомной и (или) дистанционной формы обучения;
- коррекция недостатков психофизического развития на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях.

Предметом проектирования программы коррекционной работы является создание комплекса условий (средств, механизмов) для повышения эффективности обучения и воспитания детей с ОВЗ. К числу основных условий относятся:

- введение системы регулярного, углубленного, комплексного и разностороннего изучения детей в процессе различных видов деятельности на уроке, во внеурочное время, в семье;
- разработка и реализация педагогических технологий (диагностико-информационных, обучающе-образовательных, коррекционных, реабилитационных);

– объединение усилий педагога-психолога с педагогами, медицинскими и социальными работниками в оказании всесторонней помощи и поддержки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья;

– расширение перечня педагогических, психотерапевтических, социальных и правовых услуг детям и родителям;

– развитие системы отношений в направлении педагог-ребенок-родитель-медицинские работники [4, с. 1].

Практическая работа по реализации программы коррекционной работы педагога-психолога предполагает: разработку новых педагогических технологий, учитывающих особенности детей с ограниченными возможностями здоровья; координацию деятельности медицинских и образовательных учреждений по осуществлению комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения. Программа коррекционной работы педагога-психолога обеспечивает возможность оптимального применения методов и приемов коррекционно-развивающей работы с учетом индивидуально-типологических особенностей детей.

Содержание программы коррекционной работы педагога-психолога определяется по нескольким принципам.

1) Учет индивидуальных особенностей. Всем детям свойственно иметь индивидуальные (отличительные) особенности. Индивидуальность ребенка характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт, которые заметно отличают данного ребенка от других детей. Кроме того, к индивидуальным особенностям относятся ощущения, восприятие, мышление, память, воображение, интересы, склонности, способности, темперамент, характер. Индивидуальные особенности влияют на развитие личности.

2) Соблюдение интересов ребенка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.

3) Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

4) Непрерывность. Принцип гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

5) Вариативность. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

6) Рекомендательный характер оказания помощи. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

Теоретико-методологической основой программы коррекционной работы является взаимосвязь трех подходов:

– нейропсихологического, выявляющего причины, лежащие в основе школьных трудностей;

– комплексного, обеспечивающего учет медико-психолого-педагогических знаний о ребенке;

– междисциплинарного, позволяющего осуществлять совместно-распределенную деятельность специалистов, сопровождающих развитие ребенка. Эта деятельность отражает, с одной стороны, специфику решения задач коррекции нарушенного развития детей конкретным содержанием профессиональной работы медицинского работника, педагогов и психолога, а с другой – интеграцию действий формирующегося коллективного субъекта этого процесса (от осознания необходимости совместных действий к развитому сотрудничеству) [4, с. 2].

Ожидаемыми результатами внедрения программы коррекционной работы педагога-психолога является уменьшение количества учащихся со стойкими проблемами в обучении и личностном развитии; формирование высокоэффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья; включение в систему коррекционной работы школы взаимодействие с другими организациями; повышение профессионального уровня педагогического коллектива по проблемам коррекционной работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Педагогика, 2010. – 173 с.

2. Лапшин, В. А. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 2005. – 143 с.

3. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 32–37.

4. Программа коррекционной работы в контексте ФГОС от 1 сентября 2011 г. № 148/5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://зырянскаясош.рф/documents/nnsh/proekt.pdf>.

5. Прикот, О. Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы / О. Г. Прикот. – М. : Методист, 2015. – С. 25–30.

6. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – М. : Биробиджан, 2013. – 269 с.

7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176> (дата обращения: 11.03.2018).

[В содержании](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИНКВЕЙН-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

МАЛАХОВА АННА АЛЕКСЕЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, malahovaanna95@yandex.ru

Ключевые слова: связанная устная речь, общее недоразвитие речи, синквейн-технология.

Аннотация: В статье рассматривается проблема изучения научно-методических основ развития связанной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

APPLICATIONS CINQUAIN-TECHNOLOGY TO THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

MALAKHOVA ANNA ALEKSEEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: connected oral speech, general speech underdevelopment, cinquain-technology.

Abstract: The article deals with the problem of studying the scientific and methodological foundations for the development of coherent oral speech of preschool children with general speech underdevelopment.

Проблема формирования связной речи детей с нарушениями речи приобретает в современной специальной педагогике все большую актуальность. Связная речь ребенка-дошкольника позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс социального общения. От степени сформированности навыков речевой коммуникации в свою очередь зависит продуктивность речевого общения и всего процесса обучения.

В. К. Воробьева считает, что в психологической и психолингвистической литературе связная (или монологическая) речь рассматривается как сложный вид общения, имеющий более сложное образование, нежели предложение или диалогическая речь. Связная речь – смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и согласие людей [4].

С. А. Мусихина отмечает, что связной в понятийном смысле слова называют такую речь, которая отражает в речевом плане все значимые связи своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум основаниям: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены подходящим образом в его речи. Связность речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя, читателя [10].

В. П. Глухов утверждает, что незрелость связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи отрицательно отражается на развитии всей мыслительной и речевой активности, ограничивает их познавательные, коммуникативные потребности и возможности, препятствует овладению знаниями [5].

По мнению Е. И. Кабаченко, трудности согласования слов в словосочетаниях и предложениях выражаются у детей с общим недоразвитием речи в неумении правильно подбирать окончания слов. Для них характерны низкая активность когнитивной деятельности, быстрая утомляемость, недостаточная трудоспособность на занятиях, слабая устойчивость внимания, малая активность в игровой деятельности, ограниченные возможности разделение внимания, сниженная вербальная память, слабая эффективность запоминания [9].

Проблему развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др.). Ученые отмечают, что данная проблема имеет междисциплинарный характер и решается через разнообразные виды речевой деятельности: составление описательных рассказов о предметах и явлениях, пересказ литературных произведений, создание различных видов творческих текстов, а также сочинение рассказов по одной картине и серии сюжетных картин [6].

Современная коррекционная педагогика находится в неустанном поиске путей прогресса и оптимизации процесса обучения и развития детей с нарушениями речи, находящихся на разных возрастных ступенях и в разных образовательных условиях. Набирает популярность использование в логопедической практике такой технологии, как дидактический синквейн.

Анализ методических разработок и описанного в литературных источниках опыта ее применения позволяет заключить, что данная технология успешно применяется в работе по развитию и обогащению связной речи дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи [1; 2; 3; 5; 6].

Цель применения дидактического синквейна – улучшение словарной работы как основы развития всей речи в целом.

С. В. Ильяшенко выделяет следующие смысловые принципы данной технологии:

1. Принцип целостного восприятия мира – осмысление дошкольником различных связей между объектами и умение увидеть с разных точек одни и те же явления и предметы.

2. Принцип понимания языковых значений, развития лексических и грамматических навыков – обеспечивает развитие мысли и способствует выработке познавательных навыков.

3. Принцип постепенного усиления темпов обогащения речи – последовательное повторение усвоенного ранее и добавление нового – способствует тому, чтобы речевая деятельность дошкольников становилась более самостоятельной [7].

Синквейн является краткой, но многогранной и емкой характеристикой какого-либо понятия или явления, образованной следующими составляющими:

1) первая строка – одно слово, как правило, это имя существительное, которое отражает главную идею синквейна;

2) вторая строка – два слова, обычно прилагательные, описывающие качество предмета в рамках заданной темы;

3) третья строка – три слова, глаголы (слова-действия);

4) четвертая строка – фраза из 2–3 слов, показывающих отношение к рассматриваемой теме;

5) пятая строка – одно или несколько слов, отражающие сущность данной темы (ассоциация с темой).

Пример составления синквейна на тему жизни:

1. Жизнь.

2. Интересная, короткая.

3. Воспитывает, радуется, учит.

4. Добро всегда побеждает зло.

5. Ценность.

Н. Д. Душка отмечает, что дидактический синквейн успешно вписывается в работу по развитию лексико-грамматических понятий, не разрушая общепризнанную систему воздействия на нарушение и обеспечивая ее закономерную завершенность; способствует актуализации обогащению словаря, развитию неречевых высших психических функций, уточняет содержание понятий [6].

О. В. Исайченкова в своих исследованиях говорит о том, что технологию можно применять как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях. Результативность использования заключается в быстром получении результата, упрощении процесса усвоения содержания текста, расширении словарного запаса [8].

Е. И. Кабаченко предлагает использовать следующие варианты технологии:

- по прослушанному рассказу;
- составление короткого рассказа по готовому синквейну (с использованием слов и фраз, входящих в его состав);
- исправление и улучшение готового синквейна;
- анализ недостающих строк синквейна (например, дан синквейн без указания темы – на основе оставшихся строк необходимо ее определить) [9].

С. В. Ильяшенко отмечает возможности применения синквейна как средства улучшения словарной работы, как основы развития речи. Автор выделяет несколько видов синквейна: 1) обратный; 2) зеркальный; 3) корона синквейнов; 4) синквейн-бабочка; 5) гирлянда синквейнов [7].

По мнению Ю. А. Блохиной, новизна данной технологии заключается в создании условий для развития личности, умеющей мыслить критически: выделять главное и исключать лишнее, обобщать и классифицировать понятия и явления [1].

Т. И. Букаева предлагает использовать дидактический синквейн в работе с детьми с ОНР начиная со второго полугодия первого года обучения, когда дети уже усвоили понятие «слово-предмет», «слово-признак», «слово-действие», «предложение». Составлять дидактический синквейн автор рекомендует в конце каждой лексической темы, когда у детей уже имеется богатый запас понятий по данной теме. Так, к ним относится составление короткого рассказа по готовому синквейну с использованием слов и предложений, входящих в его состав. Кажущаяся простота этого приема скрывает сильный и многогранный инструмент для самопознания [3].

Продуктивность применения дидактического синквейна можно наблюдать в совершенствовании показателей детей в лексико-грамматическом оформлении высказываний с правильным использовани-

ем различных лексических средств, употреблении грамматических конструкций в виде сложных и распространенных предложений, уменьшении шаблонности грамматического оформления и нарушения порядка слов.

Таким образом, синквейн-технология можно рассматривать как одно из эффективных средств обогащения, коррекции и развития связной речи дошкольников дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Блохина, Ю. А. Использование дидактического синквейна в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю. А. Блохина, М. Г. Мищенко, А. А. Цыганкова // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2016. – № 115. – С. 46–48.

2. Болдырева, Е. А. Технология «дидактический синквейн» в практике логопеда / Е. А. Болдырева // Детство, открытое миру : сб. науч. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : Изд-во УГПУ, 2016. – С. 108–109.

3. Букаева, Т. И. Дидактический синквейн в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Т. И. Букаева // Интерактивная наука. – 2016. – № 9. – С. 25–27.

4. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ – Астрель – Транзиткнига, 2006. – 158 с.

5. Глухов, В. П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 1. – С. 89–97.

6. Душка, Н. Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н. Д. Душка // Логопед. – 2005. – № 5. – С. 35–37.

7. Ильяшенко, С. В. Использование синквейн-технологии в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи / С. В. Ильяшенко, Е. Л. Зубова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – № 2 (8). – С. 269–273.

8. Исайченкова, О. В. Развитие связной речи средствами наглядного моделирования и дидактического синквейна у детей с нарушениями речи / О. В. Исайченкова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2015. – Т. 2. – С. 61–67.

9. Кабаченко, Е. И. Дидактический синквейн как средство оптимизации работы по развитию речи детей / Е. И. Кабаченко, Н. А. Кабаченко // Логопед : научно-методический журнал. – 2012. – № 8. – С. 31–36.

10. Мусихина, С. А. Особенности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / Д. Л. Болдырева, А. И. Гаврилова, А. Н. Максимова, С. А. Мусихина // Новейшие тенденции в науке и образовании. – 2017. – С. 95–98.

[В содержание](#)

УДК 376 (045)
ББК 74.3

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

НОВОСЕЛОВА МАРИЯ МИХАЙЛОВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, marya.sarov@mail.ru

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, программа коррекционной работы, особые образовательные потребности.

Аннотация: В статье освещены основные положения программы коррекционной работы. Обозначены принципы построения программы коррекционной работы. Автором описаны общие направления работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и этапы реализации программы коррекционной работы.

CONTENTS OF THE PROGRAM OF CORRECTION WORK FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH

NOVOSELOVA MARYA MIKHAILOVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: children with disabilities, correctional program, special educational needs.

Abstract: The article highlights the main provisions of the correctional program. The principles of construction of the correctional program are outlined. The author describes the general directions of work with children with disabilities and stages of the implementation of the correctional program.

В настоящее время в массовых школах обучается достаточно большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Они испытывают стойкие трудности в обучении и адаптации к школе и нуждаются в специализированной помощи. В этой связи для администрации и сотрудников образовательной организации является особенно важной работа по составлению положений о школьном консилиуме, индивидуального учебного плана, формах, периодичности, порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, сетевой форме реализации образовательных программ, особенностях договора с родителями и т. д. Все это позволит создать в образовательной организации условия для эффективной реализации программы коррекционной работы, обеспечивающей обучающимся этой многочисленной и очень разнообразной категори-

ей равные возможности получения качественного начального общего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) обязательным элементом основной образовательной программы начального общего образования рассматривает программу коррекционной работы. Данная программа должна быть направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию. Она реализуется в ходе всего учебно-воспитательного процесса: при изучении предметов учебного плана, на специальных коррекционно-развивающих занятиях и во внеурочной деятельности и предусматривает как вариативные формы получения образования, так и различные варианты специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Это могут быть формы обучения в общеобразовательном классе по общей образовательной программе начального общего образования или по индивидуальной программе, с использованием надомной формы обучения. Варьироваться могут степень участия специалистов сопровождения, а также организационные формы работы.

М. И. Солодкова считает, что теоретико-методологической основой программы коррекционной работы является взаимосвязь трех подходов:

- нейропсихологического (выявляющего причины, лежащие в основе школьных трудностей);

- комплексного (обеспечивающего учет медико-психолого-педагогических знаний о ребенке);

- междисциплинарного (позволяющего осуществлять совместно-распределенную деятельность специалистов, сопровождающих развитие ребенка). Эта деятельность отражает, с одной стороны, специфику решения задач коррекции нарушенного развития детей конкретным содержанием профессиональной работы медицинских работников, педагогов и психологов, а с другой – интеграцию действий формирующегося коллективного субъекта этого процесса [6, с. 35].

Е. А. Никитина говорит о том, что разработка программы коррекционной работы – достаточно длительный и трудоемкий процесс, который вызывает большое количество вопросов. Являясь инновационным процессом, процесс ее проектирования нуждается в обосновании, разработке и апробации. Алгоритм проектирования коррекционной программы детей с ограниченными возможностями здоровья должен включать разработку процедур изучения особых образовательных потребностей таких обучающихся, описания порядка проектирования и реализации коррекционной образовательной программы, процедур отслеживания результатов ее реа-

лизации и др. В результате, придерживаясь определенного алгоритма проектирования, возможно разработать наиболее эффективную и адекватную особым образовательным потребностям обучающихся программу, учитывая все требования, предъявляемые ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [3, с. 391].

По мнению Т. Г. Неретиной, методические принципы построения образовательного процесса, направленные на обеспечение освоения обучающимися с ОВЗ основной образовательной программы, включают: усиление практической направленности изучаемого материала; выделение существенных признаков изучаемых явлений; опору на жизненный опыт ребенка; опору на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами; соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности; введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей, формирование школьно-значимых функций, необходимых для решения учебных задач [2, с. 103].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования программа коррекционной работы в начальной школе должна обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии);

- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении [5, с. 13].

Реализация коррекционной программы осуществляется такими специалистами, как учитель-дефектолог, логопед, специальный психолог или педагог-психолог, имеющий соответствующую профильную подготовку, социальный педагог, педагог дополнительного образования. При необходимости коррекционную работу может осуществлять специалист, работающий в иной организации (центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, ПМПК и других). Взаимодействие вышеуказанных специалистов позволяет обеспечить: комплексность в определении и решении проблем учащихся, испытывающих сложности в освоении основной общеобразовательной программы; многоаспектный анализ

личностного и познавательного развития учащихся, испытывающих сложности в освоении программы; составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой, эмоционально-волевой и личностной сфер учащихся, испытывающих сложности в освоении основной общеобразовательной программы. Реализация мероприятий программы коррекционной работы осуществляется при взаимодействии сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого являются решения и действия, ведущие к прогрессу в развитии ребенка.

Содержание программы коррекционной работы определяют следующие принципы:

- соблюдение интересов ребенка (определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой для ребенка);

- учет индивидуальных особенностей (предполагает, что построение коррекционной работы будет осуществляться на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка);

- системность (обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, всесторонний подход специалистов разного профиля);

- непрерывность (предполагается непрерывность оказания помощи ребенку и родителям до момента исправления проблемы);

- вариативность (создание определенных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья);

- рекомендательный характер (обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, учреждения, защищать законные права и интересы детей) [4, с. 92].

Как указывает О. А. Ишимова, программа коррекционной работы на ступени начального общего образования включает в себя четыре взаимосвязанных направления, которые отражают ее основное содержание:

- *диагностическая работа* обеспечивает своевременное выявление детей с ограниченными возможностями здоровья, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи в условиях образовательного учреждения;

- *коррекционно-развивающая работа* обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразователь-

ного учреждения; способствует формированию универсальных учебных действий у обучающихся;

– *консультативная работа* обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся;

– *информационно-просветительская работа* направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса – обучающимися, их родителями, педагогическими работниками [1, с. 7].

Программа коррекционной работы для детей с ОВЗ реализуется поэтапно, и последовательность данных этапов создает необходимые предпосылки для устранения имеющихся трудностей.

I Этап сбора анализа и информации. Предполагает анализ контингента обучающихся для учета особенностей развития детей, определения их особых образовательных потребностей; анализ необходимой образовательной среды с целью ее соответствия требованиям программно-методического обеспечения, материально-технической и кадровой базы учреждения.

II Этап планирования, организации, координации. Предполагает создание организованного образовательного процесса, имеющего коррекционно-развивающую направленность, и процесса специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья при специально созданных условиях обучения, воспитания, развития.

III Этап диагностики коррекционно-развивающей образовательной среды. Предполагает адекватность соответствия созданных условий и выбранных коррекционно-развивающих программ особым образовательным потребностям ребенка.

IV Этап регуляции и корректировки. Предполагает анализ условий, форм, методов и приемов работы, а также внесение необходимых изменений в образовательный процесс и процесс сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 96].

Программа коррекционной работы позволяет реализовать личностно-ориентированный подход через медико-психолого-педагогическое сопровождение ребенка, способствующее достижению учащимся с ОВЗ стандарта образования. Она имеет подчиненную, вспомогательную функцию по отношению к Образовательной программе, может уточняться и корректироваться. Программа включает в себя: перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий; систему комплексного психолого-медико-педагогического со-

провожения детей с ОВЗ в условиях образовательного процесса, а также описание специальных условий обучения и воспитания таких детей; механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий учителей и других специалистов в области коррекционной педагогики; планируемые результаты коррекционной работы.

Таким образом, программа коррекционной работы является необходимой частью основной образовательной программы, так как она предполагает работу, направленную на исправление имеющихся недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию. При ее разработке выстраивается деятельность в следующем порядке: формулировка цели, задач, сроки реализации и конкретное содержание каждого этапа; определяются основные этапы реализации программы, как правило, это диагностический, установочный, коррекционный, оценки эффективности коррекционной работы, аналитический. Также при проектировании коррекционных программ необходимо учитывать: структуру дефекта каждого ребенка и возможность взаимодействия со специалистами (психолог, логопед, медицинские работники).

Список использованных источников

1. Ишимова, О. А. Примерное содержание программы коррекционной работы основной образовательной программы начального общего образования / О. А. Ишимова, А. Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 4. – С. 3–11.

2. Неретина, Т. Г. Основные положения программы коррекционной работы школы / Современные тенденции развития науки и технологий / Т. Г. Неретина, С. В. Клевесенкова. – 2015. – № 5. – С. 102–104.

3. Никитина, Е. А. Проектирование коррекционной работы со слабослышащими детьми, обучающимися по адаптированным общеобразовательным программам / Е. А. Никитина, О. Р. Ворошнина // Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 14–15 марта 2017 г. / отв. ред. С. Ю. Барановский ; ПГГПУ. – Пермь, 2017. – С. 390–392.

4. Полянских, Л. В. Комплексная программа профилактической коррекционной и реабилитационной работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья / Л. В. Полянских, Л. Р. Калашникова // Естественно-гуманитарные исследования. – 2014. – № 2. – С. 89–99.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL : <http://base.garant.ru/70862366/>

6. Проектирование программы коррекционной работы : метод. реком. / М. И. Солодкова [и др.] ; ЧИППКРО. – Челябинск, 2016. – 112 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36 – 053.5(045)
ББК 74.5

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НАРУШЕНИЯМИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА, У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

САМЕНКОВА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, kustanka@mail.ru

Ключевые слова: дисграфия, коррекция, младшие школьники с общим недоразвитием речи, языковой анализ и синтез, нарушения письменной речи.

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальная проблема по преодолению дисграфии, обусловленной нарушениями языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи. Характеризуются виды специфических ошибок, встречающихся у школьников с данным нарушением письменной речи. Автор анализирует результаты проведенного исследования навыков письма у обучающихся начальных классов с нарушениями чтения и письма; рассматривает направления коррекционной работы и приводит примеры упражнений; предлагает методические рекомендации по преодолению дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

CORRECTION OF THE DISGRAFIA DUE TO VIOLATIONS OF LANGUAGE ANALYSIS AND SYNTHESIS, IN YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH COMMON INSECURITY OF SPEECH

SAMENKOVA EKATERINA SERGEYEVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: dysgraphia, correction, younger schoolchildren with general speech underdevelopment, language analysis and synthesis, and violations of written speech.

Abstract: This article deals with the actual problem of overcoming the dysgraphia caused by violations of linguistic analysis and synthesis, in younger schoolchildren with a general hypoplasia of speech. Characteristic types of specific errors encountered in schoolchildren with this violation of written speech are described. The author analyzes the results of the conducted study of writing skills among students of primary classes with read and write disabilities; examines the direction of correctional work and gives examples of exercises; offers methodical recommendations for overcoming the dysgraphia of younger schoolchildren with a general hypoplasia of speech.

В настоящее время одной из самых актуальных задач логопедии является проблема изучения и коррекции нарушений письменной речи у

младших школьников. С каждым годом увеличивается число обучающихся, имеющих различные виды дисграфии. В этой статье мы подробнее рассмотрим коррекционную работу по преодолению дисграфии, обусловленной нарушениями языкового анализа и синтеза.

В основе данной дисграфии лежит нарушение различных форм анализа и синтеза: деление предложений на слова; слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ (искажение звуко-буквенной структуры слова) [1, с. 10].

Данный вид дисграфии проявляется на письме в виде таких специфических ошибок, как:

- пропуск, перестановка, добавление букв, искажения фонетического наполнения слов;
- раздельное написание частей слова, слитное написание самостоятельных и служебных слов, смешение элементов слов, вставки, перестановки, пропуски и повторы слов;
- нарушение количественного и качественного состава предложения, отсутствие или нарушения границ предложений [2, с. 5].

Эти ошибки носят стойкий характер и могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения. Для предупреждения и коррекции данного вида специфических ошибок необходима планомерная и последовательная коррекционная работа.

С целью изучения нарушений навыков письма у обучающихся начальных классов с нарушениями чтения и письма, обусловленных общим недоразвитием речи (ОНР), было проведено исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. о. Саранск, с обучающимися 1–2 классов.

Эксперимент состоял из нескольких серий. Первая серия была направлена на исследование состояния мелкой моторики. Она состоит из нескольких упражнений, направленных на выявление координаций движения рук, ног и глаза [3, с. 98]. Вторая серия была направлена на исследование графо-моторных навыков и включала в себя задание на срисовывание фигур [3, с. 101]. Третья серия была направлена на обследование письма. Она состояла из двух заданий. Первое задание предусматривало складывание слов из разрезной азбуки. Второе задание требовало от детей написания слов по картинкам [3, с. 135]. Четвертая серия была направлена на исследование дисграфических ошибок. Сюда входила проверка минидиктантов и списанных текстов обучающихся, имеющих дисграфию.

При выявлении уровня сформированности навыка письма у младших школьников в ходе эксперимента были получены следующие результаты.

По итогам проведения первой серии заданий было выявлено, что 33 % детей левши. Также 25 % обучающихся считали пальцы, начиная с мизинца, что являлось ошибкой, так как надо было начинать с большого пальца. При выполнении задания, где следовало перебирать пальцами, из всех детей 33 % выполнили правильно. А у других обучающихся возникли трудности, особенно когда увеличивался темп выполнения задания.

Во второй серии 75 % детей справились с заданием без грубых погрешностей. Остальные – затруднялись нарисовать фигуры 6, 7, 9, 10. Незначительные ошибки отмечались и при изображении других фигур.

В результате третьей серии было выявлено, что 16 % детей первого класса писали печатными буквами, им было сложно списывать сложенные из разрезной азбуки слова. Слова они писали как слышали, при этом допускали много замен сходных по звучанию букв б – п, о – а, ж – ш и т. д. При выполнении заданий этой серии практически все школьники допускали ошибки. Исключение составил один испытуемый, что составляет 8,3 % от общего числа участников.

В результате четвертой серии у каждого учащегося было проанализировано 7 мини-диктантов и 4 списанных текста. Были выявлены следующие специфические ошибки: смешения графически сходных прописных букв; пропуски букв; ошибки обозначения границ слова и предложения; пропуски слогов; смешения букв, близких по артикуляционно-акустическим признакам; вставки, перестановки, застревания, повторения, предвосхищения буквы и слога; аграмматизмы; зеркальное написание букв.

На основе полученных данных нами были разработаны методические рекомендации по коррекции дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи, обусловленной нарушениями языкового анализа и синтеза. Они включали подробные рекомендации по проведению логопедической работы по коррекции дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза, предназначенные для логопеда и учителя младших классов; календарно-тематическое планирование логопедических занятий; серию конспектов логопедических занятий; комплекс упражнений для учителей начальных классов по коррекции дисграфии у младших школьников первого-второго класса с общим недоразвитием речи.

Работа над коррекцией дисграфии включает несколько направлений:

1. Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова.

2. Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.

3. Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста.

4. Развитие мелкой моторики пальцев рук.

5. Развитие восприятия и понимания речи.

Рассмотрим подробнее каждое из направлений и приведем примеры упражнений для каждого этапа коррекционной работы.

Первое направление «Коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова» включает работу над выделением звука на фоне слова, вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове, определение места звука в слове относительно других звуков, фонематический анализ открытого и закрытого слога [2, с. 7]. Ниже приведены примеры упражнений.

Упражнение «Найди звук»

Цель: научиться определять место звука в слове.

Оборудование: схемы, предметные картинки.

Инструкция: «Посмотри внимательно. Перед тобой лежат картинки, на которых изображены предметы. Определи наличие и место звука «А» в каждом слове. Запиши».

Следующее направление логопедической работы «Коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова» способствовало развитию концентрации внимания и ритмической стороны речи детей. Для этого испытуемых познакомили с гласными звуками и буквами, со слогообразующей ролью гласного, с обозначением гласных при помощи символов. Формировали представления испытуемых об открытых и закрытых слогах, учили обозначать слоги при помощи схем. На начальном этапе работы использовались слова, в которых написание было аналогично звучанию [2, с. 8]. Например, «машина», «лес», «вата», «лиса», «мак», «рак» и т. д.

Упражнение «Морской бой»

Цель: знакомство с открытым и закрытым слогами.

Оборудование: карточки со слогами.

Инструкция: «Перед тобой лежит карточка. На ней слева изображены цифры, а сверху буквы. Внутри написаны слоги. Например, тебе дана комбинация А2, значит слог будет «пи». На отдельном листочке записан шифр. Составь по нему слова, прочти и запиши предложения».

Следующее направление «Коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста» предполагало развитие языкового анализа и синтеза. Данный этап работы предусматривал: знакомство с предложением, дифференциацию словосочетания и предложения, развитие анализа структуры предложения, знакомство с предлогами и приставками, дифференциация предлогов и приставок, знакомство с текстом [2, с. 8].

Упражнение «Предлоги и приставки»

Цель: научиться дифференцировать предлоги и приставки.

Оборудование: листочки, где написаны слова с приставками и предлогами.

Инструкция: «Посмотри. На листочке написаны слова с приставками и предлогами. Раскрой скобки и объясни, где приставки, которые напишем слитно, а где предлоги, которые нужно писать со словами раздельно».

Реализация направления «Развитие мелкой моторики пальцев рук» включала развитие двигательных реакций, координаций движений, действий, в которых необходимо совмещать движения глаз и рук.

Пальчиковая игра «Здравствуй!»

Цель: развитие мелкой моторики рук.

Инструкция: «Ребята, внимательно смотрим и повторяем за мной».

Здравствуй, солнце золотое!

Дети пальцами правой руки по очереди «здороваются» с пальцами левой, похлопывая друг друга кончиками, начина с больших пальцев.

Здравствуй, небо голубое!

Здравствуй, вольный ветерок!

Здравствуй, маленький дубок!

Мы живем в одном краю –

Всех я вас приветствую!

Переплетают пальцы «замочком» и поднимают руки над головой.

На этапе развития восприятия и понимания речи велась работа над развитием слухового анализа слова, выделением акустических признаков слов, его фонематической интерпретацией, созданием моторного (акустического) образа услышанного слова.

Упражнение «Угадай предмет»

Цель: развитие понимания речи.

Оборудование: карточки с изображением предметов.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я буду называть признаки предмета, который загадала, а ты должен угадать, что это».

В заключение следует отметить, что результаты контрольного эксперимента указывают на эффективность проведенной коррекционной работы по преодолению дисграфии, обусловленной нарушениями языкового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи. Это подтверждается значительным сокращением у испытуемых количества таких ошибок, как: пропуски и добавление букв, искажения фонетического наполнения слов, раздельное написание частей слова, нарушение границ предложения. Значительно улучшились графо-моторные навыки и

состояние мелкой моторики младших школьников, в связи с этим можно считать, что цель и задачи, поставленные на начальном этапе исследования, выполнены в полном объеме. Но над другими нарушениями письменной речи нужна более длительная коррекционная работа.

Список использованных источников

1. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Вендиктова. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
2. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – М. : ГНОМ и Д, 2006. – 128 с.
3. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева [и др.]. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4 (045)
ББК 74.3

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ОДНО ИЗ СОВРЕМЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

СОКОЛОВА АННА АЛЕКСАНДРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, sokolova.ann1993@yandex.ru

Ключевые слова: арт-терапия, коррекционно-логопедические занятия, общее недоразвитие речи.

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы применения современных средств арт-терапии в работе с детьми, имеющими нарушения речи. В работе представлены виды арт-терапии, приемы арт-терапии, используемые на логопедических занятиях и способствующие развитию вербальной и невербальной коммуникации дошкольников с нарушениями речи.

ART THERAPY AS ONE OF THE MODERN DIRECTIONS OF WORK WITH PRESCHOOLS HAVING DISORDERS OF SPEECH

SOKOLOVA ANNA ALEXANDROVNA

student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: art-therapy, corrective-speech therapy, general underdevelopment of speech.

Abstract: The article deals with the problems of using modern means of art therapy in dealing with children with speech disorders. The work presents the types of art therapy, art therapy techniques used in speech therapy and contribute to the development of verbal and non-verbal communication of preschool children with speech disorders.

Дошкольный возраст как никакой другой возраст насыщен очень важными достижениями в индивидуальном развитии детей. Период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном возрасте является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития.

В последние годы во всем мире наблюдается тенденция к росту численности детей с нарушениями речи, самым распространенным нарушением среди дошкольников является общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.

Профессор Р. Е. Левина и коллектив научных сотрудников НИИ дефектологии, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, изучили и подробно описали категорию детей с общим недоразвитием речи. Выявили, что у детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение, различение звуков, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, нарушен словарный запас, страдает связная речь [3; 4; 5; 7].

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. Поэтому к числу важнейших задач с дошкольниками, имеющими нарушение речи, относится формирование у них связной монологической, диалогической речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Каждое логопедическое занятие проводится в игровой форме. В работе используются разнообразные приемы и виды заданий по обучению рассказыванию: задания по пересказу, рассказывание по картинкам, рассказывание с элементами творчества. Для более полного преодоления речевого недоразвития в работе с детьми активно применяются арт-терапевтические средства.

Арт-терапия – относительно новый метод психотерапии, получивший активное, бурное развитие в последнее время, термин (arttherapy) появился лишь в начале 1940-х годов. Арт-терапия (лат. *ars* – искусство,

греч. *therapeia* – лечение) представляет собой метод психологической коррекции с помощью художественного творчества. В исследование и в разработку данной проблемы внесли огромный вклад такие авторы, как Т. М. Грабенко, Д. Ю. Соколов, С. А. Черняева и другие [2; 6; 8].

Арт-терапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию. Арт-терапевтические методики позволяют погружаться в проблему настолько, насколько ребенок готов к ее переживанию. Сам ребенок, как правило, даже не осознает то, что с ним происходит. Основными целями арт-терапии являются выражение эмоций и чувств, связанных с переживаниями своих проблем, активный поиск новых форм взаимодействия с миром, повышение адаптивности и гибкости в постоянно меняющемся мире.

Современные виды арт-терапии направлены на развитие и коррекцию психических и физических недостатков детей, способствующих усвоению знаний, умений и навыков, необходимых для повышения их жизненной компетентности, и использовать их в своей деятельности. Рассмотрим самые распространенные виды арт-терапии в логопедической работе.

Ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра. Игротерапия – разновидность арт-терапии, основанная на использовании ролевой игры как одной из наиболее сильных форм воздействия на развитие личности, применяемая для детей от 2 до 12 лет. Суть игротерапии состоит в том, что логопед использует в своей работе терапевтическое воздействие игры, чтобы содействовать ребенку в преодолении различных трудностей, препятствующих личностному и эмоциональному развитию. Основной, самой доступной и эффективной игровой терапией считается ролевая, а проще говоря – игра в куклы или куклотерапия.

Куклотерапия используется в качестве основного приема воздействия куклы как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого (родителя, педагога, врача). Этот метод основан на процессах идентификации ребенка с любимой игрушкой. Что помогает ребенку – успокоиться и говорить увереннее, учить детей правильно строить диалог, это главная цель логопеда. Любимая игрушка участвует в проведении артикуляционной и пальчиковой гимнастики. При проведении гимнастик на занятиях логопед использует следующие виды кукол: марионетки, пальчиковые, веревочные, плоскостные, перчаточные, пальчиковые и др.

Одним из наиболее распространенных видов арт-терапии является изотерапия – лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности. В логопедической работе сюжетное нетрадиционное рисование чаще применяется к детям, которые имеют эмоциональные нарушения, напряженность, тревожность. Рисование на определенный сюжет способствует лучшему его осмыслению и эффективно способствует

ет развитию связной речи. В работе используются разнообразные техники рисования: рисование пальчиками, рисование ладошкой, отпечатки листьев. Использование рисунков дает детям наглядную опору для быстрого усвоения речевого материала.

Следующим видом арт-терапии является музыкотерапия, целенаправленное применение музыки для достижения терапевтических целей, а именно восстановления, поддержания и содействия психическому и физическому здоровью. Лечение идет через прослушивание, игру на музыкальных инструментах, а также ритмичные хлопки руками, постукивания и прочие примитивные приемы, не требующие особых навыков. Выделяют основные направления лечебного действия музыкотерапии:

- эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии;
- развитие навыков межличностного общения (коммуникативных функций и способностей).

Все дети с нарушениями речи быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания. Не всегда доступны детям логические и временные связи между предметами и явлениями. Именно эти особенности речевых нарушений диктуют основную цель использования приемов сказкотерапии. Сказкотерапия основана на чтении, прослушивании, сочинении детьми сказок, рассказов, она помогает интеллектуальному и моральному развитию. Проблемами сказкотерапии занимались такие авторы, как: И. В. Вачков, Т. М. Грабенко и др. [1; 2].

В логопедической работе с детьми включение элементов сказкотерапии позволяет решать разнообразные задачи:

- развивать все компоненты речи: фонематическое восприятие, работу над артикуляцией, совершенствование слоговой структуры слова, совершенствование связных высказываний; развитие просодической стороны речи (развитие темпо-ритмической стороны речи, работа над правильным дыханием, голосом, интонацией);
- воспитывать любовь к природе, доброту, внимание, выдержку, ответственность;
- развивать познавательные процессы: мышление, память, воображение, фантазию.

При работе со сказкой используют следующий алгоритм действий:

- 1) чтение сказки;
- 2) упражнения на ритмизацию «движение героев сказки»;
- 3) пантомимические этюды;
- 4) упражнения на активизацию лексики;
- 5) упражнения на произвольное напряжение и расслабление мышц (с использованием музыкотерапии);
- б) игры и игры-драматизации.

Установление контакта с природой, развитие мелкой моторики рук, снятие волнения, напряжения и усталости – все это принадлежит к песочной терапии. Песочная терапия – это игра с песком или рисование на нем.

Современные исследования доказывают, что, занимаясь рисованием песком, ребенок не только овладевает практическими навыками и осуществляет творческие замыслы, но и расширяет кругозор, развивает художественный вкус, приобретает способность находить красоту в обыденном мире, учится творчески мыслить, а также активно развивать речь и обогащать словарный запас. Техника рисования песком играет огромную роль в познавательно-речевом развитии детей.

Основные задачи песочной терапии на логопедических занятиях состоят в совершенствовании умений и навыков практического общения, используя вербальные и невербальные средства; обогащение словарного запаса; связной речи; побуждение детей к активным действиям и концентрации внимания; развитие фантазии и образного мышления.

В процессе логопедической работы логопедом используются как пассивные, так и активные приемы арт-терапии. Пассивный прием предполагает использование зрения, слуха, например: просмотр картин, прослушивание сказок и музыки. Активный прием направлен на совершение конкретных действий, например: самостоятельного чтения, рисования букв на песке, составления сказок, так как самостоятельно создавая сюжет, ребенок раскрывает свой внутренний мир, говорит о том, что он чувствует и о чем мечтает, учится находить выход из затруднительных ситуаций.

Занятия строятся с учетом возрастных особенностей и проблемы речевых нарушений ребенка. Структура занятия для каждого ребенка индивидуальна. Использование на занятиях арт-терапевтических технологий имеет следующие преимущества:

1) каждый ребенок участвует в работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков;

2) арт-терапия помогает через невербальное общение делать первые шаги к самопознанию и самораскрытию;

3) изобразительная деятельность сближает детей и помогает вступать в процесс познания и принятия друг друга;

4) вызывает у детей положительные эмоции, помогает преодолеть плохое настроение, апатию, безынициативность.

В структуре арт-терапевтического занятия выделяются две части. Первая часть невербальная, творческая, неструктурированная, с использованием разнообразных механизмов невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Вторая часть вербальная, апперцептивная и фор-

мально более структурированная с использованием механизмов вербального самовыражения и визуальной коммуникации.

Таким образом, включение в структуру логопедических занятий различных видов арт-терапии не только обогащает занятие по развитию нарушений речи, но и сделает его более увлекательным и создаст детям мотивацию к активному вовлечению в учебный процесс. Арт-терапия помогает ребенку выразить собственные чувства, эмоции, преодолеть те трудности, которые не позволяют ему в полной мере стать участником образовательного процесса, а логопед даст возможность с интересом и ненавязчиво заниматься коррекционной работой.

Список использованных источников

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 144 с.
2. Грабенко, Т. Н. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры: методическое пособие для педагогов, психологов и родителей / Т. Н. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Детство-пресс, 2004. – 64 с.
3. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи / Г. А. Каше, Т. В. Филичева. – М. : Просвещение, 2009. – 125 с.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Альнс, 2013. – 367 с.
5. Никашина, Н. А. Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи / Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 1962. – 190 с.
6. Соколов, Д. Ю. Сказки и сказкотерапия / Д. Ю. Соколов. – М. : Класс, 2008. – 288 с.
7. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
8. Черняева, С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36(045)

ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

ТОМИЛОВА АЛЁНА ЮРЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, al.tomilova@mail.ru

Ключевые слова: артпедагогические средства, младшие школьники с нарушениями речи, связная устная речь, учитель-логопед, сюжетная картина.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования связной устной речи младших школьников с речевыми нарушениями. Автором обобщены итоги магистерского исследования: представлены результаты констатирующего и контрольного экспериментов, предложена программа логопедических занятий, направленных на формирование связной устной речи младших школьников артпедагогическими средствами.

FORMATION OF THE CONNECTED ORAL SPEECH OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY ART PEDAGOGICAL MEANS

TOMILOVA ALYONA YUR'EVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: art pedagogical means, junior schoolchildren with speech disorders, coherent oral speech, teacher-speech therapist, plot picture.

Abstract: The article deals with the problem of the formation of coherent oral speech of younger schoolchildren with speech disorders. The author summarizes the results of the master's study: the results of the ascertaining and control experiments are presented, a program of speech therapy classes designed to form a coherent oral speech of younger schoolchildren by art pedagogical means was proposed.

В начальный период обучения у детей продолжает закладываться фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, в это же время формируются умственные и практические учебные действия, навыки, в том числе речевые, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента приводит к трудностям в овладении программой не только родного языка, но и всех предметов в целом, поскольку грамотная, связная, грамматически правильная речь является залогом не только успешного обучения, но и инструментом социализации человека.

К сожалению, в современном образовании из-за резкого скачка количества обучающихся с речевыми проблемами, а также недостаточно развитой практической базы обучения связному высказыванию именно детей школьного возраста стало меньше внимания уделяться формированию связной устной речи. Мы считаем это необоснованным упущением, поэтому нами было проведено магистерское исследование на тему: «Формирование связной устной речи младших школьников артпедагогическими средствами». Исследуя данную проблему, мы поставили перед собой цель не только констатировать необходимость коррекционно-логопедической работы по формированию связной устной речи у школьников, но и разработать и апробировать программу формирования связной устной речи младших школьников артпедагогическими средствами, позволив тем

самым учителям-логопедам применять наши разработки в практической деятельности.

Наше исследование длилось с сентября 2016 года по март 2018 года на базах МОУ «Средняя школа № 8» и МОУ «Лицей № 26» г. о. Саранск. В качестве экспериментальной группы нами были выбраны десять обучающихся 2 класса с логопедическим заключением «Нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи». Исследование содержало в себе три этапа.

На I этапе нами был изучен теоретический аспект формирования связной речи. В широком смысле под связной речью понимают любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. Нами было определено, что проблема связной устной речи широко рассматривалась не только в логопедической науке, но и в лингвистике и психологии. Так, в трудах С. А. Мироновой раскрываются содержание и методы работы по развитию прямой речи [7]. Н. А. Никашина обобщила и систематизировала цели работы по формированию развернутой самостоятельной монологической речи у детей [8]. В. К. Воробьевой разработана методика поэтапного формирования умений и навыков монологического высказывания с использованием картинно-графического плана [2]. Т. А. Ткаченко рассмотрены варианты использования схем и моделей при составлении описательных рассказов [11]. Также в работах В. П. Глухова и Т. А. Сидорчук нашло отражение обучение творческому рассказыванию [3; 9].

Из анализа психолого-педагогической литературы нами было выяснено, что главной задачей в развитии связной устной речи ребенка является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах, явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, составление рассказов по картине и т. д., поэтому основой наших констатирующего и контрольного экспериментов стала модифицированная методика диагностики монологической связной речи Р. И. Лалаевой [5, с. 8].

Методика имела следующую структуру: 1. Составление рассказа с опорой на серии сюжетных картинок после предварительной отработки содержания в процессе диалога. 2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки. 3. Составление рассказа по сюжетной картинке. 4. Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок. 5. Пересказ текста без опоры на наглядность. 6. Исследование самостоятельного рассказа. Подсчет результатов осуществлялся в балльной системе. Итоги констатирующего эксперимента представлены в

статье «Состояние сформированности связной устной речи младших школьников» [10].

На основании проведенного исследования были выделены три уровня сформированности связной устной речи младших школьников с речевыми нарушениями: достаточно высокий, средний, низкий.

1. Достаточно высокий уровень (24–29 баллов) – рассказ составлен самостоятельно, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет, соблюдается последовательность в передаче событий, рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка; пересказ полностью передает содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения, употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения, при пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

2. Средний уровень (15–23 баллов) – задания выполнены при помощи экспериментатора: стимулирующие вопросы, указания на картинку, небольшие разъяснения; отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений;

3. Низкий уровень (менее 14 баллов) – пересказ и рассказ составлен по наводящим вопросам, отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связного воспроизведения текста, единичные смысловые несоответствия.

Качественная и количественная обработка полученных данных позволила нам сделать вывод, что основная часть исследуемых – 70 % (семь человек) имеет средний уровень сформированности связной устной речи. Низкий уровень сформированности связной устной речи характерен для 30 % (три человека) школьников с нарушениями речи. Достаточно высокий уровень сформированности связной устной речи не выявлен ни у одного обучающегося.

Таким образом, данные констатирующего эксперимента определили необходимость коррекционно-логопедической работы по формированию связной устной речи у младших школьников с нарушением речи с использованием более эффективных и современных форм коррекционной работы. Поэтому на II этапе нашего исследования нами была разработана программа логопедических занятий, направленных на формирование связной устной речи младших школьников артпедагогическими средствами.

Теоретической основой при разработке содержания логопедической работы по формированию связной устной речи обучающихся с речевыми нарушениями нам послужили работы Н. Г. Андреевой [1], В. К. Воробьевой [2], Л. Н. Ефименковой [4], Г. С. Щеголевой [12], А. В. Ястребовой [13].

При составлении перспективного плана работы с младшими школьниками с речевыми нарушениями нами были определены следующие направления коррекционно-логопедической работы:

- развитие лексико-грамматического строя речи;
- совершенствование навыка активного использования фразовой речи при ответах на вопросы учителя-логопеда;
- формирование умений определять значимые признаки и основные части (детали) предметов и использовать для их составления развернутой связной фразы-высказывания;
- формирование логического мышления на основе установления причинно-следственных и временных отношений между предметами и явлениями, изображенными на картинках;
- формирование навыка связного высказывания посредством использования наглядного картинного материала и мнемотаблиц;
- обучение младших школьников пересказу текста с наглядной опорой на серию сюжетных картинок, отображающих последовательность событий и являющихся зрительным планом;
- обучение младших школьников пересказу текста с опорой на словесные и графические планы;
- обучение навыку составления творческого рассказа по заданным заранее началу, середине и концовке.

Тематическое планирование включало в себя 20 занятий, направленных на формирование связной устной речи у младших школьников на III периоде коррекционно-логопедической работы с обучающимися, имеющими нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи (таблица 1). Продолжительность занятий составляла 40 минут, периодичность – 1 раз в неделю.

Таблица 1

Тематическое планирование занятий

№ п/п	Тема	Цель	Артпедагогические средства
1.	Родственные слова	Формирование умения составлять последовательный пересказ текста посредством развернутых ответов на вопросы	Сказкотерапия, музыкотерапия
2.	Дары осени	Формирование умения составлять последовательный пересказ текста при помощи предметных картинок и слов-действий	Музыкотерапия, изодейтельность
3.	Весь мир – театр	Формирование умения составлять последовательный пересказ текста от первого лица	Сказкотерапия, музыкотерапия, наглядный план-схема

4.	Зима в лесу	Формирование умения пересказывать текст описательного характера с опорой на наглядность и вопросы	Музыкотерапия, мнемотаблицы
5.	Как аукнется, так и откликнется	Формирование умения последовательно пересказывать описательно-повествовательный текст с использованием наглядности	Сказкотерапия, изодейтельность
6.	Весенние заботы	Формирование умения составлять последовательный пересказ с опорой на серию картинок и последовательность действий	Музыкотерапия, изодейтельность
7.	Много хочешь – у разбитого корыта останешься	Формирование умения выборочного пересказа заданного текста	Сказкотерапия, музыкотерапия
8.	Говори мало, слушай много, а думай еще больше	Формирование умения краткого пересказа заданного текста	Музыкотерапия, наглядный план цепной структуры
9.	Что такое забота?	Обучение самостоятельному составлению связных повествовательных высказываний с опорой на наглядность	Сказкотерапия, музыкотерапия.
10.	Правильное знакомство	Формирование умения составлять рассказ, используя план-вопросы	Сказкотерапия, музыкотерапия, изодейтельность
11.	Мир профессий	Формирование умения составлять рассказ с опорой на план-вопросы и сюжетную картинку	Сказкотерапия, музыкотерапия, мнемотаблицы
12.	Умелая рука бьет наверняка	Формирование умения составлять рассказ, используя сюжетные картинки	Музыкотерапия
13.	Признаки весны	Формирование умения составлять рассказ по серии картинок, используя план-вопросы	Музыкотерапия, сказкотерапия, мнемотаблицы
14.	Дикие и домашние животные	Формирование умения составлять сравнительный рассказ-описание, используя наглядность	Музыкотерапия, изодейтельность, графический план-схема
15.	Зимующие птицы	Формирование умения составлять рассказ по сюжетной картине с использованием опорных слов	Сказкотерапия, изодейтельность
16.	Осень и весна	Формирование умения составлять сравнительный рассказ – описание, используя графические (знаковые) схемы	Музыкотерапия, мнемотаблицы

17.	Мир вокруг нас	Формирование умения составлять рассказ – описание по материалам текущих наблюдений, используя план-вопросы, опорные слова	Музыкотерапия, мнемотаблицы, графический план-схема
18.	Ты мой друг и я твой друг	Формирование умения составлять творческий рассказ по обозначенному началу рассказа	Музыкотерапия, сказкотерапия, изодейтельность
19.	Одни дома	Формирование умения составлять творческий рассказ по обозначенному концу рассказа	Сказкотерапия, музыкотерапия
20.	Добрые дела	Формирование умения составлять творческий рассказ по обозначенной середине рассказа	Музыкотерапия, сказкотерапия

По окончании коррекционно-логопедической работы для оценки эффективности нашей программы нами был проведен контрольный срез по методике констатирующего эксперимента. Во время контрольного эксперимента нами были получены следующие данные: четыре человека с речевыми нарушениями (40 %) продемонстрировали достаточно высокий уровень сформированности связной устной речи. Данные испытуемые с легкостью справлялись с предложенными заданиями, в своей речи использовали развернутые, грамматически правильно построенные предложения, применяли различные языковые средства. Шесть испытуемых (60 %) в ходе контрольной диагностики показали средний уровень сформированности связной устной речи. В их речи отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, единичные нарушения структуры предложений. Для оценки эффективности проведенной работы рассмотрим результаты всего исследования: на констатирующем и контрольных этапах (рис. 1).

Таким образом, полученные данные показали определенные сдвиги по всем критериям уровня сформированности связной монологической речи у испытуемых (стройность логико-грамматических конструкций, передача содержания рассказа в заданной учителем-логопедом логике и последовательности, полнота и развернутость рассказа по серии сюжетных картинок и др.), а также доступность и эффективность предлагаемых средств логопедической коррекции для младших школьников с нарушениями речи. Результаты исследования будут полезными в практической работе учителей-логопедов.

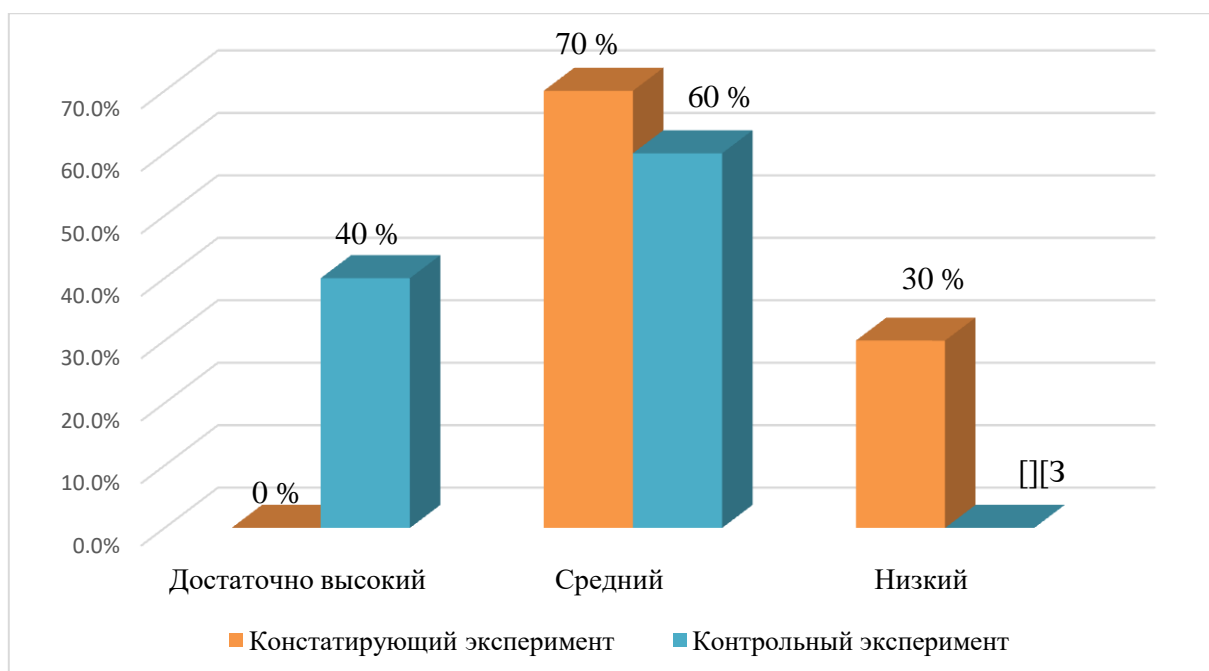


Рис. 1. Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности связной устной речи у младших школьников с речевыми нарушениями (констатирующий и контрольный этапы)

Список использованных источников

1. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3 ч. Ч. 1 : Устная связная речь. Лексика : пособие для логопеда / Н. Г. Андреева ; под ред. Р. И. Лалаевой. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 182 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. К. Воробьева. – М. : Просвещение, 2006. – 250 с.
3. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Дефектология. – 2012. – С. 69–76.
4. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 2008. – 112 с.
5. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 103 с.
6. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
7. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – М. : Сфера, 2007. – 192 с.
8. Никашина, Н. А. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1965. – С. 46–66.
9. Сидорчук, Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников : методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. – М. : Литера, 2008. – 59 с.

10. Томилова, А. Ю. Состояние сформированности связной устной речи младших школьников / А. Ю. Томилова // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. [Электронный ресурс]. Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2017 г., г. Саранск (Россия) : [материалы] / редкол.: Н. В. Рябова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

11. Ткаченко, Т. А. В первый класс – без дефектов речи : методическое пособие / Т. А. Ткаченко. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 112 с.

12. Щеголева, Г. С. Уроки развития связной речи в начальной школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Г. С. Щеголева. – СПб. : Специальная литература, 1998. – 229 с.

13. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984. – 270 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.5 (045)

ББК 74.3

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ХОМЯКОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСЕЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, katrinhomyakowa@gmail.com

Ключевые слова: компьютерные технологии, процесс обучения, младшие школьники, нарушение речи.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические вопросы использования компьютерных технологий учителем-логопедом при работе с младшими школьниками с нарушениями речи.

COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING CHILDREN OF SCHOOLCHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

KHOMYAKOVA EKATERINA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: computer technologies, the learning process, junior schoolchildren, speech impairment.

Abstract: The article deals with the theoretical issues of the use of computer technologies by a speech therapist when working with younger schoolchildren with speech disorders.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-образовательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество.

В современных условиях педагогический процесс требует создания новой образовательной среды и поиска новых, более эффективных технологий. Поэтому отличие современной системы образования заключается в использовании большого разнообразия информационных технологий. Использование информационных технологий позволяет не только обучать, но и оперативно и объективно выявлять уровень освоения материала обучающимися, что весьма существенно в процессе обучения. В данном случае компьютерная технология имеет приоритетное направление в общеобразовательном процессе.

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс позволяет интенсифицировать обучение, реализовать идеи развивающего обучения, увеличить объем самостоятельной работы учащихся. Этому способствуют особенности компьютерного обучения: пошаговость в организации обучения, а также наличие оперативной обратной связи, на основе которой осуществляются индивидуализация и дифференциация обучения, обеспечивается непрерывный контроль над деятельностью учащегося на каждом этапе.

В формате данной работы наибольший интерес представляют младшие школьники с нарушениями речи. Нарушение речи подразумевает отклонение от нормы в процессе формирования речевой функции, возникающее под влиянием многообразных причин органического или функционального характера, имеющих врожденную или приобретенную природу [6, с. 231].

Применение новых компьютерных технологий нашло свое отражение и в обучении детей указанной категории. Компьютерные технологии позволяют дифференцированно подходить к процессу обучения обучающихся с нарушениями речи, дают возможность ребенку задействовать в процессе обучения сразу несколько анализаторов, а учителю-логопеду расширить спектр способов предъявления учебной информации.

Е. В. Советова отмечает, что компьютерные технологии, рассматриваемые как один из компонентов системы обучения, не только облегчают доступ к информации, открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой обучающийся был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности. Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп, увеличить объем самостоятельной работы обучающихся [7, с. 33].

Заметим, что изобретение мультимедийного компьютера одного из самых совершенных продуктов технического прогресса расширило возможности предъявления учебной информации за счет объединения в одном пользовательском продукте текста, графики, аудио- и видеoinформации, анимации, возможности для пользователя обратной связи, свойства интерактивности.

Г. О. Аствацатуров утверждает, что как необходимое техническое средство компьютер способствует повышению мотивации учащихся в решении учебных задач за счет новизны, активного вовлечения всех категорий учащихся в учебный процесс, способности проконтролировать одновременно всех обучаемых, объективности оценки результатов. Для педагога компьютер является мощным средством обучения, облегчающим процесс создания учебного материала, его демонстрации, изложения в развернутом или сжатом виде, с иллюстрациями или без них. В самом учебном процессе позволяет снять с педагога самую трудоемкую работу, например, тренировочные упражнения, при котором компьютер сам контролирует и требует повторение задания до тех пор, пока показатели обучаемого не будут максимально приближены к требуемым [1, с. 3].

Е. И. Машбиц выделяет два основных направления компьютеризации:

1) компьютеризация образования, т. е. обеспечение всеобщей компьютерной грамотности;

2) компьютеризация самого учебного процесса, т. е. использование компьютера как средства, позволяющего повысить эффективность обучения [5, с. 42].

Сегодня одним из наиболее востребованных и часто используемых учителем-логопедом на своих занятиях современных способов представления информации можно назвать компьютерные презентации.

Презентация – переводится с английского как представление. Компьютерные презентации – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе

динамику, звук и изображение, т. е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка [7, с. 33]. Более того, презентация дает возможность учителю-логопеду самостоятельно скомпоновать необходимый материал исходя из особенностей конкретного обучающегося с нарушениями речи, что позволяет построить занятие так, чтобы добиться максимального эффекта.

По мнению А. О. Кривошеева, презентация является информационным обеспечением фронтальной работы учителя-логопеда с обучающимися и состоит из слайдов [4, с. 14]. Основные формы данной информации – текст, рисунки, чертежи. По мнению исследователя, применение презентаций, выполненных в программе Power Point, повышает качество урока. Компьютерные презентации – это самые современные технологии представления информации. Формы и место использования презентации зависят от содержания и цели, которая ставится на занятии. При изучении нового материала использование презентации позволяет иллюстрировать учебный материал. При проведении устных упражнений презентация дает возможность оперативно предъявлять задания. Учебная презентация может представлять собой конспект логопедического занятия. В этом случае она состоит из основных составляющих традиционного занятия: указывается тема, цель, план работы, ключевые понятия [4, с. 15].

М. М. Киселева считает, что компьютерные презентации практически решают проблему индивидуализации обучения. Главная методическая проблема обучения смещается от того, «как лучше рассказать материал», к тому, «как лучше показать». Применение цвета, графики, мультипликации, звука и всех современных средств видеотехники позволяет воссоздать реальную обстановку деятельности. Автор отмечает, что практика проведения уроков с использованием компьютерных презентаций показала преимущество использования информационно-компьютерных технологий для совершенствования и активизации учебного процесса, создания положительной мотивации учащихся к выполнению умственных и практических действий, развития сенсорного восприятия всех анализаторов, развитию внимания и тактильной памяти, стимулирования познавательной активности перед традиционным методом обучения. Известно, что большинство людей запоминает 5 % услышанного и 20 % увиденного. Одновременное использование аудио- и видеоинформации повышает запоминаемость до 40–50 %. Экономия времени, необходимого для изучения конкретного материала, в среднем составляет 30 %, а приобретенные знания сохраняются в памяти значительно дольше [3, с. 28].

Как отмечает Д. Ю. Усенков, компьютерные презентации позволяют усилить мотивацию учения. Усвоение знаний, связанных с большим объемом информации, путем активного диалога с компьютером более эффективно и интересно для ученика. Он утверждает, что компьютер позволяет

устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием сути проблемы, значительными пробелами в знаниях и т. д. На компьютере ученик получает возможность довести решение любой проблемы до конца, опираясь на необходимую помощь [8, с. 93].

Соответственно, управление обучением с помощью компьютерных презентаций приводит к повышению эффективности усвоения, активизации мыслительной деятельности учащихся. Внедрение в традиционную систему «учитель – класс – ученик» компьютера и компьютерной обучающей программы меняет характер учебной деятельности ученика и роль учителя. Диалоговые и иллюстративные возможности компьютера существенно влияют на мотивационную сферу учебного процесса и его деятельностную структуру. Компьютер обладает достаточно широкими возможностями для создания благоприятных условий работы по осмыслению орфографических и пунктуационных правил.

В компьютерных презентациях могут быть использованы разнообразные формы наглядности, которые способствуют различным способам организации и предъявления теоретического материала в виде таблиц, схем, опорных конспектов и так далее, и демонстрирует не только статичную информацию, но и различные языковые явления в динамике с применением цвета, графики, звука, пиктографии, анимации (это качественно новый уровень применения объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения). Стоит отметить, что к числу компьютерных технологий предъявления учебной информации относятся:

- технологии, использующие компьютерные обучающие программы;
- мультимедиа технологии;
- технологии дистанционного обучения.

По мнению А. О. Кривошеева, на этапе контроля полученных знаний школьникам предлагаются разнообразные тестовые задания, которые помогают реализовать дифференцированный подход к учащимся, предусмотрев многоуровневую систему контрольных заданий. Решая компьютерные тесты, учащийся получает объективную оценку своих знаний и умений и рекомендации по ликвидации пробелов. Конфиденциальность полученных результатов благоприятно сказывается на психическом здоровье ребенка [4, с. 14].

Использование компьютерных презентаций на занятиях учителя-логопеда позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повышает творческий потенциал личности. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание обучающихся, формируют орфографическую и пунктуационную зоркость. Использование иллюстраций, рисунков, различных

занимательных заданий, тестов воспитывает интерес к логопедическому занятию, делает его более интересным. Применение презентаций позволяет использовать разнообразный иллюстративно-информационный материал, который находят сами учащиеся из дополнительных источников, в том числе и в Интернете. Это развивает их самостоятельность, умение находить, отбирать и оформлять материал к уроку. Использование тестов помогает не только экономить время учителя, но и дает возможность учащимся самим оценить свои знания и возможности.

Использование учебных презентаций, по мнению Е. И. Машбиц, позволяет повысить внимание, создает положительный эмоциональный фон, позволяет создавать опорные схемы для лучшего усвоения материала. Основой таких фильмов является анимация, которая позволяет привлечь внимание к определенному объекту, проверить правильность ответов учащихся, проиллюстрировать последовательность рассуждений и т. д. [5, с. 102].

К достоинствам компьютерной презентации как одного из видов использования новых информационных технологий в обучении Б. С. Гершунский относит следующие:

- возможность конструирования компьютерного материала для конкретного урока;
- возможность сочетания разных программных средств;
- аспект активизации деятельности учащихся;
- пошаговость в организации учебного процесса;
- наличие оперативной обратной связи, на основе которой осуществляется дифференциация и индивидуализация обучения [2, с. 112].

А. О. Кривошеев указывает, что презентации отражают не только основные понятия, схемы, алгоритм применения орфографического или пунктуационного правила, но и содействуют решению задач конкретного занятия. Заранее созданная презентация заменяет классную доску для фиксации внимания учащихся на каких-либо иллюстрациях при объяснении нового материала или, наоборот, как итоговый продукт серии уроков. С помощью презентаций учителю предоставляется возможность организовать индивидуальный контроль в рамках одного урока [4, с. 15].

Таким образом, внедрение информационных технологий в учебный процесс позволяет учителю-логопеду более эффективно реализовать цели и задачи, поставленные на занятии, увеличивать объем самостоятельной работы младших школьников. Этому способствуют особенности компьютерного обучения: пошаговость в организации учебного процесса, а также наличие оперативной обратной связи, на основе которой осуществляются индивидуализация и дифференциация обучения, обеспечивается непрерывный контроль за деятельностью обучающегося на каждом этапе.

Список использованных источников

1. Аствацатуров, Г. О. Технология конструирования мультимедийного урока / Г. О. Аствацатуров // Учитель истории. – 2002. – № 2. – С. 2–6.
2. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 372 с.
3. Киселева, М. М. Использование компьютерных технологий в межпредметных проектах / М. М. Киселева // Информатика и образование. – 2005. – № 3. – С. 27–37.
4. Кривошеев, А. О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ / А. О. Кривошеев // Информационные технологии. – 1996. – № 2. – С. 14–17.
5. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 2008. – 372 с.
6. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 478 с.
7. Советова, Е. В. Эффективные образовательные технологии / Е. В. Советова. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 372 с.
8. Усенков, Д. Ю. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе / Д. Ю. Усенков // Информатика и образование. – 2003. – № 6. – С. 93–96.

[В содержание](#)

УДК 376.42(045)

ББК 74.5

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

ЧЕКАЕВА ТАТЬЯНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия, chekaeva-t@mail.ru

Ключевые слова: связная устная речь, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, развитие, логопедическая работа, мультипликация.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы развития связной устной речи детей с общим недоразвитием речи. Автором показаны возможности применения в логопедической работе по развитию связной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средств мультипликации. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы по развитию связной устной речи детей указанной категории средствами мультипликационных фильмов.

DEVELOPMENT OF THE COHERENT SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH MEANS OF ANIMATION

СНЕКАYEVA TATYANA VYACHESLAVOVNA
student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: coherent oral speech, general underdevelopment of the speech, preschool age, development, logopedic work, animation.

Abstract: In article questions of development of coherent oral speech of children with the general underdevelopment of the speech are considered. The author considers the possibilities of application in logopedic work on development of coherent oral speech of preschool children with the general underdevelopment of the speech of means of animation. Results of skilled and experimental work on development of coherent oral speech of children of the specified category are given by means of animated movies.

Федеральные государственные стандарты ориентируют дошкольное образование на максимальное преодоление недостатков речи к началу школьного обучения, что в свою очередь предполагает создание благоприятных условий для их коррекции у дошкольников с общим недоразвитием речи. Проблемой формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые, как В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, В. И. Тихеева, Т. А. Ткаченко, Е. А. Флерина и др. Развитие связной диалогической речи обозначается исследователями как одна из ключевых проблем логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи, поскольку у детей этой категории нарушенными являются все структурные компоненты речевой системы: звукопроизношение, лексика, грамматика, связная (монологическая и диалогическая) речь. В связной речи отмечаются затруднения в программировании высказываний и их языкового оформления, несоблюдение связности и очередности изложения, смысловые пробелы, ситуативность и фрагментарность, низкий уровень развития фразовой речи. Констатирующий эксперимент, направленный на выявление степени сформированности связной (монологической и диалогической) речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, проведенный нами на базе МБДОУ «Детский сад № 70» г. о. Саранск, в котором приняли участие 12 детей в возрасте 6–7 лет с диагнозом ОНР III уровня, подтвердил имеющиеся в научной литературе данные. Средний уровень развития связной речи был отмечен у 41,7 % детей, низкий уровень развития связной речи был диагностирован у 58,3 % испытуемых, а высокий уровень ее развития не был выявлен у испытуемых. Полученные результаты свидетельствовали о недостаточной сформированности способности составлять связные высказывания, неумении пересказывать и рассказывать, вступать в диалог; наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления. Монологические высказывания дошкольников характеризуются нарушением связности и последовательности изложения; дети владеют набором слов и синтаксических кон-

струкций в ограниченном объеме; при пересказе, рассказе дети теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы; в диалогах дети испытывают значительные трудности в построении и передаче фраз в своей речи, в их речи преобладают словосочетания и простые предложения, сложные предложения в речи чаще отсутствуют. Полученные данные свидетельствовали о необходимости поиска дополнительных приемов и средств логопедической работы, направленных на развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Для достижения поставленной цели нами был организован формирующий эксперимент, в основу которого было положено применение мультипликационных фильмов в логопедической работе по развитию связной речи детей.

В силу специфики занятий работа проводилась в малой группе, что позволяло осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, способствовать выявлению резервов каждого ребенка как «отправной точки» для обеспечения условий развития его речевого потенциала.

Важным условием при проведении занятий с использованием мультипликационных фильмов являлось соблюдение требований к индивидуально-возрастным особенностям детей 5–7 лет: продолжительность непосредственной работы с мультимедийным экраном была не более 10 минут, после чего организовывался перерыв.

Подбор мультипликационных фильмов для формирующего эксперимента осуществлялся на основе следующих рекомендаций:

1. Использовались отечественные ленты советского периода производства киностудии «Союзмультфильм».

2. Демонстрация мультипликационных фильмов и работа с ними организовалась во время коррекционного часа.

3. Мультипликационные фильмы имели четко спланированный, доступный детям по содержанию сюжет.

4. Количество главных героев было не более 3–4 на начальных этапах работы, и между ними происходил диалог.

5. Работа над выбранным мультипликационным фильмом осуществлялась в течение недели в соответствии с программными требованиями.

6. Мультфильм мог демонстрироваться несколько раз.

Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи состояла из нескольких взаимосвязанных этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Подготовительный этап включал в себя предварительную беседу с детьми. На данном этапе происходило накопление опыта, развитие установки детей: запомнить главных героев мультфильма; запомнить последовательность событий в мультфильме; побуждение дошкольников к желанию их изучать. На данном этапе со стороны логопеда происходил подбор

мультипликационного фильма в соответствии с лексической темой, подробный анализ произведения, планирование системы учебных мероприятий по его закреплению (дидактических игр, творческой деятельности, бесед, инсценировок и др.).

Основной этап был направлен на достижение главной цели и включал в себя несколько подэтапов работы: демонстрация мультфильма; беседа по результатам просмотра; характеристика главного героя: подобрать слова-признаки, слова-действия; авторское комментирование части мультфильма с выключенным звуком / игры и упражнения, позволяющие реализовать коррекционные задачи / работа по микросюжетам / интервьюирование; рисование картинки по сюжету мультфильма с последующим коллективным обсуждением.

Демонстрация мультфильма предполагала просмотр мультипликационного фильма целиком или его частей с последующим его разбором и обсуждением. Логопед знакомил детей с мультфильмом и предлагал посмотреть мультфильм и запомнить его. На основе ознакомления с мультфильмами происходило совершенствование восприятия более сложных образцов речи, различных вариантов предложений, обогащение словаря, уточнение и усвоение лексических и грамматических значений слов. На основе мультипликационных героев и их речи детям показывалась правильность тех или иных слов, важность правильного звукопроизношения, расширялся словарный запас. Дошкольники воспринимали голоса и действия героев в динамике, понятно, доступно, красочно, на эмоциональном подъеме. Применялось наибольшее количество анализаторов для успешного обучения. Все это помогало создать условия для лучшего восприятия, усвоения и закрепления материала, а также для развития психоречевых и интеллектуальных возможностей ребенка, все это благоприятно действовало на их познавательную деятельность.

Далее проводились беседы после просмотра, когда анализировался сюжет, систематизировались полученные детьми знания и впечатления. В ходе беседы о просмотренном мультфильме детям задавались вопросы различной категории:

1. Вопросы об эмоциональном отношении детей к героям, явлениям и ситуациям (К примеру: Что больше всего понравилось в мультфильме? Кто понравился или не понравился? и т. п.). Эти вопросы задавались в начале беседы, они оживляли и обобщали первые, непосредственные впечатления.

2. Вопросы, направленные на воспроизведение содержания мультфильма. При ответах на эти вопросы ребенок учился логически выстраивать факты и события анимационного повествования, развивая память и логическое мышление.

3. Вопросы на выявление основного замысла мультфильма, его суть. Такие вопросы позволяли выявить, насколько правильно понято детьми содержание мультфильма.

4. Вопросы причинно-следственного характера, обращающие внимание детей на причину событий и мотивы поступков персонажей. Вопросы такого рода побуждали ребенка размышлять о причинах и следствиях поступков героев, замечать логическую закономерность событий.

5. Вопросы, побуждающие детей к элементарным обобщениям, выводам (О чем этот мультфильм? Кто является главным героем сказки? Что случилось вначале? Что потом? Что в самом конце?).

Прием «вопросы – ответы» использовался также для активизации речи детей: побуждал их к усвоению правил диалогической речи, а также позволял развить умение вслушиваться в обращенную речь взрослого и сверстника.

Актуализация внимания на характеристике главного героя предполагала работу дошкольников по подбору и озвучиванию слов, которыми они выражали свое отношение к героям просмотренного мультфильма, давали характеристику героя, описывали и давали свою оценку поступкам героев. Тем самым у дошкольников формировались представления о словах, обозначающих признак и действие, расширялся и активизировался словарный запас словами, обозначающими признаки; закреплялся навык составления простого предложения.

Авторское комментирование – еще одна форма работы с мультипликационным фильмом, когда детям предлагалось рассказать своим товарищам, что происходило на экране. Именно комментарий показывал, насколько глубоко и полно понят сюжет мультфильма, проследил за ходом авторской мысли. Авторский комментарий раскрывал смысл снятых кадров, не повторяя их, а дополняя их содержание, вскрывая то, что трудно разгадать другим самостоятельно, способствовал развитию умения ребенка осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его.

Работа по микросюжетам предполагала использование режима стоп-кадра, где дети подробно описывали происходящее, проговаривали детали, причем их внимание обращалось на незаметные при просмотре элементы, качества персонажей и предметов. При этом дети использовали имеющийся у них активный словарь и активизировали под воздействием вопросов взрослого пассивный. Дети овладевали новыми понятиями, которые соотносились с содержанием показа.

Для развития связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями использовался такой метод, как интервьюирование, выражающийся в исполнении одним из ребят роли «журналиста (корреспондента)» и проведении опроса остальных детей. Данный метод позволял: развивать личностные качества детей; учить преодолевать скованность; быть активным и

самостоятельным собеседником; развивать уверенность в себе и своих высказываниях, умение строить диалог и устанавливать эмоциональный контакт, а также культуру общения и речи; вырабатывать и закреплять правильное речевое дыхание при ведении диалога; овладевать связным описательным и последовательным рассказом об увиденном, умением пользоваться различными типами предложений.

Игры на основе сюжетов мультфильмов использовались для закрепления усвоения содержания мультфильма, для развития памяти, внимания, мышления и развития связной речи у детей, формированию лексико-грамматических навыков. Игровые задания состояли из нескольких частей: фрагмент мультфильма, который помог вспомнить сюжет, вопросы, касающиеся содержания, непосредственно развивающее игровое задание и подведение итогов. Все игровые задания были представлены в порядке возрастания сложности и связаны с сюжетом определенного мультфильма. Использование опорных рисунков, серий сюжетных картинок превращало задание в игру, в результате которой у детей значительно возрастала познавательная активность, увеличивался запас знаний об окружающем мире; появлялась уверенность и желание пересказывать тексты, составлять интересные рассказы, то есть связная речь ребенка выходила на более высокий уровень. К примеру, использовались игры: «Назови одним словом», «Актер озвучания», «Что сначала – что потом», «Собери картинку», «Лото», «Какая картинка не нужна?», «Поиск пропавших деталей» и др.; упражнения: «Угадай-ка», «Угадывание загадок о главных героях мультфильма», «Узнай, о чем это», «Что это?», «Подумай и ответь!», «Назови где?», «Закончи фразу» и др.

Использование рисования на основе сюжета мультфильма в ходе овладения связной речью позволяло детям лучше понять взаимоотношения и характер героев, обращало их внимание на детали (например, где произошла встреча героев – в домике или на улице?), способствовало лучшему пониманию сюжетной линии, выделению ее частей (т. е. составлению плана будущего рассказа). Рисование сопровождалось *комментированием* действий, применялись эмоциональные *речевые* стимулы в виде потешек, стихотворных текстов. Заучивая мультипликационные диалоги и передавая их в инсценировании стихотворений, дети заимствовали различные формы инициативных и ответных реплик. Заимствование детьми форм диалогического взаимодействия происходило также в дидактических и подвижных играх с готовыми диалогическими текстами. В них дети воспроизводили наизусть готовые реплики героев мультипликации и осваивали разные диалогические единства.

На заключительном этапе обучения организовывался пересказ с элементами творчества. Дети придумывали названия рассказа, изменяли фрагменты рассказа, его сюжет добавления новых героев / заменой глав-

ных героев. В завершении логопед организовывал просмотр того мультфильма, над которым проводилась работа, также включались в домашнее задание те упражнения, которые проводились с ним.

По окончании формирующего эксперимента мы провели контрольный эксперимент, который показал, что после проведенной коррекционно-развивающей работы, по сравнению с данными констатирующего эксперимента, увеличилось количество дошкольников, имеющих высокий и средний уровень сформированности связной речи (на 33,3 % и 8,3 % соответственно), на 41,6 % уменьшилось количество дошкольников, имеющих низкий уровень сформированности связной речи.

Таким образом, использование средств мультипликации в логопедической работе позволило существенно оптимизировать коррекционное воздействие.

Список использованных источников

1. Ефимова, Ф. Г. Развитие творческой деятельности младших школьников с ОВЗ / Ф. Г. Ефимова // Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества : сб. науч.-метод. материалов Междунар. науч.-образовательного форума СВФУ / под ред. О. М. Чоросова. – М., 2014. – С. 305–324.

2. Киселева, М. В. Арттерапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2011. – 108 с.

3. Мульттерапия – как современная педагогическая технология [Электронный ресурс] // Сайт МБУ ДОО ЦРиК. – URL : <http://cdk-satka.ru/pages/multerap.html>.

[В содержание](#)

УДК 376.42 (045)

ББК 74.5

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ЗАКРЫТОЙ КАРТИНОЙ

ШАРИКОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, ya.super-w134@yandex.ru

Ключевые слова: связная устная речь, общее недоразвитие речи, младший школьный возраст, развитие, логопедическая работа, закрытая картина.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы развития связной устной речи детей с общим недоразвитием речи. Автором показаны возможности применения в логопедической работе по развитию связной устной речи младших школьников с общим не-

доразвитием речи приема работы с закрытой картиной. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы по развитию связной устной речи детей указанной категории с использованием данного приема.

DEVELOPMENT OF COHERENT ORAL SPEECH OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH IN THE COURSE OF WORK WITH THE CLOSED PICTURE

SHARIKOVA EKATERINA ALEKSANDROVNA
student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: coherent oral speech, the general underdevelopment of the speech, younger school age, development, logopedic work, the closed picture.

Abstract: In article questions of development of coherent oral speech of children with the general underdevelopment of the speech are considered. The author has shown possibilities of application in logopedic work on development of coherent oral speech of younger school students with the general underdevelopment of the speech of working method with the closed picture. Results of skilled and experimental work on development of coherent oral speech of children of the specified category with use of this reception are given.

Содержание образования на современном этапе характеризуется усилением внимания к проблеме развития связной устной и письменной речи школьников. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной монологической речи у обучающихся.

Проблему изучения связного высказывания у детей с недоразвитием речи исследовали многие авторы, такие как В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и многие другие. Так, В. К. Воробьевой разработана методика поэтапного формирования умений и навыков монологического высказывания с использованием картинно-графического плана. Т. А. Ткаченко предлагается формирование навыков описательного рассказа с использованием моделей и схем. Обучение творческому рассказыванию нашло отражение в работах В. П. Глухова [2; 4; 3].

Значительная часть научно-методических работ посвящена проблеме развития связной устной речи преимущественно у детей с речевыми нарушениями дошкольного возраста, поэтому очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска новых, эффективных научно-обоснованных путей и средств развития связ-

ной устной речи у школьников с речевыми нарушениями. Одним из эффективных приемов развития связной речи является, на наш взгляд, работа с закрытой картинкой. Данный прием был предложен Е. Е. Вишневской, Л. М. Быковой и успешно применялся в работе с детьми, имеющими нарушения слуха [1]. Цель работы с закрытой картинкой или спрятанным предметом – научить детей задавать вопросы (картинка на первом этапе работы повернута тыльной стороной, а предмет спрятан). В ситуации, когда дети не видят картинку или предмет, их речь (вопросы), обращенная к педагогу, оказывается максимально мотивированной, и они постигают основную коммуникативную сущность вопроса как одного из главных компонентов речевого общения, так как в таком случае беседа ведется для того, чтобы узнать содержание картинки или вид спрятанного предмета (форма, цвет, величина, классификационная принадлежность и т. д.). В нашем исследовании мы рассмотрели возможности применения данного приема в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

С целью выявления уровня сформированности связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи нами был проведен констатирующий эксперимент. Он проходил на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 24» г. о. Саранск в ноябре–декабре 2017 года. В эксперименте приняли участие 6 обучающихся 1 класса с психолого-медико-педагогическим заключением «Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития)». Возраст обучающихся – 7–8 лет. Исследование проводилось в свободное от уроков время. Диагностика уровня сформированности связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи включала в себя задания, направленные на исследование уровня сформированности номинативного словаря, выявление элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, выявление сформированности умения составлять описание сюжетной картинке, выявление способности к обобщению, определение умения задавать вопросы.

Для осуществления анализа результатов констатирующего эксперимента нами были выделены три уровня развития связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи: высокий, средний, низкий. Высокий уровень – обучающийся обладает высоким уровнем развития номинативного словаря; способен классифицировать понятия различных тематических рядов; самостоятельно составляет правильный, с точки зрения лексико-грамматического оформления рассказ, содержащий 5–6 фрагментов речи; имеет четко структурированные представления об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; умеет рассуждать логически и грамматически правильно строить вопросы. Данный уровень не был выявлен ни у одного обучающегося с общим недоразвитием речи. Средний уровень –

задания выполнены с помощью стимулирующих вопросов экспериментатора; обучающийся испытывает затруднения при обобщении тематических рядов; отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования, отсутствие художественно-стилистических элементов; присутствуют единичные нарушения структуры предложений; испытуемым используется 4–5 фрагментов речи; имеется средний уровень развития представлений об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; испытуемый затрудняется формулировать логически верные вопросы. Данный уровень выявлен у троих обучающихся с общим недоразвитием речи (50 %). Низкий уровень – развитие номинативного словаря не соответствует возрастной норме; в рассказе отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов; уровень сформированности представлений об окружающем мире ниже возрастной нормы; используется не более трех фрагментов речи; обучающийся не способен сформулировать грамматически и логически верные вопросы на заданную ситуацию. Данный уровень продемонстрировали двое испытуемых с общим недоразвитием речи (50 %).

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты констатирующего эксперимента определили необходимость совершенствования работы по развитию связной устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи. Целью нашего обучающего эксперимента являлась разработка и апробация методических приемов и способов развития связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи в процессе работы с закрытой картиной. Обучающий эксперимент также проходил на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 24» г. о. Саранск в январе–марте 2018 года. В эксперименте приняли участие школьники, обследованные на этапе констатирующего эксперимента.

При разработке содержания логопедической работы по развитию связной устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи нами были использованы работы Е. Е. Вишневской, Л. М. Быковой [1], В. К. Воробьевой [2], Т. А. Ткаченко [4], С. Н. Феклистовой [5], Г. С. Щеголевой [6], Я. В. Ястребовой [7].

При составлении перспективного плана работы с младшими школьниками с речевыми нарушениями были определены следующие задачи: 1) развитие лексического словаря; 2) обучение навыку построения вопросительных высказываний; 3) обучение описательно-повествовательному высказыванию посредством использования наглядности; 4) развитие способности анализировать и обобщать причинно-следственные связи; 5) развитие речевой инициативы.

Для достижения поставленных задач на занятиях применялись различные методы и приемы работы с закрытой картиной: игры «Кто я та-

кой?», «Слово на лбу», упражнения «Закончи предложение», «Подбери подходящее слово», и т. д. На занятиях вместе с традиционными приемами и методами коррекционной работы применялись мультимедийные презентации, коррекционно-развивающие игры, музыкальное сопровождение, модифицированные под коррекционно-логопедическую работу популярные игры.

Со школьниками проводились групповые занятия с периодичностью 1 раз в неделю, продолжительность занятий составляла 40 минут.

Проведенные нами занятия имели следующую структуру:

1. Организационный момент. Главной целью данного этапа являлось создание эмоционально-положительного настроения у обучающихся на предстоящую работу.

2. Основная часть. Здесь осуществлялась работа над закрытой картинкой, проводилась физкультурная минутка и составление рассказов.

3. Итог занятия: рефлексия обучающихся, выделение приобретенных во время занятия умений и анализ возникших трудностей.

Работа с закрытой картинкой проводилась по следующему алгоритму:

1. Разбор содержания закрытой картины в вопросно-ответной форме. Вопросы были направлены на определение ключевых фрагментов изображения, таких как: определение действующих лиц и их описание, и выделения наиболее значимых деталей повествования. Параллельно этому составлялся опорный план сюжета в виде таблицы.

2. На втором этапе детям предлагалось схематично зарисовать сюжет закрытой картины, опираясь на план и выявленные особенности изображенного: количество предметов, число действующих лиц (их пол, одежда и т. д.), их расположение на картине, время года и т. д. После происходил разбор рисунков обучающихся, сравнение их с оригиналом и выявление допущенных ошибок и несоответствий.

3. На заключительном этапе дети составляли свой пересказ с опорой на свой рисунок и составленные планы. Здесь использовались такие задания, как: составление повествовательно-описательного рассказа по сюжету закрытой картины, придумывание и составление сказки с опорой на иллюстрированный материал, составление творческого пересказа с опорой на сюжет закрытой картины.

С целью определения эффективности обучающего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент. Для реализации поставленной цели нами была проведена повторная диагностика по определению уровня сформированности связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи по методике констатирующего эксперимента.

Исследование показало, что проведенная работа позволила повысить уровень сформированности связной устной речи младших школьников с

общим недоразвитием речи. По результатам контрольного эксперимента было определено, что у одного (16,7 %) испытуемого с общим недоразвитием речи выявлен высокий уровень сформированности связной устной речи. У четверых (66,6 %) обучающихся с общим недоразвитием речи диагностирован средний уровень сформированности связной устной речи. Низкий уровень выявлен также у одного (16,7 %) младшего школьника с нарушением речи. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволил сделать вывод, что проведенная работа позволила повысить уровень сформированности связной устной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, полученные результаты доказали доступность предлагаемых занятий и целесообразность их внедрения в практику работы школьного учителя-логопеда при работе по развитию связной устной речи младших школьников с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Вишневская, Е. Е. Методика развития речи глухих школьников в младших классах : учебное пособие / Л. М. Быкова, Е. Е. Вишневская. – Ленинград : ЛГПИ, 1979. – 92 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. К. Воробьева. – М. : Просвещение, 2006. – 250 с.
3. Глухов, В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вадим Петрович Глухов. – М. : Моск. гос. открытый пед. ун-т. им. М. А. Шолохова, 1998. – 55 с.
4. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи у детей дошкольного возраста 5–7 лет / Т. А. Ткаченко. – М. : Ювента, 2007. – 241 с.
5. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха / Л. В. Михайловская, Т. И. Обухова, С. Н. Феклистова. – Мн. : БГПУ, 2011. – 216 с.
6. Щеголева, Г. С. Уроки развития связной речи в начальной школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Г.С. Щеголева. – СПб. : Специальная литература, 1998. – 229 с.
7. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984. – 270 с.

[В содержание](#)

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 376.36-056.4(045)

ББК 74.3

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

БАРЦАЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, ezhovkina.elena@mail.ru

ЗЮЗИНА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

воспитатель МДОУ «Детский сад № 85 комбинированного вида»
г. Саранск, Россия, elenazuzina65@mail.ru

Ключевые слова: речевая активность, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Аннотация: В статье рассматриваются результаты исследования уровня сформированности речевой активности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

A STUDY OF THE LEVEL OF FORMATION OF SPEECH ACTIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

BARCAEVA ELENA VASILEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

ZYUZINA ELENA VIKTOROVNA

tutor Kindergarten combined type № 85, Saransk, Russia

Key words: speech activity, preschool children, General speech underdevelopment.

Abstract: The article deals with the results of the study of the level of formation of speech activity of preschool children with General underdevelopment of speech.

В современном мире одной из важнейших психических функций человека является речевая функция. Овладение ею создает предпосылки для общения с людьми, познания окружающего мира. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведе-

ния. Речевое общение способствует развитию различных форм деятельности детей, участию в коллективном труде. Однако речевые нарушения отрицательно влияют на их деятельность и поведение. Тяжелые речевые нарушения могут повлиять на развитие ребенка, например, нарушения речевых контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности. Это свидетельствует о необходимости исследования речевой активности. Именно поэтому данная проблема является значимой и актуальной при работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

На основе анализа литературных источников была определена цель экспериментального исследования – выявить уровень сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста с речевой патологией, систематизировать дидактические игры и задания игрового характера и апробировать их с целью формирования речевой активности. Экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ «Детский сад № 85 комбинированного вида» г. Саранска с 12 воспитанниками логопедической группы, имеющими заключение медико-психолого-педагогической комиссии: «Общее недоразвитие речи III уровня», возраст 5–6 лет. По заключению окулиста и отоларинголога – зрение и слух указанных детей не имели выраженных отклонений.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень сформированности компонентов речевой активности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Задачи констатирующего эксперимента: выявить сформированность готовности вступать в диалог со взрослым, отвечать на вопросы, правильно подбирая слова; выявить сформированность способности описывать предметы окружающего мира, используя имена прилагательные, правильно и быстро их отбирая; выявить сформированность способности правильного и быстрого построения связного описательного рассказа.

Экспериментальные задания предлагались в соответствии с указанными аспектами. Задание № 1 направлено на исследование понимания речи взрослого и адекватное реагирование на нее. Например, использовалось задание «Кто у кого?» (цель: выявить сформированность готовности детей вступать в диалог со взрослым, отвечать на вопросы, правильно подбирая слова. Детям показывали картинки с изображениями собаки и щенка, кошки и котенка, козы и козленка, коровы и теленка и т. д. Количество набранных баллов соответствует количеству правильных ответов на заданные вопросы (от 3 до 0 баллов). Максимальное количество 15 баллов. Выводы об уровне развития: 15–13 баллов – высокий; 12–9 баллов – достаточно высокий; 8–6 баллов – средний; 5–0 баллов – низкий.

Задание № 2 направлено на исследование овладения собственной активной речью. Например, использовалось задание «В гостях у Чиполли-

но» (цель: выявить сформированность способности детей описывать предметы окружающего мира, используя имена прилагательные, правильно и быстро их отбирая). Детям предлагалось описать овощи и фрукты, отвечая на вопросы: какой, какая, какое. Количество набранных баллов соответствует количеству правильно подобранных имен прилагательных (от 3 до 0 баллов). Максимальное количество 30 баллов. Выводы об уровне развития: 30–25 баллов – высокий; 24–20 баллов – достаточно высокий; 19–10 баллов – средний; 9–0 баллов – низкий.

Задание № 3 направлено на исследование развития связной устной речи. Например, использовалось задание «Составление описательного рассказа» (цель: выявить сформированность способности правильного и быстрого построения связного описательного рассказа). Детям предлагалось составить рассказ-описание на тему «Любимая игрушка». «Ребята, у всех есть любимая игрушка. Вы сейчас должны подумать и рассказать нам о своей любимой игрушке». Количество набранных баллов соответствует количеству продемонстрированных показателей связного высказывания – связность, последовательность, речевое оформление (от 3 до 0 баллов). Максимальное количество 9 баллов. Выводы об уровне развития: 9–8 баллов – высокий; 7–6 баллов – достаточно высокий; 5–4 баллов – средний; 3–0 баллов – низкий.

Методика экспериментального исследования основывалась на методических разработках Н. С. Жуковой [1], Е. М. Мастюковой [3], Б. Филичевой [4], Г. В. Чиркиной и описанных М. Р. Львовым [2] компонентах речевой активности. В связи с этим были выделены три аспекта исследования уровня сформированности речевой активности: понимание речи взрослого и адекватное реагирование на нее; владение собственной активной речью; развитие связной устной речи. Количественные результаты выполнения экспериментальных заданий представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

Результаты исследования понимания речи взрослого и адекватного реагирования на нее у детей дошкольного возраста с ОНР (в баллах)

Имя Фамилия	Критерии выполнения заданий					Итоговое значение
	вопрос 1	вопрос 2	вопрос 3	вопрос 4	вопрос 5	
Маша Г.	2	2	1	2	1	8
Рита В.	1	1	1	1	1	5
Оля М.	2	2	2	2	2	10
Лиза Б.	2	1	2	2	2	9
Павел Т.	3	2	3	3	2	13
Даша Д.	2	2	1	2	1	8
Света С.	2	1	1	1	1	6
Данил П.	2	2	2	2	2	10
Кристина О.	2	2	1	2	1	8

Вася Р.	2	1	1	2	1	7
Олег В.	2	2	2	2	1	9
Марина Е.	3	3	3	3	3	15

Первоначально у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи исследовался уровень сформированности готовности вступать в диалог со взрослым, отвечать на вопросы, правильно подбирая слова. Воспитанники активно включились в исследование, с интересом выполняли задания экспериментатора. Количественные показатели позволяют утверждать, что дети недостаточно хорошо умеют правильно называть животных и их детенышей в единственном и множественном числе. Так, высокий уровень был выявлен у двух воспитанников, достаточно высокий – у четырех детей, средний – у пяти детей; низкий – у одного ребенка. Следовательно, половина испытуемых понимают вопросы взрослого, адекватно реагируют на них и в целом демонстрируют сформированность некоторых навыков словообразования. Несформированность умений правильно называть животных и их детенышей в единственном и множественном числе проявлялась в таких ошибках, как «собачки» (щенята), «теленочки» (телята).

Таблица 2

Результаты исследования владения собственной активной речью детьми дошкольного возраста с ОНР (в баллах)

Имя, Фамилия	Критерии выполнения заданий										Итоговое значение	
	1	2	3	3	4	5	6	7	8	9		10
Маша Г.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Рита В.	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	7
Оля М.	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	14
Лиза Б.	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	13
Павел Т.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11
Даша Д.	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	17
Света С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Данил П.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	11
Кристина О.	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	12
Вася Р.	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8
Олег В.	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	15
Марина Е.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	29

Анализ результатов выявил ряд особенностей, характеризующих недостаточность сформированности уровня владения собственной активной речью и некоторых грамматических навыков у дошкольников с речевой патологией. Достаточно высокий уровень был отмечен только у двух де-

тей, средний – у восьми детей, низкий – у двух воспитанников. В основном ошибки испытуемых в согласовании прилагательных с существительными заключались в замене окончания мужского рода окончанием женского (лимон – желтая цветом), и окончание женского рода – мужским (груша – зеленый цветом) окончание среднего рода – мужским (яблоко – красное цветом). Некоторые дети затруднились в назывании признаков и соответственно ответах на вопросы.

Таблица 3

**Результаты исследования уровня развития связной устной речи
детьми дошкольного возраста с ОНР (в баллах)**

Имя, Фамилия	Критерии выполнения заданий			Итоговое значение
	связность	последовательность	речевое оформление	
Катя С.	2	2	1	5
Костя Е.	1	1	1	3
Наташа С.	2	2	1	5
Оля К.	1	1	2	4
Паша П.	1	1	1	3
Вика С.	2	2	2	6
Аня А.	1	1	1	3
Денис П.	1	1	1	3
Лена М.	1	2	2	5
Света С.	1	1	1	3
Оля Ш.	2	2	1	5
Руслан К.	2	2	2	6

Как показано в таблице, достаточно высокий уровень развития связной речи характерен только для двух воспитанников, для остальных испытуемых – низкий. Из полученных текстов-описаний учащихся наиболее удачным был рассказ Марины Е.: «На день рождения бабушка подарила мне мишку. Мишка был красивым. У него были грустные глаза и большие лапы. Мой мишка очень лохматый. Он поет. Сейчас я всегда с ним играю». В рассказе присутствовал временной зачин – на день рождения. Рассказ является достаточно логичным и последовательным, так как он имел определенную структурную организацию текста, правильный смысловой и временной порядок. Также рассказ-описание Марины Е. был связным, так как в нем присутствовали некоторые языковые средства, которые служат для связи слов в предложении и предложений между собой (наличие предлогов *на, у, с*; союза *и*; согласование имен существительных с прилагательными *грустные глаза, большие лапы*; также интонация).

Также была связь между предложениями: синонимическая связь (*мишка – у него*), лексический повтор – дополнение и подлежащее (*мишку – мишка*).

Однако много рассказов детей были нелогичными, в них отсутствовала четкая структурная организация – дети не знали, как начать свой рассказ, при этом им была нужна помощь в виде вопроса учителя. В описательных текстах учащихся отсутствовала последовательность, в них был неправильный смысловой порядок, отсутствовала связь между предложениями, школьники делали много пауз, наблюдалось много повторов. Все это свидетельствовало о бедности словарного запаса и об отсутствии должного внимания за собственной речью.

Таким образом, уровень речевой активности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется такими особенностями: достаточным пониманием речи взрослого и адекватного реагирования на простые, конкретные вопросы, выделением только такого признака предмета, как цвет, трудностями построения связного высказывания. Во всех случаях таким детям требуется помощь взрослого в виде дополнительных вопросов и наглядных опор.

Список использованных источников

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Педагогика, 1998. – 451 с.
2. Львов, М. Р. Основы теории речи : учебное пособие / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 248 с.
3. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : книга для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 210 с.
4. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2005. – 357 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

БАРЦАЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, ezhovkina.elena@mail.ru

МАСЛОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА
воспитатель МДОУ «Детский сад № 85 комбинированного вида»
г. Саранск, Россия, miv063@mail.ru

Ключевые слова: готовность к овладению навыками письма, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Аннотация: В статье рассматриваются результаты исследования особенностей готовности к овладению навыками письма у дошкольников с общим недоразвитием речи.

FEATURES OF READINESS FOR MASTERY OF WRITING SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

BARCAEVA ELENA VASILEVNA
senior lecturer of the Department of Special pedagogics
and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MASLOVA IRINA VIKTOROVNA
tutor Kindergarten combined type № 85, Saransk, Russia

Key words: readiness for mastery of writing skills, preschool children with General underdevelopment of speech.

Abstract: The article discusses the results of the study of the features of readiness to master the skills of writing in preschool children with General underdevelopment of speech.

Анализ проблемы готовности детей к усвоению навыков письма свидетельствует, что общеречевое развитие детей является одной из важных составляющих обучения грамоте. Речевое развитие детей напрямую связано с развитием мелкой моторики. Исходя из этого, нами было организовано констатирующее исследование, целью которого явилось изучение готовности к овладению навыками письма у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

Экспериментальное изучение проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 85 г. о. Саранск. В эксперименте участвовало 12 детей в возрасте 6–7 лет, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них ОНР III уровня по классификации Р. Е. Левиной.

Для достижения поставленной цели нами были выдвинуты следующие задачи: исследование состояния зрительно-моторной координации движений у дошкольников с ОНР; изучение состояния развития фонематического анализа и синтеза дошкольников с ОНР.

В исследовании использовали методики на основе заданий, приведенных в работах Е. В. Колесниковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. А. Фотековой [1; 2]. Констатирующий этап, включал в себя две серии. Первая серия констатирующего эксперимента включала задания на изуче-

ние готовности к усвоению навыков письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [3].

Первое задание 1-й серии направлены на исследование зрительно-моторной координации движений (графические пробы). Второе задание 1-й серии направлено на исследование графических навыков. Критерии оценки выполнения заданий: 4 балла – все задания выполнены верно; 3 балла – задание выполняется неуверенно и медленно; 2 балла – задание выполняется медленно, неуверенно; 1 балл – задание выполнено частично; 0 баллов – задание не выполняется. Все задания предлагались детям с учетом возрастания трудности их выполнения. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в знакомом ему помещении. Суммарный балл складывался из оценок по всем критериям. Максимальная оценка за все задания – 16 баллов. Для анализа полученных результатов нами баллы преобразовались в проценты, которые соотносились с уровнями успешности: высокий (80–100 %), средний (50–79 %), низкий (0–49 %). Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты выполнения экспериментальных заданий дошкольниками с ОНР (до экспериментального обучения)

	Задания	Уровни развития					
		высокий		средний		низкий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1-я серия	Задание 1.1	2	16,6	6	50	4	33,4
	Задание 1.2	1	8,4	6	50	5	41,6
2-я серия	Задание 2.1	1	8,3	5	41,7	6	50
	Задание 2.2	–	–	6	50	6	50
В среднем		1	8,3	6	50	5	41,7

При выполнении первого задания первой серии констатирующего эксперимента выявлено, что высокий уровень развития зрительно-моторной координации движений выявлен у 16,6 % испытуемых. У данной категории детей при выполнении задания выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш не отрывается от бумаги.

Средний уровень развития зрительно-моторной координации движений выявлен у 50 % испытуемых. При выполнении задания у дошкольников данной категории выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз, наблюдаются синкинезии.

Низкий уровень развития по данному заданию выявлен у 33,4 % дошкольников с ОНР. У данных испытуемых при выполнении задания отмечаются многочисленные выходы за пределы «дорожки», неровная дро-

жащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, синкинезии, а также многократное проведение по одному и тому же месту.

При выполнении второго задания первой серии констатирующего исследования получены следующие результаты. Высокий уровень развития графических навыков выявлен у 8,4 % испытуемых. Дошкольники данной категории правильно выполняли предложенные задания, допускали незначительные ошибки. Трудности в основном возникали при рисовании неотрывно графических рядов (на удержание строчки) по линейке («заборчик», «цепочка»). Средний уровень развития графических навыков выявлен у 50 % испытуемых. Дошкольники данной категории задание выполняли медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги. Низкий уровень развития графических навыков выявлен у 41,6 % дошкольников с ОНР. У данных испытуемых нарушена плавность движений, появляются микро- и макрографии. Помощь экспериментатора не принимали.

Целью первого задания второй серии констатирующего исследования было изучение состояния развития фонематического анализа и синтеза. Высокий уровень развития фонематического анализа и синтеза отмечается у 8,3 % испытуемых. Данные дошкольники правильно выделяли звуки на фоне слов, определяли местоположение звука в слове, количество звуков в слове, составляли слова из звуков. Ошибки, допускаемые при выполнении задания, были незначительные. Помощь экспериментатора принимали. Средний уровень развития фонематического анализа и синтеза отмечается у 41,7 % испытуемых. В основном ошибки дети допускали при выполнении заданий на нахождении звука в слове, определении места звука в слове по отношению к другим звукам, назывании соседей звука. Более всего дети допускали ошибки при составлении слов из звуков. Например, после произнесения экспериментатором звуков В Е Н И К, дети отвечали: «Весна» или «Венок»; звуков К Н И Г А, отвечали: «Нога», «Гриб». Данные ошибки дошкольники исправляли при незначительной помощи экспериментатора или самостоятельно после повторного предъявления (уточнения) задания. Низкий уровень развития фонематического анализа и синтеза отмечается у 50 % дошкольников с ОНР. Данные испытуемые неправильно определяли место звука в слове, неверно называли соседей звука, допускали грубые ошибки в сложных формах фонематического анализа. Например, при составлении слова из заданных звуков дети называли слова, даже близко не подходящие к этим звукам. Например, при произнесении звуков К А Р Т А называли: «Рот», «Танк» и т. д. Помощь экспериментатора принимали неохотно. У них отмечался медленный темп при выполнении заданий.

Второе задание второй серии констатирующего исследования предполагало изучение языкового анализа и синтеза, анализа состава предложения. Высокий уровень развития данного умения не выявлен ни у одного

испытуемого. Средний уровень развития языкового анализа и синтеза, анализа состава предложения отмечается у 50 % дошкольников. При выполнении данного задания дети допускали ошибки при определении последовательности и количества слов в предложении. Также трудности отмечались и при составлении предложений из слов. В основном дети повторяли за экспериментатором слова: «Мальчик, открывать, дверь», «Девочка и книжка», «Доктор, лечить детей». При помощи экспериментатора дети исправляли свои ответы. Низкий уровень развития выявлен у 50 % дошкольников с ОНР. Большинство ошибок заключалось в неправильном назывании количества слов, существенные трудности отмечались в составлении предложений (замена слов, употребление не всех слов), медленный темп работы.

По результатам констатирующего эксперимента нами выделено три группы дошкольников с ОНР в соответствии с уровнем развития навыков письма. 1-я группа – дети, имеющие достаточный уровень развития навыков письма, 2-я группа – дошкольники, имеющие средний уровень развития навыков письма, и 3-я группа – испытуемые, имеющие низкий уровень развития навыков письма. В первую группу (8,3 %) вошли дети, у которых достаточно сформированы как общие, так и базовые умения, и навыки, необходимые для овладения грамотой. Испытуемые данной группы достаточно хорошо владели навыками фонематического анализа, синтеза и восприятия; графомоторными навыками и умениями. Эти дети приняли и поняли условия всех предложенных заданий, выполнили их без ошибок до конца, интересовались оценкой педагога. У дошкольников второй группы (50 %) отмечается недостаточный уровень развития навыков фонематического анализа, синтеза и восприятия, графомоторных навыков, что характеризуется большим количеством грамматических ошибок и бедностью словаря; недостаточной развернутостью и связностью речи. Также было выявлено, что у большинства дошкольников моторика пальцев доминантной руки развита недостаточно, зрительно-двигательная координация находится на низком уровне. Они ориентировались на листе бумаги, у них отмечался правильный захват карандаша и действия с ним, но нажим грифелем на бумагу был слабым, поэтому изображения оставались нечеткими. Эти дети все задания приняли и поняли их условия, но при выполнении заданий по образцу допускали ряд ошибок. В третью группу вошли дети (41,7 %), которые имеют низкий уровень готовности к овладению навыками письма. У них отмечался низкий уровень сформированности ориентировки на альбомном и тетрадном листах бумаги, неправильный захват и действия с карандашом. Дети принимали задания, но не всегда понимали их условия. Они допускали много ошибок при выполнении заданий, не ориентировались на образец; не закончив одно задание, стремились начать выполнять новое.

Данные, полученные в результате констатирующего эксперимента, показывают, что при выполнении предложенных заданий у детей отмечались трудности как в общих, так и в базовых умениях и навыках, обусловленные несформированностью зрительного восприятия, пространственной ориентировки и слухо-моторной координации, недоразвитием общей моторики и функций кистей и пальцев рук.

Наблюдение за детьми в данной деятельности и анализ результатов выполнения заданий показали, что дети испытывали определенные трудности при их выполнении. У них отмечался низкий уровень развития навыков фонематического анализа, синтеза и восприятия; несформированность специфического орудийного действия с карандашом; отсутствие ориентировки на листе бумаги; неумение проводить непрерывные линии; отсутствие анализа образца при работе на тетрадных листах бумаги.

Полученные данные определяют необходимость поиска приемов и методов коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование у детей готовности к овладению навыками письма. Целью экспериментального обучения являлось формирование у детей необходимой готовности к процессу обучения грамоте; профилактика дисграфии у детей с общим недоразвитием речи. Задачи экспериментального обучения: закрепление сенсорных эталонов (цвет, форма, величина); развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки, усвоение линейности ряда символов, знаков (слева направо); развитие слухового и фонематического восприятия; развитие графомоторных навыков.

По окончании экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент с целью выяснения, в какой степени предложенная методика оказалась эффективной в плане развития навыков письма дошкольников с ОНР. Результативность экспериментального обучения проверялась нами в сравнении с данными констатирующего эксперимента. В контрольном эксперименте применялась методика, аналогичная констатирующей части исследования. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты выполнения экспериментальных заданий дошкольниками с ОНР
(после экспериментального обучения)**

	Задания	Уровни развития					
		высокий		средний		низкий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1-я серия	Задание 1.1	3	25	8	66,7	1	8,3
	Задание 1.2	3	25	7	58,4	2	16,6
2-я серия	Задание 2.1	4	33,3	7	58,4	1	8,3
	Задание 2.2	1	8,3	8	66,6	3	25
В среднем		3	25	7	58,4	2	16,6

При выполнении первого задания первой серии контрольного эксперимента выявлено, что высокий уровень развития зрительно-моторной координации движений выявлен у 25 % испытуемых. У данной категории детей задание выполнено точно, самостоятельно, выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш не отрывается от бумаги. Средний уровень развития зрительно-моторной координации движений выявлен у 66,7 % испытуемых. При выполнении задания у детей отмечены некоторые неточности, а именно, незначительные выходы за пределы дорожки, карандаш отрывается не более трех раз, наблюдаются синкинезии. Низкий уровень развития зрительно-моторной координации движений по данному заданию выявлен у 8,3 % дошкольников с общим недоразвитием речи. У данных испытуемых при выполнении задания отмечаются многочисленные выходы за пределы «дорожки», неровная дрожащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, синкинезии. А также многократное проведение по одному и тому же месту.

При выполнении второго задания первой серии констатирующего исследования получены следующие результаты. Высокий уровень развития графических навыков выявлен у 25 % испытуемых. Дошкольники данной категории правильно выполняли предложенные задания. Ошибок не возникало. Средний уровень развития графических навыков выявлен у 58,4 % испытуемых. Дошкольники данной категории задание выполняли с ошибками, медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги. Низкий уровень развития графических навыков выявлен у 16,6 % дошкольников с общим недоразвитием речи. У данных испытуемых отмечаются грубые ошибки при выполнении данного задания, нарушена плавность движений, появляются микро- и макрографии. Помощь экспериментатора принимали.

Целью первого задания второй серии констатирующего исследования было изучение состояния развития фонематического анализа и синтеза. Высокий уровень развития фонематического анализа и синтеза отмечается у 33,3 % испытуемых. Данные дошкольники правильно выделяли звуки на фоне слов, определяли местоположение звука в слове, количество звуков в слове, составляли слова из звуков. Ошибки, допускаемые при выполнении задания, были незначительные. Помощь экспериментатора принимали. Средний уровень развития фонематического анализа и синтеза отмечается у 58,4 % испытуемых. В основном ошибки дети допускали при выполнении заданий на составлении слов из звуков. Данные ошибки дошкольники исправляли при незначительной помощи экспериментатора или самостоятельно после повторного предъявления (уточнения) задания. Низкий уровень развития фонематического анализа и синтеза отмечается у 8,3 % дошкольников с общим недоразвитием речи. Данные испытуемые допускали грубые ошибки в сложных формах фонематического анализа.

Дети заменяли слово похожим по звучанию. Например, при назывании звуков П А Р Т А дети отвечали: «Палка», «Карта» и т. д. Большинство заданий выполнено неверно, также отмечался медленный темп работы.

На основе выявленных различий по овладению навыками письма после контрольного эксперимента также выделены три группы дошкольников с общим недоразвитием речи. Сравнительные показатели изучения состояния сформированности готовности к овладению навыками письма у дошкольников с ОНР представлены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням сформированности готовности к овладению навыками письма (до и после экспериментального обучения)

Высокий				Средний				Низкий			
до обучения		после обучения		до обучения		после обучения		до обучения		после обучения	
абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	8,3	3	25	6	50	7	58,4	5	41,7	2	16,6

В ходе контрольного эксперимента было отмечено, что высокий уровень развития навыков письма повысился на 16,7 %, средний уровень повысился на 8,4 %, низкий уровень понизился на 25 %.

Таким образом, в процессе формирования готовности к овладению навыками письма у дошкольников с ОНР существенные изменения произошли в развитии зрительного восприятия, пространственной ориентировки и слухо-моторной координации, развитии общей моторики и функций кистей и пальцев рук. Повысился уровень развития навыков фонематического анализа, синтеза и восприятия, ориентировки на листе бумаги, умение проводить непрерывные линии, умение анализировать образец при работе на тетрадных листах бумаги. Итак, позитивные сдвиги в развитии навыков письма доказывают, что проведенное экспериментальное обучение оказалось эффективным, что свидетельствует о решении всех поставленных в дипломном исследовании задач.

Список использованных источников

1. Колесникова, Е. В. Диагностика готовности к чтению и письму детей 6–7 лет : рабочая тетр. / Е. В. Колесникова. – М. : Ювента, 2009. – 32 с.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2012. – 281 с.
3. Цапина, Ю. А. Исследование готовности к овладению навыками письма детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю. А. Цапина, Е. В. Барцаева // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные*

вопросы, достижения и инновации: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. В 4 ч. Ч. 4 – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – С. 51–53.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

БЕРЕЖНЫХ ОКСАНА ОЛЕГОВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, o.berezhnykh@mail.ru

Ключевые слова: речевое дыхание, дошкольники с нарушениями речи.

Аннотация: В материалах статьи описываются результаты исследования особенностей речевого дыхания дошкольников с нарушениями речи, дается качественная оценка его компонентам.

FEATURES OF THE SPIRIT BREATH PRESCHOOL CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

BEREZHNYKH OKSANA OLEGOVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: speech breathing, preschool children with speech disorders.

Abstract: In the materials of the article the results of the study of the features of speech breathing of preschool children with speech disorders are described, and qualitative assessment of its components is given.

Дыхание – одна из основных функций жизни человека. В толковом словаре С. И. Ожегова дыхание понимается как втягивание и выпускание воздуха легкими [6].

К органам дыхания относятся: грудная клетка; легкие; дыхательные пути (наружный нос, полость носа, глотка, гортань, трахея, бронхи). Развитие дыхательной функции в онтогенезе условно делят на три фазы. Первая фаза короткая – от первого вдоха после рождения до полного расправления легких. Во второй фазе устанавливается устойчивое соотношение между дыхательной и циркуляторной системами; ее длительность от нескольких часов до нескольких недель. Третья фаза – развития дыхательных и циркуляторных регуляций.

Дыхательный аппарат выполняет следующие психофизиологические функции: обеспечивает газообмен между вдыхаемым воздухом и кровью; массаж диафрагмой внутренних органов брюшной полости; тренировки дыхательных мышц; воздействие на периферическую и центральную нервную систему; очищение от пылевых частиц; увлажнение и согревание вдыхаемого воздуха; речевое дыхание.

Под речевым дыханием понимают способность человека в процессе высказывания своевременно производить короткий, достаточно глубокий вдох и рационально расходовать воздух при выдохе [8].

Л. И. Белякова определяет речевое дыхание как систему произвольных психомоторных реакций, тесно связанных с производством устной речи. Характер речевого дыхания подчинен внутреннему речевому программированию, а значит – семантическому, лексико-грамматическому и интонационному наполнению высказывания [3].

Речевое дыхание входит в сложную функциональную речевую систему. Периферические органы слуха, дыхания, голоса, артикуляции неразрывно связаны и взаимодействуют между собой на разных уровнях под контролем центральной нервной системы. Каждый из органов речи имеет свою функцию [8].

По мнению А. Р. Лурия, нарушение одной из них отразится на деятельности остальных органов. Поэтому так важна роль речевого дыхания как «пускового механизма» в начале постановки звукопроизношения, голосоподачи, голосоведения в логопедической работе.

Источником образования звуков речи является воздушная струя, выходящая из легких через гортань, глотку, полость рта или носа наружу. Речевое дыхание является произвольным в отличие от неречевого, которое осуществляется автоматически. При неречевом дыхании вдох и выдох производятся через нос, вдох по продолжительности почти равен выдоху.

Перед началом речи в норме делается быстрый и более глубокий, чем в покое, вдох. Более активной фазой дыхания является вдох, чем выдох. При вдохе мышца диафрагмы расслабляется. Вместе с межреберными мышцами диафрагма поднимается кверху и сжимает легкие. Диафрагма участвует в дыхании, являясь главной движущей силой в его обеспечении. Нормальный «речевой вдох» характеризуется наличием определенного количества воздуха, способного обеспечить поддержание подскладочного давления и голосоведения. Большое значение для озвучивания связного высказывания имеет рациональный способ расходования воздушной струи. Время выдоха удлинится настолько, насколько необходимо звучание голоса при непрерывном произнесении интонационно логически завершенного отрезка высказывания [2; 4].

Речевое дыхание подчиняется разнообразному течению речи, чередованию речевых звеньев (групп слов от паузы до паузы), которые в зави-

симости от содержания могут быть длинными и короткими, медленными и быстрыми, напряженными и эпически спокойными, поэтому в моменты вдоха количество забираемого воздуха, интенсивность его расходования не следует в однообразной ритмической последовательности друг за другом. Дыхание в речи имеет условно-рефлекторный характер.

Исследованиями Э. А. Арутюняна, Л. А. Чистович, Р. Л. Шейкина и др. была доказана зависимость организации речевого дыхания от содержания высказывания и интонационного характера речи [1; 10; 11]. По данным Р. Л. Шейкина, вдохи во время речи производятся или после окончания фразы, или между смысловыми группами слов [11]. Э. А. Арутюнян в своей работе пишет, что человек способен производить речь с сильно различающимися громкостями, с разными темпами, нормальным голосом или шепотом, способен четко выделять позиции ударений и т. п. [1].

Развитие речевого дыхания в онтогенезе начинается параллельно развитию речи. Уже в возрасте 3–6 месяцев идет подготовка дыхательной системы к реализации голосовых реакций, т. е. на ранней стадии речевого онтогенеза идет диффузная отработка координации фонаторно-дыхательных механизмов, лежащих в основе устной речи.

В дошкольном возрасте в процессе речевого развития одновременно формируется связная речь и речевое дыхание. У здоровых детей в 4–6-летнем возрасте, не имеющих речевой патологии, грудобрюшное и речевое дыхание находятся в стадии интенсивного формирования. В процессе выдоха наблюдается произнесение лишь отдельных однодвуслоговых слов. Фразовая речь дошкольников этого возраста характеризуется отсутствием плавности, задержкой дыхания, как в фазе вдоха, так и выдоха, дополнительными вдохами в процессе произнесения.

Если речевое дыхание у детей без речевых нарушений формируется спонтанно по мере становления речевой функции, то у детей с нарушениями речи оно развивается патологически.

В процессе речевого высказывания у них отмечаются задержки дыхания, судорожные сокращения мышц диафрагмы и грудной клетки, дополнительные вдохи.

Речевое дыхание у дошкольников 5–7 лет с речевыми нарушениями характеризуется: малым объемом легких, слабой дыхательной мускулатурой, слабым вдохом и выдохом, что ведет к тихой, едва слышной речи, неэкономным и неравномерным распределением выдыхаемого воздуха, неумелым распределением дыхания по словам, торопливым произнесением фраз без перерыва и на вдохе, с «захлебыванием», слабым выдохом или неправильно направленной выдыхаемой воздушной струей, которая, в свою очередь, приводит к искажению звуков [3; 5; 9].

С целью выявления уровня развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи был организован и проведен констатирующий эксперимент на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 36» г. о. Саранск в старшей группе. В нем приняло участие 11 дошкольников с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня».

Для диагностики особенностей речевого дыхания была использована методика, разработанная А. И. Максаковым [5].

Содержание констатирующего эксперимента составило две серии заданий, которые предъявлялись в определенной последовательности, индивидуально каждому испытуемому.

Первая серия была направлена на определение у дошкольников координации вдоха и выдоха, характера дыхания, целенаправленности и силы воздушной струи и включала четыре задания.

Задание 1. Определение типа дыхания.

Цель: определить тип дыхания.

Процедура: Ребенку предлагается спокойно посидеть на стуле. Руки логопеда располагаются одна на плечах, другая на животе. При спокойном дыхании ребенка определяется, какая часть туловища поднимается. Если поднимаются плечи, то это дыхание относится к поверхностному ключичному. Если поднимается при вдохе живот, то это диафрагмальное. Если расширяется грудь, то это относится к грудному типу дыхания.

Инструкция: «Посиди на стуле спокойно. Руки логопеда будут проверять, как ты дышишь».

Задание 2. Исследование умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание.

Цель: определить умение дифференцировать носовое и ротовое дыхание.

Инструкция: «Покажи, как ты умеешь дышать: вдыхать и выдыхать. Слушай внимательно и выполняй. Вдохни носом (понюхай цветок) – выдохнуть носом (2–3 раза). Рот при этом закрыт. Вдохни носом, а выдохни ртом (погрей руки) (2–3 раза). Вдохни ртом (как рыба) – выдохни ртом (погрей руки). Вдохни ртом, а выдохни носом».

Задание 3. Исследование целенаправленности воздушной струи.

Цель: определить целенаправленность воздушной струи.

Материал для исследования: ватный шарик.

Инструкция: «Покажи, как ты умеешь дуть. Вот мяч, а вот ворота. Подуй на шарик и забей мяч в ворота».

Задание 4. Исследование силы воздушной струи.

Цель: определить силу воздушной струи.

Материал для исследования: граненый карандаш, су-джок.

Инструкция: «Проверим, как ты сильно умеешь дуть. Вот карандаш (на расстоянии 20 см), подуй на него так, чтобы он прокатился по столу».

Для этого вдохни носом и сильно выдохни на карандаш. Губы вытяни трубочкой. Вот шарик, подувай на него очень сильно, чтобы он укатился».

Вторая серия заданий была направлена на выявление у дошкольников с нарушениями речи особенностей речевого дыхания и включала пять заданий.

Задание 1. Воспроизведение на одном выдохе предложений с увеличением количества слов.

Цель: выявить умение воспроизводить на одном выдохе предложения с увеличением количества слов.

Процедура: ребенку предлагается вдохнуть через нос и на выдохе произносить предложение.

Инструкция: «Послушай внимательно предложение и повтори его. Старайся произносить плавно, на одном выдохе: *«Девочка рисует цветок. Девочка рисует цветок карандашами. Девочка рисует красивый цветок карандашами. Девочка рисует красивый цветок цветными карандашами».*

Задание 2. Воспроизведение на одном выдохе чистоговорок.

Цель: выявить умение воспроизводить на одном выдохе чистоговорки.

Процедура: ребенку предлагается вдохнуть через нос и на выдохе произносить чистоговорку. Логопед показывает образец выполнения задания.

Инструкция: «Послушай внимательно чистоговорку. Сделай вдох носом и на выдохе произнеси ее, как я: *«Жу-жу-жу – я все лужи обхожу».* *«Ша-ша-ша – наша Маша хороша».* *«Ко-ко-ко – мне до речки далеко».*

Задание 3. Воспроизведение на одном выдохе автоматизированного ряда.

Цель: выявить умение воспроизводить на одном выдохе автоматизированный ряд.

Процедура: ребенку предлагается посчитать от одного до десяти на одном выдохе.

Инструкция: «Посчитай от одного до десяти на одном выдохе».

Задание 4. Определение длительности произнесения гласных звуков на одном выдохе.

Цель: определить длительность произнесения гласных звуков на одном выдохе.

Процедура: Дети должны как можно дольше на одном выдохе произнести звуки [а], [у], [и], наиболее контрастные по артикуляционным и акустическим свойствам. Время звучания звуков (выдоха) фиксируется с помощью секундомера.

Материал для исследования: секундомер.

Инструкция: «Вдохни и как можно дольше произнеси звук [а] ([у], [и])».

Задание 5. Исследование длительности и силы внеречевого выдоха.

Цель: определить длительность и силу внеречевого выдоха.

Процедура: дети должны произнести выдох через рот. Чтобы увлечь их, разыгрывали ситуацию: как можно дольше дуть на вату (снежинку). Время выдоха фиксировалось с помощью секундомера.

Материал для исследования: секундомер, комочек ваты.

Инструкция: «Вдохни и как можно дольше подуй на снежинку».

При выполнении первого задания первой серии выяснилось, что у большей части детей (64 %) сформирован диафрагмальный тип дыхания. У 27 % дошкольников было отмечено наличие смешанного типа дыхания и у 8 % – грудного типа дыхания.

Во втором задании этой же серии детям нужно было продемонстрировать умение дифференцировать носовое и ротовое дыхание. С этим заданием справилось 73 % испытуемых, 18 % детей справились с заданием частично, один ребенок (9 %) не справился в силу имеющегося у него расстройства (СДВГ).

Выполняя третье задание, дети должны были задуть ватный шарик в ворота. С этим заданием справились практически все испытуемые (73 %), лишь 27 % смогли задуть со второй и третьей попытки.

В четвертом задании от испытуемых требовалось подуть на граненый карандаш и массажный шарик (су-джок) так, чтобы они прокатились по столу. С карандашом справились с первой попытки 55 % дошкольников, остальные 45 % – со второй. С массажным шариком возникли трудности у большинства детей. У 81 % испытуемых шарик покатился со второй и третьей попытки, 19 % – не справились с заданием.

В ходе выполнения первого задания второй серии полностью справились 55 % детей. У 36 % испытуемых возникали трудности в запоминании 4-го предложения, они делали паузы и вдохи на данном предложении. Один ребенок (9 %) не выполнил задание в силу имеющегося у него расстройства (СДВГ).

Второе задание выполнили правильно 73 % детей. Остальные 27 % затруднялись в воспроизведении по памяти чистоговорок, а также делали периодические вдохи.

Третье задание выполнили достаточно успешно 45 % испытуемых, 19 % – справились частично. Не справились с заданием 36 % детей из-за недостаточности знаний автоматизированного ряда.

С четвертым заданием все испытуемые (100 %) справились успешно, имелись лишь различия в длительности произнесения гласных звуков на одном выдохе.

При выполнении последнего задания выяснилось, что 64 % дошкольников имели низкие показатели силы внеречевого выдоха и только 36 % дошкольников – средние показатели.

По характеру и успешности выполнения заданий констатирующего эксперимента всех дошкольников с нарушениями речи мы условно разделили на четыре дифференцированные группы по уровню развития речевого дыхания.

В первую группу вошли дошкольники с нарушениями речи, верно выполнившие все задания (64 %). Они составили группу детей с высоким уровнем развития речевого дыхания. У них развита речь на выдохе, объем речевого дыхания хороший. Выполняя задания, испытуемые не испытывали трудностей, им не требовалась помощь взрослого. Дети правильно понимали инструкцию к заданиям, уверенно и с интересом их выполняли.

Во вторую группу вошли дети со средним уровнем развития речевого дыхания, которые частично правильно справились с предложенными заданиями (34 %). Их речь на выдохе, объем речевого дыхания ограничен. У дошкольников возникали ошибки или неточности нестойкого характера, трудности в воспроизведении на одном выдохе предложений с увеличением количества слов, в проговаривании чистоговорок. Помощь взрослого в виде повтора инструкции или разбивки ее на части способствовала исправлению ошибок.

Третью группу составили испытуемые с низким уровнем развития речевого дыхания, неверно выполнившие задания (16 %). Речь на выдохе, но ослаблен речевой выдох. У них отмечались ошибки грубого и стойкого характера. Им постоянно требовалась помощь взрослого. Затруднялись в воспроизведении предложений и чистоговорок. Помощь взрослого не способствовала исправлению ошибок.

Таким образом, экспериментальное исследование показало, что у дошкольников с нарушениями речи речевое дыхание нарушается при выполнении простых речевых задач, характеризуется малым объемом вдыхаемого воздуха, нерациональным использованием выдоха, его прерыванием для дополнительного вдоха.

Список использованных источников

1. Арутюнян, Э. А. О физиологических механизмах реализации логических ударений / Э. А. Арутюнян // Механизмы речеобразования и восприятия сложных звуков. – М. : Наука, 1966. – 204.
2. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. – М. : Книголюб, 2004. – 56 с.
3. Белякова, Л. И. Развитие речевого дыхания у дошкольников с нарушением речи : метод. пособие / Л. И. Белякова. – М. : Книголюб, 2005. – 55 с.

4. Горчакова, А. М. Формирование воздушной струи в процессе преодоления нарушений звукопроизношения / А. М. Горчакова // Логопед в детском саду. – 2005. – № 2. – С. 23–26.
5. Максаков, А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок / А. И. Максаков. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 152 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : ИТИ Технологии, 2015. – 940 с.
7. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : учебник / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
8. Семенова, К. А. Клинические симптомы дизартрий и общие принципы речевой терапии / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин // Логопедия. Методическое наследие. – М. : Владос, 2006. – 303 с.
9. Фатева, Н. М. Изучение формирования речевого дыхания у детей дошкольного возраста с нарушением речи / Н. М. Фатева, М. А. Посохова. – Вестник Российского университета дружбы народов». Серия: Медицина, 2010. – № 4. – С. 478–481.
10. Чистович, Л. А. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л. А. Чистович, А. В. Венцов, М. П. Гранстрем. – Л. : Наука, 1976. – 388 с.
11. Шейкин, Р. Л. К анализу механизмов возникновения пауз в речи. / Р. Л. Шейкин // Механизмы речеобразования и восприятия сложных звуков. – М. : Наука, 1966. – 204 с.

[В содержание](#)

УДК 376-053/5(045)

ББК 74.3

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

ГРАЧЕВА АНАСТАСИЯ ЮРЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия, nastyagr1995@mail.ru

Ключевые слова: звуко-слоговая структура, диагностика речевых нарушений, дошкольники с дислалией.

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы формирования звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с дислалией. Подробно описаны виды данного речевого нарушения. Представлены наиболее эффективные способы диагностики звуко-слоговой структуры слова.

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF SOUND-SILVER STRUCTURES OF WORDS IN PRESCHOOLS WITH DISLAY

GRACHEVA ANASTASIA YURIEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology

Key words: sound-syllabic structure, diagnosis of speech disorders, preschool children with dyslalia.

Abstract: The article deals with the problems of the formation of the syllabic structure of the word in preschool children with dyslalia. The types of speech violation are described in detail. The most effective ways to diagnose the syllabic structure of a word are presented.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает учет индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющий особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; и возможности освоения ребенком Программы на разных этапах ее реализации.

Количество детей с нарушениями речи ежегодно растет. В рамках инклюзивного образования эти дети поступают в дошкольную образовательную организацию общеразвивающего вида. Следовательно, педагогу необходимо иметь представление о видах нарушений речевого развития, их проявлениях, особенностях работы с данными детьми. Современному педагогу необходимо уметь строить педагогический процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей, возможностей каждого ребенка, создавать условия для развития детей с различными речевыми нарушениями, их успешной адаптации и социализации.

Дислалия является одним из самых распространенных дефектов речи. По данным современных исследований, дефекты звукопроизношения наблюдаются у 15–25 % дошкольников и у 5–7 % младших школьников.

В настоящее время дислалия определяется как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Т. Б. Филичева подразделяет дислалию по этиологическому признаку на два вида: механическую (органическую) и функциональную. Механической (органической) дислалией называют такой вид неправильного звукопроизношения, который вызывается органическими дефектами периферического речевого аппарата, его костного и мышечного строения [8, с. 223].

В соответствии с характером дефекта произношения, относящегося к определенной группе звуков, выделяются следующие виды дислалии: 1) сигматизм (от названия греческой буквы *сигма*, обозначающей звук *с*) – недостатки произношения свистящих (*с, с', з, з', ц*) и шипящих (*ш, ж, ч, ц*) звуков. Один из самых распространенных видов нарушений произношения; 2) ротацизм (от названия греческой буквы *ро*, обозначающей

звук *p*) – недостатки произношения звуков *p* и *p'*; 3) ламбдацизм (от названия греческой буквы *ламбда*, обозначающей звук *л*) – недостатки произношения звуков *л* и *л'*; 4) дефекты произношения небных звуков: каппацизм – звуков *к* и *к'*, гаммацизм – звуков *г* и *г'*, хитизм – звуков *х* и *х'*, йотацизм – звука *й* (от названий греческих букв *каппа*, *гамма*, *хи*, *йота*, обозначающих соответственно звуки *к*, *г*, *х*, *и*); 5) дефекты озвончения – недостатки произношения звонких согласных звуков. Эти дефекты выражаются в замене звонких согласных звуков парными глухими звуками: *б-п*, *д-т*, *в-ф*, *з-с*, *ж-ш*, *г-к* и т. д. Этот недостаток часто встречается у детей, страдающих тугоухостью; 6) дефекты смягчения – недостатки произношения мягких согласных звуков, заключающиеся в основном в замене их парными твердыми, например *д'-д*, *п'-п*, *к'-к*, *р'-р* и т. д. [8, с. 223]. Исключение составляют только звуки *ш*, *ж*, *ц*, не имеющие мягких пар, и звуки *ч*, *щ*, *й*, которые всегда произносятся мягко и не имеют твердых пар.

При дислалии может быть выявлено три варианта психолингвистических нарушений: 1) дефекты речевосприятия (акустико-фонематическая дислалия); 2) дефекты продуцирования речи (артикуляторно-фонематическая дислалия); 3) отклонения от языкового фонетического стандарта [2, с. 48].

Два первых варианта относятся к фонематическим дефектам и характеризуются нарушениями процесса усвоения системы языка. Третий вариант присутствует в том случае, когда ненормативное произношение обусловлено неверным формированием отдельных артикуляторных движений.

При акустико-фонематической дислалии наблюдается несформированность операций опознания, узнавания, сличения акустических признаков звука и принятия решения о фонеме, т. е. нарушено различение и узнавание фонем, их обработка по акустическим признакам в сенсорном звене восприятия речи.

Артикуляторно-фонематическая дислалия характеризуется несформированностью операций отбора и реализации фонем, т. е. присутствуют недостатки моторного программирования высказывания. Нарушение языковой нормы проявляется в нарушении условий реализации звуков, в неправильном формировании артикуляторных позиций. Все три варианта характеризуются сохранностью когнитивной составляющей процессов производства и восприятия речи, адекватностью речевой мотивации ситуации и контексту общения, соответствием внутренней программы высказывания его речевой семантике и языковому (лексическому, грамматическому и синтаксическому) выражению. При дислалии избирательно нарушено формирование умений приводить органы артикуляции в положение, характерное для воспроизведения нормативного звука [2, с. 48].

В коррекционной работе с дошкольниками с дислалией выделяют шесть основных этапов: 1) узнавание неречевых звуков; 2) различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса; 3) различение слов, близких по звуковому составу; 4) дифференциация слогов; 5) дифференциация фонем; 6) развитие элементарного звукового анализа [2, с. 39].

На *первом этапе* в процессе специальных игр и упражнений у детей развивается способность узнавать и различать неречевые звуки. Одновременно эти занятия способствуют развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно научить детей дифференцировать фонемы). На протяжении *второго этапа* детей учат различению одинаковых слов, звуков и звукокомплексов, ориентируясь на различную высоту, силу и тембр голоса. Содержание заданий усложняется. На протяжении *третьего этапа* дети должны научиться различать слова, близкие по звуковому составу. На *четвертом этапе* дети учатся различать слоги. В ходе игр и занятий дети должны овладеть умением различать все оппозиционные звуки, свистящие и шипящие, глухие и звонкие, фрикативные и взрывные, твердые и мягкие. На *пятом этапе* дети учатся различать фонемы родного языка. Причем начинают обязательно с дифференциации гласных звуков. Задачей *шестого этапа* занятий является развитие у детей навыков элементарного фонематического анализа. Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность. Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание). Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения [1, с. 8].

Большое внимание на коррекционных занятиях уделяется формированию звуко-слоговой структуры слова, под которой понимают характеристику слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов.

Для дошкольников с дислалией характерны различные нарушения слоговой структуры, которые по-разному видоизменяют слоговой состав слова. Четко выделяются искажения, состоящие в выраженном нарушении слогового состава слова. Слова могут быть деформированы за счет нарушения количества слогов (элизия – сокращение (пропуск) слогов, итерации – увеличение числа слогов), нарушения последовательности слогов в слове (перестановка слогов в слове, перестановка звуков соседних слогов), искажения структуры отдельного слога, антиципации (т. е. уподобления

одного слога другому, персеверации (инертное застревание на одном слоге в слове), контаминации (соединения частей двух слов) [6, с. 50].

При выявлении особенностей звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с дислалией определяется количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены, характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях: а) при изолированном произношении; б) в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных); в) в словах (исследуемый звук находится в разных позициях по отношению к началу, концу и середине слова); г) во фразах; д) в спонтанной речи [3, с. 32].

При подборе лексического материала для диагностики соблюдаются следующие требования:

- насыщенность лексического материала заданным звуком;
- разнообразие лексического материала;
- включение слов с оппозиционными звуками;
- включение слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости [7, с. 53].

При обследовании звуко-слоговой структуры слова у детей с дислалией применяются методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала.

В результате обследования звукопроизношения должно быть выявлено умение ребенка произносить тот или иной звук изолированно и использовать его в самостоятельной речи. При этом следует отмечать недостатки звукопроизношения: замену, смешение, искажение или отсутствие отдельных звуков – при изолированном произнесении, в словах, во фразах. Кроме того, важно выяснить, как ребенок произносит слова разной слоговой структуры (например, пирамида, сковородка), имеется ли перестановка или выпадение звуков и слогов [5, с. 48].

Для обследования произношения звуков в словах необходим набор специальных предметных картинок. Названия предметов, изображенных на картинках, должны представлять собой слова различного слогового и звукового состава, многосложные, со стечением согласных, с исследуемыми звуками, занимающими различное местоположение. Самым простым способом выявления у ребенка умения произносить те или иные звуки речи является такой: ребенку предъявляются для называния картинки, где изображены предметы, в названиях которых исследуемый звук стоит в разных позициях: в начале, конце, середине слова и в сочетании с согласным.

Если у ребенка не получается звук в слове, ему предлагают произнести то же слово отраженно (вслед за логопедом), а также слоги с этим звуком – прямые и обратные. Как правило, подобного обследования оказывается достаточно, чтобы выявить отклонения в звукопроизношении ребен-

ка. Однако можно встретиться и с таким случаем, когда в каком-то одном слове (называя предъявленную картинку) ребенок произносит звук правильно, а в самостоятельной речи искажает его или заменяет другим. Поэтому важно также проверить, насколько правильно он произносит проверяемые звуки во фразовой речи. Для этого ребенку надо предложить произнести подряд несколько фраз, в которых бы возможно чаще повторялся исследуемый звук. Хорошо для этой цели использовать пословицы, поговорки, чистоговорки, потешки.

Л. А. Зайцева отмечает, что при обследовании состояния звукопроизношения особое внимание нужно обращать еще и на то, не смешивает ли ребенок фонемы и не заменяет ли их в речи (отдельных словах и фразах). Иногда, помимо нарушений в произношении фонем, у детей наблюдаются особые трудности в произношении многосложных слов и слов со стечением согласных. Нарушения слоговой структуры слова чаще всего проявляются в перестановке, в пропуске, добавлении звуков или слогов. Поэтому необходимо проверять, как ребенок произносит слова различной слоговой структуры – со стечением согласных в начале, середине и конце слова, многосложные слова и слова, состоящие из сходных звуков. После проверки состояния произношения звуков необходимо выяснить, как ребенок воспринимает их на слух, как различает. Особенно это относится к звукам, сходным по артикуляции или близким по звучанию [7, с. 74].

Таким образом, в коррекционной работе с дошкольниками с дислалией большое внимание уделяется формированию звуко-слоговой структуры слова: узнаванию неречевых звуков; различению одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса; различению слов, близких по звуковому составу; дифференциации слогов; дифференциации фонем; развитию элементарного звукового анализа.

Список использованных источников

1. Акименко, В. М. Исправление звукопроизношения у детей / В. М. Акименко. – М. : Владос, 2005. – 144 с.
2. Богомолова, А. И. Нарушение произношения у детей / А. И. Богомолова. – М. : Просвещение, 2000. – 178 с.
3. Власова, Н. А. Логопедия : учебник / Н. А. Власова, И. О. Калачева, А. А. Макровская. – М. : Академия, 2009. – 218 с.
4. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева. – СПб. : Союз, 2006. – 54 с.
5. Голубева, Г. Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников / Г. Г. Голубева. – М. : Владос, 2008. – 145 с.
6. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / под ред. В. П. Балобановой. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 240 с.

7. Зайцева, Л. А. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекции / Л. А. Зайцева. – М. : Просвещение, 2005. – 74 с.

8. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ГРИШЕЧКИНА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
_nyugrishechkina@yandex.ru

Ключевые слова: мелкая моторика рук, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Аннотация: В материалах статьи описываются результаты исследования уровня сформированности мелкой моторики рук дошкольников с общим недоразвитием речи, дается качественная оценка ее компонентам.

PECULIARITIES OF FINE ENGINEERING OF THE PRESCULARS 'HAND WITH THE COMMON INSECURITY OF SPEECH

GRISHECHKINA NATALIA YURIEVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: fine motor skills, children of preschool age wit common insecurity of speech.

Abstract: The materials of the article describe the results of the study of the level of formation of fine motor skills of preschool children with a general hypoplasia of speech and a qualitative assessment of its components is given.

Дошкольный возраст с характерными для него особенностями в психической сфере выступает как сензитивный период в развитии творчества, в течение которого должно быть положено начало формированию двигательных навыков ребенка. В. А. Бехтеревым, И. П. Павловым, И. М. Сеченовым установлено, что на данном этапе развития около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, которая расположена очень близко от речевой моторной зоны [2; 8; 9].

Проблемой исследования психомоторики занимались М. М. Кольцова, Е. П. Ильин, М. С. Рузина и др. [4; 5]. В ходе изучения деятельности мозга и психики детей они отметили стимулирующее значение функции руки и выявили, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук, т. е. их пальцевой моторики, поскольку формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от кончиков пальцев.

Психологи указывают на связь умственного развития с мелкой моторикой, которая представляет собой совместную работу скоординированных, высокодифференцированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук [3; 11].

Многочисленные исследования доказывают, что уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуального развития дошкольника, играющий колоссальную роль в его развитии. Благодаря тонкой работе пальцев рук развиваются такие психические процессы, как мышление, речь, воображение, память, наблюдательность, а также оптико-пространственное восприятие (координация), т. е. происходит развитие когнитивных способностей, а это, в свою очередь, является условием познания ребенком предметного мира и формирования на этой основе его двигательных умений и навыков. Развитие навыков мелкой моторики рук имеет существенное значение еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, скоординированных движений кистей и пальцев, необходимых для того, чтобы выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий, которые совершает человек в процессе своей жизнедеятельности.

Согласно исследованиям Р. А. Лурия, С. С. Ляпидевского, И. П. Павлова, И. М. Сеченова, ребенок, развивающийся в психомоторном отношении соответственно норме, проходит несколько ступеней. Психомоторное развитие начинается с неспецифического манипулирования с предметами и продолжается до разумной, осознанной деятельности [6; 7; 8; 9].

Ручная и пальцевая моторика развивается естественным образом, начиная с младенческого возраста на базе общей моторики. Особую значимость имеет период, когда начинается противопоставление большого пальца всем остальным. С этого времени ребенку доступны тонкие движения пальцев, которые подготавливают почву для последующего формирования психической деятельности. Когда эти движения достаточно точны, начинает развиваться словесная речь.

У детей с нарушениями речи, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте, отмечается неловкость

моторики, характеризующаяся в основном недостаточно тонкой координацией речевой мускулатуры и недостаточной манипулятивной пальцевой деятельностью. Это связано с тем, что речь, являясь частью общей моторики, формируется на основании сочетанного созревания речедвигательной функциональной системы. Развитие речи и моторики взаимосвязано и зависит во многом от функционирования лобных отделов мозга, повреждение которых отрицательно влияет на формирование речемоторных навыков [1, с. 59].

В работах Т. Б. Филичевой отмечается, что детям с речевыми нарушениями присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения [10]. Значительные трудности выявляются при выполнении движений словесной инструкции. Указанная выше категория отстает от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушает порядок элементов действия, опускает его составные части.

Неловкость движений дошкольников с нарушениями речи прослеживается во всех видах практической деятельности. Недостаточное развитие мелкой моторики детей данной категории сказывается на таких видах деятельности, как рисование и письмо. Они неправильно держат карандаш, при этом пальцы сильно напряжены. Рисунки выполняются кривыми линиями, отдаленно передающими контур предмета, петельки и крючки оказываются неровными, линии дрожащими, нажим неравномерным, буквы получаются разного размера, пишутся в неровной строке, расстояние между буквами не выдерживается. Дети не проявляют интерес к данным видам ручной деятельности, что ведет к задержке развития готовности руки к работе карандашом на листе бумаги.

Движения детей дошкольного возраста с нарушениями речи отличаются неловкостью, плохой скоординированностью. Это служит одной из причин, затрудняющих овладение простейшими, жизненно важными умениями и навыками самообслуживания. Ребенок, вышедший из младенчества, долго не умеет пользоваться посудой и столовыми приборами. В дошкольном возрасте многие дети, с которыми специально не проводилась длительная, целенаправленная работа, не могут самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить вещи. Особую сложность представляет для них застегивание и расстегивание пуговиц, а также зашнуровывание ботинок.

Анализ многочисленных исследований, касающихся изучения проблемы, позволяет сделать вывод о том, что данная тема актуальна и перспективна, поскольку с каждым годом увеличивается число детей, имеющих различные нарушения речи. Она обусловлена значимостью сформирова-

рованности мелкой моторики для речевого и умственного развития ребенка, стимулирования навыков самообслуживания, подготовки к обучению в школе и необходимостью организации коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие и нормализацию тонких движений пальцев рук.

С целью выявления уровня сформированности мелкой моторики рук у детей с нарушениями речи был организован и проведен констатирующий эксперимент на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 36» г. о. Саранск в старшей группе. В нем приняло участие 15 детей, имеющих логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи III уровня».

В ходе исследования изучались такие компоненты мелкой моторики рук, как: координация, гибкость, автоматизированность.

Содержание констатирующего эксперимента составило три серии заданий, которые предъявлялись индивидуально каждому испытуемому.

Первая серия была направлена на выявление у дошкольников с общим недоразвитием речи уровня развития координационных способностей и включала два задания.

Задание 1. Перебор пальцев (Е. И. Рогов).

Цель: выявить умение согласовывать движения, синхронизировать их.

Содержание задания: экспериментатор просит ребенка попеременно коснуться четырьмя пальцами большого пальца сначала каждой рукой по отдельности, затем – обеими руками одновременно.

Инструкция: пусть каждый твой пальчик поздоровается с большим пальцем.

Задание 2. «Играем на пианино» (Т. В. Кабанова, О. В. Домнина).

Цель: выявить умение согласовывать и синхронизировать движения.

Оборудование: стол или плоская поверхность.

Содержание задания: экспериментатор предлагает ребенку представить, что перед ним пианино, и постучать пальцами по «клавишам» сначала правой рукой, затем – левой, далее – обеими руками одновременно.

Инструкция: представь, что перед тобой пианино, постучи по клавишам поочередно каждым пальцем.

Вторая серия заданий была направлена на выявление у дошкольников с общим недоразвитием речи уровня сформированности кинестетической основы движений мелкой моторики рук и включала одно задание.

Задание 1. «Делай, как я» (О. И. Крупенчук).

Цель: выявить умение менять движения кистей и пальцев рук по образцу.

Содержание задания: экспериментатор последовательно предлагает дошкольнику различные пальцевые пробы, которые он должен воспроизвести. Поочередно обследуются обе руки.

Инструкция: смотри на мои руки и делай, как я.

Третья серия заданий была направлена на выявление у дошкольников с общим недоразвитием речи уровня развития автоматизированности движений и включала три задания.

Задание 1. «Полоски» (С. П. Соснина).

Цель: выявить умение распределять мышечную активность и оценить точность движений кисти и пальцев рук при работе с карандашом на листе бумаги.

Оборудование: разлинованный листок бумаги, карандаш.

Содержание задания: экспериментатор предлагает ребенку провести от начала до конца листа полоски между линиями.

Инструкция: проведи карандашом от начала до конца листа полоски между линиями.

Задание 2. Графические пробы (Е. И. Рогов).

Цель: выявить умение распределять мышечную активность и оценить точность движений кисти и пальцев рук при работе с карандашом на листе бумаги.

Оборудование: листок с изображенными на нем начатыми узорами.

Содержание задания: экспериментатор просит дошкольника продолжить начатые узоры.

Инструкция: посмотри на эти незаконченные узоры и продолжи их.

Задание 3. «Езда по дорожке» (А. Е. Белая).

Цель: выявить умение распределять мышечную активность и оценить точность движений кисти и пальцев рук при работе с карандашом на листе бумаги.

Оборудование: лист с изображением «машины» и «дома», которые соединены пунктирной волнистой линией.

Содержание задания: экспериментатор предлагает ребенку «проехать по дорожке», соединив с помощью карандаша изображения «машины» и «дома».

Инструкция: проведи дорожку по черточкам, чтобы машина доехала до дома.

При выполнении первого задания первой серии выяснилось, что нормально скоординировать свои движения смогли 25 % дошкольников. Испытывали трудности при выполнении задания 42 % детей. Они не допускали ошибок лишь при выполнении заданий одной рукой. Дошкольники, не справившиеся с заданием, составили 33 % от всего количества обследуемых. Их движения были неточны, имели плохую координацию и нарушенный темп.

С выполнением второго задания смогли справиться только 25 % воспитанников. Они смогли согласовать свои движения и достичь синхронности при выполнении задания. Другие 25 % дошкольников, прошедших диагностику, допускали некоторые ошибки в его выполнении: иногда нарушали темп постукивания пальцами по «клавишам», при работе двумя руками не могли согласовывать движения одноименных пальцев. Не справились с выполнением задания 50 % детей. Они с трудом согласовывали свои движения, постоянно нарушали темп постукивания и не могли синхронизировать свои движения при работе двумя руками.

При выполнении задания второй серии 33 % детей смогли правильно воспроизвести продемонстрированные экспериментатором движения. Затруднялись менять позы пальцев по образцу и выполняли правильно только 1–2 движения 17 % дошкольников. У половины (50 %) обследуемых была отмечена плохая переключаемость движений. Они не смогли правильно повторить показанные им движения, подключали вторую руку для выполнения задания.

При выполнении первого задания третьей серии лишь 17 % дошкольников смогли правильно распределить мышечную активность. Движения их пальцев и кисти руки автоматизированы и достаточно точны, карандаш не отрывается от бумаги. У 25 % испытуемых движения недостаточно автоматизированы, наблюдаются ошибки в выполнении задания, карандаш иногда отрывается от бумаги. Плохо распределяют мышечную активность 58 % детей. Их движения не автоматизированы, линии, нарисованные ими, не ровны, не точны, прерывисты.

Правильно выполнить второе задание третьей серии удалось лишь 8 % испытуемых. Испытывали затруднения при выполнении задания 17 % детей. Они не смогли правильно распределить мышечную активность, их движения были не точны. В их работах имеется более трех «выездов» за пределы заданной строки. Карандаш отрывался от листа бумаги около 4–5 раз. У 75 % дошкольников отмечается выраженная недостаточность автоматизации движений. Они не умеют распределять мышечную активность, в их движениях отсутствует точность. Имеется более трех «выездов» заданной строки, карандаш постоянно отрывается от бумаги.

С третьим заданием успешно справилось лишь 8 % дошкольников. В данном случае выезды за пределы дорожки отсутствуют, карандаш не отрывается от бумаги, что говорит о правильном распределении мышечной активности. У 25 % детей, прошедших диагностику, наблюдаются некоторые ошибки при выполнении задания. Их движения не всегда точны, поэтому имеется около трех «выездов» за пределы дорожки. Не смогли успешно справиться с заданием 67 % испытуемых. В их работах имеется более трех «выездов» за пределы дорожки, что свидетельствует о неумении

распределять мышечную активность и отсутствию автоматизированности движений.

По характеру и успешности выполнения заданий констатирующего эксперимента всех дошкольников с общим недоразвитием речи условно мы разделили на три дифференцированные группы: с высоким, средним и низким уровнями сформированности мелкой моторики рук.

В первую группу вошли дошкольники с общим недоразвитием речи, верно выполнившие все задания (19,3 %). Они составили группу детей с высоким уровнем развития мелкой моторики. Выполняя задания, они не испытывали трудностей, им не требовалась помощь взрослого. Дети правильно понимали инструкцию к заданиям, уверенно и с интересом их выполняли. Они хорошо согласовывали движения, синхронизировали их, легко меняли движения пальцев по образцу. Дошкольники не имели проблем в распределении мышечной активности при работе с карандашом на бумаге: не отрывали от листа руку при рисовании линий и продолжении узоров, не делали недопустимого для нормы количества «выездов» за пределы дорожки, соединяющую два объекта.

Во вторую группу вошли дети со средним уровнем развития мелкой моторики, которые частично правильно справились с предложенными заданиями (25,1 %). При их выполнении у дошкольников возникали ошибки или неточности нестойкого и негрубого характера. Движения были недостаточно скоординированы, в работе одноименных пальцев правой и левой рук не наблюдалось нормального уровня синхронности, темп движений иногда нарушался. Дети затруднялись менять позы пальцев по образцу, выполняли правильно только 1–2 задания. При работе с карандашом они не могли правильно распределить мышечную активность, поэтому линии, узоры и изображенная «дорожка» недостаточно ровны и точны, иногда прерывисты и имеют 1–3 «выезда» за пределы заданной траектории.

Третью группу составили испытуемые с низким уровнем развития мелкой моторики, неверно выполнившие задания (55,5 %). У них отмечались ошибки грубого и стойкого характера. Дети не могли согласовать свои движения, синхронизировать работу одноименных пальцев обеих рук, темп выполнения задания постоянно нарушался. Им было сложно повторить показанные движения, они не понимали, какими должны быть положения их пальцев, подключали в работу вторую руку, чтобы помочь пальцам другой руки принять правильную позу. Испытуемые допускали многочисленные ошибки в графических пробах, что обусловлено отсутствием умения распределять мышечную активность и автоматизировать движения кистей и пальцев рук. Дошкольники изображали неровные линии, при продолжении незаконченных узоров постоянно отрывали карандаш от листа бумаги, при проведении «дорожки» более трех раз выходили за пределы заданной траектории.

Исходя из результатов экспериментального исследования, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи возникают наибольшие трудности при работе с карандашом на листе бумаги. Дети не могут распределять мышечную активность, поэтому в их работах наблюдается неточность, неровность, наклонность, прерывистость линий. Они с трудом справляются с продолжением незаконченного узора либо не справляются с этим заданием вообще. Постоянно отрывают карандаш от бумаги, неправильно выполняют рисунок, расположение которого сильно отличается от расположения заданной строки. Неточность линии наблюдается и в проводимой ими «дорожке» от заданных объектов. Многочисленные «выезды» за ее пределы свидетельствуют о несформированной автоматизации движений дошкольников.

Результаты проведенного эксперимента показывают, что у большинства дошкольников с общим недоразвитием речи сформированность мелкой моторики рук находится на низком уровне, что доказывает необходимость совершенствования методики ее развития. Считаем, что в дошкольных образовательных организациях необходимо уделять этой работе особое внимание и начинать ее как можно раньше. Развитие мелкой моторики может осуществляться как на специальных занятиях с логопедом, так и в процессе режимных моментов.

Список использованных источников

1. Бадалян, Л. О. Невропатология : учебник / Л. О. Бадалян. – М. : Академия, 2013. – 396 с.
2. Бехтерев, В. М. Мозг и его деятельность / В. М. Бехтерев ; под ред. А. В. Гервера. – М. : Гос. изд-во, 1928. – 327 с.
3. Дубровина, И. В. Возрастная и педагогическая психология : учебник / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
4. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
5. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2012. – 224 с.
6. Лурия, А. Р. Язык и мышление / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2010. – 93 с.
7. Ляпидевский, С. С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики : учебник / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2003. – 384 с.
8. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – Л. : Академия наук СССР, 1952. – 402 с.
9. Сеченов, М. И. Избранные произведения / И. М. Сеченов / под ред. В. М. Качанова. – М. : Просвещение, 2002. – Т. 1. – 711 с.
10. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у дошкольников / Т. Б. Филичева. – М. : Альфа. – 2000. – 210 с.
11. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО МОДЕК, 1995. – 275 с.

[В содержание](#)

УДК 371.3(045)

ББК 74.202

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

ДЕМИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, layla0898@rambler.ru

Ключевые слова: коммуникация, общение, умения, коммуникативные умения.

Аннотация: В статье раскрываются различные трактовки сущности понятий «коммуникация», «общение», «умения», «коммуникативные умения».

TO THE DEFINITION OF COMMUNICATIVE SKILLS

DEMINA MARINA ALEKSANDROVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: communication, communication, skills, communicative skills.

Abstract: The article reveals different interpretations of the essence of the concepts of «communication», «communication», «skills», «communication skills».

В настоящее время актуальность исследования проблемы коммуникации является очевидной. В современном обществе люди не могут обходиться без нее. Личность формируется в ходе общения. Благодаря коммуникации человек строит совместную работу с другими людьми, свою личную жизнь. При помощи коммуникации мы приобретаем существенные данные о находящемся вокруг обществе, что создает наше миропонимание и может помочь нам стать вежливыми, морально сформированными людьми. Остановимся на рассмотрении понятия «коммуникация».

Анализ литературных источников свидетельствует, что существуют разные определения понятия «коммуникация». Исследователи (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Р. К. Терешук, Л. В. Чернецкая и др.) указывают, что рассматриваемое понятие содействует установлению общности среди людей, регулирует их работу, служит самоопределению личности, без чего человек очутился бы за пределами совместной работы и казался бы вне человечества потеряннным и беспомощным [9; 15].

В научной литературе термин «коммуникация» рассматривается: во-первых, как взаимодействие людей с помощью языка и других специальных форм связи (Ф. И. Шарков) [18]; во-вторых, как обмен теми или

иными мыслями, чувствами, действиями, схемами поведения и т. д. (В. Б. Кашкин) [7]; в-третьих, как передача какого-либо содержания от одного сознания к другому с помощью определенных символов (А. В. Соколов) [16]; в-четвертых, как обмен сведениями, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания (А. Б. Зверинцев) [5].

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что многие ученые употребляют термины «коммуникация» и «общение» как синонимы. Обратимся к определению понятия «общение». Г. М. Андреева характеризует его как сложную процедуру взаимодействия среди людей, сущность которой заключается в обмене информацией, а также в восприятии и осознании партнерами друг друга. Коммуникация при этом обозначается информационным компонентом общения [2]. По мнению М. С. Кагана, в ходе общения направленность носит индивидуализированный характер, а в процессе коммуникации данные могут быть направлены нескольким получателям. Е. Л. Черкасова рассматривает общение как составную часть коммуникации, главная цель которой состоит в выработке общей стратегии взаимодействия [17].

В нашем исследовании интерес представляют коммуникативные умения. Остановимся на рассмотрении сущности понятия «умения». Среди исследователей также отсутствует определение данного понятия. Оно определяется: во-первых, как незавершенный навык, а навык в свою очередь, как действие (Е. Н. Кабанова-Меллер, К. Н. Корнилов, А. М. Левитов и др.); во-вторых, как стремление исполнять действие (Е. И. Бойко, К. К. Платонов, З. И. Ходжава и др.); в-третьих, как совокупность взаимосвязанных операций (Ф. Н. Гоноболин, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин и др.); в-четвертых, как высшее человеческое качество, развитие которого представляется целью педагогического процесса, его завершением (К. К. Платонов и др.); в-пятых, как средство восприятия и обработки информации (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. И. Скатын и др.); в-шестых, как осмысленное владение способом воздействия на основании знания (А. Е. Дмитриев, В. А. Крутецкий, А. А. Люблинская, И. Т. Огородников и др.). Исследователи (А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев, Н. В. Кузьмина, Е. А. Милерян др.) рассматривают умения как возможность исполнять установленную деятельность. В исследованиях А. Е. Дмитриева, А. Н. Леонтьева, В. А. Сластенина умения определяются как творческие операции, выполняющиеся в ранее неизвестных условиях [14].

Таким образом, общение – это осознанная, инициативная, самостоятельная деятельность, требующая умений креативного характера. Рассматриваемое понятие подразумевает умение ориентироваться в ситуациях общения и качествах партнера, осознанно подступать к планированию коммуникативной деятельности и в каждой конкретной коммуникативной ситуации подбирать соответствующие методы.

Рассмотрев сущность понятия «умения», перейдем к трактовке термина «коммуникативные умения». Так, разными исследователями даются следующие определения указанного термина: «качества субъекта общения, способствующие осуществлению педагогического общения на оптимально высоком профессиональном уровне» (Е. О. Смирнова) [15]; «структурный компонент личности, выражающий способность управлять общением и взаимоотношениями с людьми» (О. И. Киличенко) [8]; способность управлять той или иной деятельностью в условиях решения поставленных коммуникативных задач (Н. В. Клюева) [12]; личностное качество, которое проявляется в способности ориентироваться в людях, тех или иных ситуациях, определенных видах деятельности (А. В. Мудрик) [11]; совокупность коммуникативных действий, присущих определенной личности и позволяющих в творческом виде использовать полученные коммуникативные знания и навыки для отражения и преобразования окружающей действительности (Е. А. Блохина) [3]; способ выполнения действий (информативных, перцептивных и интерактивных), от которых зависит готовность человека к общению с другими людьми (Ю. А. Каляева) [6]; отражение коммуникативной способности (С. Л. Рубинштейн) [13]. Итак, коммуникативные умения рассматриваются нами как совокупность интеллектуальных действий, позволяющих человеку активно включаться в процесс социального взаимодействия.

Далее рассмотрим структуру коммуникативных умений, которая определяется учеными с разных позиций. В частности, к ключевым коммуникативным умениям М. М. Алексеева и М. И. Яшина относят: инициативность в общении, способность слушать и понимать разговор, способность строить беседу с учетом обстоятельств, умение легко и просто вступать в контакт, ясно и последовательно излагать свои мысли, умение употреблять конфигурации речевого этикета [1]; Б. Ф. Ломов выделяет три компонента: информационно-коммуникативный (умение получать и передавать сведения), перцептивный (умение воспринимать партнера в ходе взаимодействия), интерактивный (способность взаимодействовать с партнером в ходе коллективной работы) [10]; А. А. Бодалев выделяет коммуникативное ядро, содержащееся в ряде базовых умений, что, в свою очередь, подразумевают информационный, перцептивный и интерактивный блоки (умения выслушивать, воспринимать и передавать принятые сведения; адекватно производить оценку своих действий и партнера в условиях общения; избегать и улаживать возникающие коммуникативные конфликтные ситуации) [4]; Е. М. Алифанова в структуру коммуникативных умений включает: умение устанавливать контакт с человеком, обмениваться сведениями, поддерживать обратную связь с учетом индивидуальных свойств партнера.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что проблема изучения коммуникации рассматривается не только как обмен той или иной информацией между собеседниками, но и как влияние на партнера по общению с целью перемены его собственных позиций, действий и др. Коммуникация определяется важной предпосылкой образования и функционирования совершенно всех социальных систем, таким способом гарантируя связь между людьми, предоставляя возможность передавать накопленный социальный опыт, обеспечивать разделение труда и формировать коллективную деятельность.

Таким образом, с учетом вышеизложенного, коммуникативные умения определяются как совокупность коммуникативных действий, позволяющих человеку активно включаться в процесс социального взаимодействия, а именно: устанавливать контакт, обмениваться той или иной информацией, ориентироваться в разных видах деятельности и др. Развитие таких умений является необходимым условием социально-личностного становления человека. Они способствуют полноценному общению, правильному планированию своей речи, выбору содержания акта общения, нахождению адекватных средств передачи содержания общения, реализации обратной связи. Работа над коммуникативными умениями приводит к развитию следующих свойств (качеств) личности: эмпатийность, толерантное отношение к людям, бесконфликтность в разных жизненных ситуациях, заинтересованность в контактах.

Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2010. – 363 с.
3. Блохина, Е. А. Преемственность в развитии коммуникативных умений старших дошкольников и младших школьников / Е. А. Блохина // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 2. – С. 67–70.
4. Бодалев, А. А. Психология общения : избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. – 2-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. – 256 с.
5. Зверинцев, А. Б. Коммуникационный менеджмент / А. Б. Зверинцев. – 2-е изд. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 288 с.
6. Каляева, Ю. А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната / Ю. А. Каляева. – Магнитогорск, 2002. – 144 с.
7. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие / В. Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
8. Киличенко, О. И. Подготовка будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учениками младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Оксана Ивановна Киличенко. – Киев, 1997. – 27 с.

9. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Электронный ресурс] / М. И. Лисина. – URL : <http://psychlib.ru/mgppu/loi-1997/LOI-383.html>
10. Ломов, Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.
11. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания : учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
12. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Клюевой. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 400 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 590 с.
14. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
15. Смирнова, Е. О. Детская психология : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. – 3-е изд., перераб. – СПб. : Питер, 2009. – 304 с.
16. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
17. Черкасова, Е. Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие / Е. Л. Черкасова. – М. : Национальный книжный центр, 2011. – 192 с.
18. Шарков, Ф. И. Коммуникология: основы теории коммуникации / Ф. И. Шарков. – М. : Дашков и К°, 2010. – 592 с.

[В содержание](#)

УДК 376.4 – 053.4(045)

ББК 74.3

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

КОНОВАЛОВА ДАРЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, poletaevadasha@yandex.ru

Ключевые слова: мелкая моторика, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические вопросы развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING CHILDREN OF SCHOOLCHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

KONOVALOVA DARIA VLADIMIROVNA

student of the faculty of psychology and defectology

Key words: small motor skills, preschool children, mental retardation.

Abstract: The article deals with theoretical questions of the development of fine motor skills in preschool children with a delay in mental development.

Одним из немаловажных моментов развития дошкольника в промежутки подготовки его к школе является формирование мелкой моторики и координации движений рук. Формирование развития мелкой моторики – один из уровней мыслительной готовности к школьному обучению. Ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно на достаточно высоком уровне развиты память и внимание, связная речь. Способность производить миниатюрные движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте, именно к 6–7 годам заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга, развитие мелких мышц кисти.

У большого количества дошкольников с ЗПР выявляются легкие и латентные формы двигательных нарушений, которые являются последствием раннего органического поражения головного мозга. Иногда даже незначительная дисфункция подвижной сферы без актуальных и целенаправленных коррекционных влияний может привести к вторичному недоразвитию более проблемных и дифференцированных движений и действий, что негативно сказывается на становлении навыков письма, рисования, конструирования, развития мелкой моторики и других форм ручной деятельности ребенка.

Мелкая моторика является комплексом скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто во взаимодействии и сочетании со зрительной системой и выполнением мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. В использовании к моторным навыкам руки и пальцев часто применяется термин ловкость.

А. Р. Лурия отмечал, что формирование мелкой моторики у детей, тонких движений кистей и пальцев рук имеет огромное значение и расценивается как один из показателей психического развития дошкольника [6, с. 127].

Развитие познавательных возможностей происходит в связи с формированием движений рук, особенно интенсивно происходит в младенческом и раннем возрасте именно тому, что движения руки, исследующей разные предметы, являются необходимым и важным условием познания ребенком предметного мира. Непосредственный практический контакт с предметами, действия с ними подводят к открытию все новых и новых свойств предметов и взаимосвязей между ними.

Ученый И. М. Сеченов в ходе исследований развития движений руки ребенка определил и выделил символические этапы доминирования тех или иных видов тактильных контактов ребенка дошкольного возраста:

- 1) рефлекторный этап (от рождения до 3 месяцев);
- 2) этап преддействий (от 3 месяцев до 5 месяцев);
- 3) этап произвольных движений (от 5 до года);
- 4) функциональный этап (от года до 6 лет).

На первом этапе (исходя из результатов исследований) рука младенца в первый месяц жизни обнаруживает ряд координальных предпосылок для развития всех своих предназначений: непроизвольность движений, общая направленность движений рук и мускулатуры всего тела, отсутствие связи схватывания с движением руки (но еще не хватания), недифференцированность движений пальцев, тактильная чувствительность руки. Эти предпосылки помогают развитию связей: рука – глаз, рука – рот, рука – ухо [9, с. 105].

По мнению исследователей, второй этап ознаменуется тем, что рефлекторные движения руки усложняются и начинают образовываться координированные, целенаправленные движения. Такие координированные и целенаправленные связи разрешают выходить на случайный контакт руки с предметом, безукоризненно производить схватывание. Этап преддействий включает в себя: синергетические движения рук, разделение, то есть выделение ведущей руки в манипуляциях, длительное схватывание предложенного в руку младенца предмета, изменение характера движений, а именно когда непроизвольные движения переходят впервые произвольные [4; 7; 8].

Роль руки на втором этапе выходит за пределы физиологии и разрешает участвовать в комплектовании темперамента малыша: при эмоциональной содержательности занятий, активизирующих двигательную активность рук, у контингента возникает централизованность, настырность в приобретении результата, систематизируются промежуточные представления, налаживается координация движений рук. В качестве педагогических мер, направленных на улучшение условий развития предметных действий ребенка, на этом этапе рекомендуется: обеспечение свободных движений рук ребенка (касание руками друг друга, выразительных погремушек; подвешивание игрушек; вкладывание в руку ребенка легких мелодичных игрушек – погремушек) [5; 8; 10].

К необычным особенностям третьего этапа ученые относят дальнейшее расширение рефлекторных координаций, произвольных хватательных движений, торможение и исчезновение импульсных движений и некоторых простых рефлексов, преимущественно немаловажные изменения возникают в деятельности кисти и пальцев. Как доказательство данных научных экспериментов, складывается система мануальных движе-

ний и связывается с обозначающими их словами, и начинают совершаться по словесной инструкции даже в отсутствии надлежащих предметных условий. В движении хватания впервые осуществляется в полной мере монолитность функций руки, которые служат фундаментом дальнейшего совершенствования особенной для руки деятельности. Хватание выделяется как особый факт и рассматривается как действие на основе сложных зрительных, тактильных, кинестетических связей [2, с. 96].

Третий этап совершенствования руки ребенка характеризуется кардинальными особенностями в формировании простых результативных предметных действий (сначала возникает целенаправленность действий на определенный объект, а к концу этапа – направленность действия на определенный результат). Действуя, ребенок овладевает в этом периоде следующими наиболее простыми свойствами предметного мира: объект можно заставить двигаться, если размахивать им, то возможно его приближать или удалять; предмет может вдруг исчезнуть, если убрать его из руки; объект можно заставить греметь, ударяя им, заставить двигаться – толкнув его. Ребенок снова и снова многократно повторяет эти свои действия для возникновения перечисленных выше эффектов.

Своеобразными чертами четвертого этапа эволюционирования движений руки малыша являются следующие: различная деятельность рук, взятие предмета, использование опосредованного звена при манипулировании, своеобразные для руки выразительные движения и жесты, взаимодействие связей «глаз – ухо – рука»; игры в «ладушки»; деятельность с использованием инструментов, предметов.

Особо отмечается, что упражнения и игры подбираются с учетом возраста и индивидуальных, специфических особенностей детей.

К заключению первого года жизни – сложившиеся действия связываются со словом. Формы взаимодействия с предметами ребенок запоминает, усваивает как путем подражания, так и в результате личнособственной практики. Дети начинают пользоваться ложкой, чашкой, полотенцем на втором году жизни. Но движения руки еще не подчинены логике предметов. У младших дошкольников копирование движений в соответствии со связанными с ними предметами (при наличии их игровых заместителей) получает очень высокого уровня и составляет необходимый элемент большинства детских игр.

Дети трех-пяти лет повторяют и закрепляют не способ действий и связанные с ним движения, а результат, который с помощью этого достигается.

Высокая степень развития произвольности движений достигается у старших дошкольников в 6 лет. Дошкольник может воспроизвести предложенное движение по словесной инструкции даже в отсутствие предмета, в связи с которым оно закреплялось.

С развитием мелкой моторики очень тесно связано развитие речи. Если у дошкольника хорошо развита мелкая моторика руки, то и речь развивается правильно и грамотно. Стремительное формирование речи в раннем возрасте необходимо отмечать не как функцию, а как необыкновенный предмет, которым воспитанник овладевает так же, как другими орудиями: ложкой, карандашом. Это особенная точка в развитии учебной деятельности.

Итак, к сфере мелкой моторики относится огромное разнообразие движений: элементарные движения – захват предметов, очень мелкие движения – работа кончиками пальцев, от них будет зависеть почерк человека. Важно отметить, что мелкая моторика рук сотрудничает с высшими психическими функциями и свойствами сознания, такими как сосредоточенность, мышление, координация, творческая фантазия, наблюдательность, двигательная и зрительная память, умение разговаривать. Формирование мелкой моторики необходимо для всей дальнейшей жизни детей, потому что возникнет потребность применения точных, координированных движений кистей и пальцев, которые пригодятся для одевания, рисования, письма, для выполнения многих разнообразных учебных и бытовых действий.

Задержка психического развития – это замедленный темп психического развития. При указанном состоянии встречаются несущественные нарушения в познавательной деятельности и незрелость личности [1, с. 11].

Недостатки развития мелкой моторики детей с задержкой психического развития выделяются как отечественными, так и зарубежными учеными. Нарушения интеллекта у ребенка сочетается с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладение речью, трудовыми навыками. Одной из основных причин, затрудняющих формирование у детей с нарушением интеллекта двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые в свою очередь отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации.

Ю. Г. Демьянинов утверждает, что у детей с задержкой психического развития слабо развита мелкая моторика, а также наблюдается недостаточное объединение между крупной и мелкой моторикой. Негативно сказывается на овладении письмом тот фактор, что у них наблюдается плохая координация пальцев и кисти руки, недоразвитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации (связи между глазом и рукой). Проблемы в развитии моторных функций у дошкольника можно определить по некоторым признакам еще до поступления в школу. Такие дети не любят застегивать пуговицы, их невозможно заставить самостоятельно завязать

шнурки на ботинках. Они с большой неохотой и без желания выполняют задания по моделированию из мозаики, конструктора, нет успехов в ручном труде, лепке, аппликации. Конечно, не у всех детей с задержкой психического развития моторное отставание проявляется в одинаковой степени. Большая сохранность моторных функций отмечается у детей без церебрально-органических нарушений (но у этих детей отмечаются длительные соматические заболевания в раннем возрасте, хронические заболевания, неблагоприятная социальная ситуация развития). У таких детей отмечается определенный уровень развития умственных способностей. В речи имеются некоторые отклонения: нарушение фонетики, бедный активный запас слов при большом пассивном словаре. Основным направлением коррекционной работы с детьми ЗПР является стимуляция их познавательной деятельности, обогащение словаря и развитие связной речи, мелкой моторики, исправление ошибок в произношении. Когда начинают обследовать детей с задержкой психического развития, то при неврологическом и нейропсихологическом исследовании выявляются легкие и латентные формы двигательных нарушений – они и являются следствием раннего органического поражения головного мозга. Если не проводить своевременных и целенаправленных коррекционных воздействий, то даже негрубая дисфункция двигательной сферы может привести к вторичному недоразвитию более сложных и дифференцированных движений и действий, что отрицательно скажется на становлении навыков письма, рисования, конструирования и других форм ручной деятельности ребенка. Изменение мышечного тонуса приводит к истощаемости и утомляемости мышц кистей рук. Если недостаточная разнообразность иннервации мышц пальцев и кистей рук, то это делает движения неуклюжими, возникают препятствия их согласованности и плавности. Ребенок не может долгое время удерживать карандаш или ручку, как только утомление возрастает, его движения становятся неточными, крупноразмашистыми либо слишком мелкими [3, с. 48].

Таким образом, из вышесказанного следует, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы, особенно страдает моторика кистей и пальцев рук. У детей с задержкой психического развития возникают трудности в учебной деятельности, потому что они имеют отклонения в развитии моторной сферы, все это отягощается несоординированностью психических процессов между собой (сосредоточение и распределение внимания, анализ и обобщение в мышлении, мышление и внешнее действие), поэтому недоразвитие мелкой моторики негативно сказывается на овладении навыками письма, рисования, ручного труда. Развитие моторики предполагает коррекцию элементарных общих и тонких моторных способностей, которыми дети с задержкой психического развития самостоятельно овладеть не могут (ис-

правление неправильных двигательных образцов; формирование произвольности и целенаправленности движений).

Список использованных источников

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии. / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Педагогика, 2012. – 173 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Аст, 2011. – 640 с.
3. Демьянов, Ю. Г. Диагностика психических нарушений / Ю. Г. Демьянов. – М. : Сфера, 2004. – 160 с.
4. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. – М. : Медицина, 1981. – 272 с.
5. Козырева, Л. М. Развитие речи. Дети от рождения до 5 лет / Л. М. Козырева. – Ярославль : Академия развития – Академия Холдинг, 2011. – 160 с.
6. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейролингвистическое изучение / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2012. – 346 с.
7. Плутаева, Е. Ф. Развитие мелкой моторики у детей 2–4 лет / Е. Плутаева // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 3. – С. 28–35.
8. Светлова, И. Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук / И. Е. Светлова. – М. : Детство-пресс, 2012. – 71 с.
9. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга. Попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы. С биографией И. М. Сеченова / И. М. Сеченов. – М. : Ленанд, 2016. – 130 с.
10. Смирнова, Е. А. Система развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста / Е. А. Смирнова. – СПб. : Детство-Пресс, 2013. – 144 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4(045)

ББК 74.3

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

КРАЙНОВА МАРИЯ ВИКТОРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, marija.krainova@yandex.ru

Ключевые слова: коммуникативные умения, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH COMMON INSECURITY OF SPEECH

KRAINOVA MARIA VICTOROVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: communicative skills, children of preschool age, general underdevelopment of speech.

Abstract: The article deals with the issues related to the formation of communicative skills in preschool children with general speech underdevelopment.

Проблема формирования коммуникативных умений у детей приобретает особую значимость в современной ситуации. На сегодняшний день неуклонно снижается уровень национальной языковой культуры, что отражается в средствах массовой информации, в художественной литературе, в публицистике и в повседневном общении носителей языка.

Коммуникативные умения лежат в основе практической деятельности человека в любой сфере жизни. Роль владения своей речью трудно переоценить. Профессиональные, деловые контакты, межличностные взаимодействия требуют от современного человека универсальной способности к порождению множества разнообразных высказываний как в устной, так и в письменной форме.

Как бы ни был значителен прогресс в области высоких технологий, он не вызывает автоматического роста человеческого сознания и не влияет напрямую на развитие мышления и речи. Специально организованный процесс формирования коммуникативных умений гарантирует не только формирование и развитие базовых личностных образований, напрямую зависящих от мышления и речи, но и обеспечивает становление высших уровней социализации индивида.

В своих работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и др. отмечают, что потребность в общении – одна из основных социальных потребностей человека, она рано возникает и постепенно развивается. На протяжении дошкольного возраста общение со взрослыми остается одним из ведущих факторов развития личности ребенка, хотя к концу этого этапа общение со сверстниками начинает играть все более значительную роль. Именно в этот период закладывается фундамент для формирования личности. От того, насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни [2; 10].

И. А. Бычкова считает, что стремление ребенка к общению с другими людьми является врожденным; коммуникативная способность записа-

на в его генетическом коде. Ученые выражают уверенность в том, что коммуникативная способность, коммуникативная потребность является частью облика человека, его «родовым» свойством. В процессе жизни и, что очень важно, именно в дошкольном возрасте, коммуникативное развитие всецело определяется социальным окружением, теми условиями, в которых ребенок находится [4, с. 100].

В психологии речевая деятельность трактуется как вид деятельности, наряду с трудовой и познавательной. Речевая деятельность психологически ориентирована, т. е. характеризуется мотивацией, целенаправленностью и реализуется в речевых действиях, представляющих собой множество речевых операций (ориентировку, планирование, контроль).

Понятия общения, коммуникации и речевой деятельности содержат как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации, связь с языком как средством общения и связь с социоречевым поведением коммуникантов. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком), что объясняется использованием их в смежных науках или даже в различных аспектах одной научной дисциплины, когда на первый план выдвигаются те или иные признаки этих сложных понятий.

Многие исследователи подчеркивают, что коммуникативная деятельность имеет присущие ей мотивы, средства и цели, которые изменяются, усложняются с возрастом и в зависимости от социальных условий, в которых находится ребенок. Речь в общей структуре коммуникативной деятельности является лишь одним из средств, хотя и чрезвычайно важным.

Процесс общения, как любое взаимодействие, психологически достаточно сложен. Он становится продуктивным при нескольких обязательных условиях, которые выражаются:

- в наличии смысловой коммуникативной программы у каждого участника коммуникативного процесса;
- в умении понимать программы других участников общения (собеседников или партнеров);
- в способности соотносить свою программу с программой других участников, согласовывать их с целью нахождения общей коммуникативной стратегии взаимодействия;
- в умении изменять при необходимости свою собственную программу для нахождения общей линии делового и игрового сотрудничества или беседы [3, с. 17].

Основными составляющими процессами коммуникативной деятельности являются: коммуникативный, обеспечивающий обмен информацией; интерактивный – регулирующий взаимодействие партнеров в обще-

нии; перцептивный – организующий взаимовосприятие, самооценку и рефлексию в общении [1; 3].

Коммуникативный процесс заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику: осуществляется между индивидами, каждый из которых является активным субъектом, обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров. Интерактивный процесс заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия. Перцептивный процесс подразумевает восприятие и понимание другого человека, в том числе партнера по общению [1; 3].

Старший дошкольный возраст признан исследователями (Л. Н. Галигузовой, Е. Р. Смирновой, В. М. Хормогоровой) сензитивным периодом развития сложных коммуникативных связей детей, умений общаться не только с отдельными детьми, но и с коллективом сверстников, со взрослыми, в соответствии с социально одобряемыми нормами поведения. Именно в старшем дошкольном возрасте закладываются основные формы поведения и общения, складывается детский коллектив, законы существования которого требуют более развитой системы коммуникативных навыков [6; 9].

Многие считают, что современный мир влияет на коммуникативное развитие детей не лучшим образом. В детство довольно агрессивно вторглись компьютер и телевизор, увлечение которыми нередко не оставляет места для необходимого взаимодействия со сверстниками. Этому способствует и то, что в подавляющем большинстве семей ребенок не имеет сестер и братьев. Возникающий на этой почве коммуникативный дефицит приводит к нежелательным последствиям в виде доминирования в общении собственных интересов и неумения учитывать содержательную линию поведения собеседника или игрового партнера. Возникает желание подавить программу поведения другого ребенка, разрешить коммуникативную проблему силовым способом.

Вместе с тем и социальное окружение современных дошкольников зачастую оказывает пагубное влияние на их коммуникативное развитие. В исследованиях отечественных ученых (Д. И. Бойкова, С. В. Бойковой, О. П. Гаврилушкиной, О. Е. Смирновой, В. М. Холмогоровой и др.) подчеркивается выраженное снижение коммуникативной активности; отсутствие усложнения игровой деятельности, предпочтения одиночной игры – коллективным; отрицательное влияние компьютерной сети, телевидения, глобальной информатизации социального пространства на состояние коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста. Авторы убедительно доказывают, что требуется изменение отношения к дошколь-

ному возрасту и пересмотра содержания, форм и методов работы с ними [3; 5; 9].

Особую значимость вопрос формирования коммуникативных умений приобретает в ситуации, когда речь идет о дошкольнике с речевыми нарушениями. Среди речевых нарушений у детей дошкольного возраста выделяют общее недоразвитие речи, при котором отмечается недостаточная сформированность всех языковых структур.

В работах отечественных ученых общее недоразвитие речи определяется как форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. Речь страдает как целостная функциональная система, нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй [7; 8].

Г. М. Андреева считает, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований, как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик [1, с. 53].

Коммуникативные умения демонстрируются с помощью вербальных и невербальных средств. Вербальные коммуникации реализуются посредством устных (диалог, совещание, переговоры, презентации и т. п.) или письменных (приказы, распоряжения, инструкции, письма и пр.) сообщений, невербальные – осуществляются посредством языка телодвижений (осанка, жесты, поза, выражение лица и пр.) и параметров речи (интонация, тембр голоса, темп речи, громкость голоса, произношение, стиль речи и пр.). Способы обеспечения коммуникации хорошо известны – это слушание, речь, чтение, письмо. Для повышения эффективности коммуникаций важно уделять большое внимание культуре речи. Чтение играет важнейшую роль, особенно для людей, имеющих аналитический ум и владеющих техникой быстрого чтения.

Г. М. Андреева выделяет 3 группы умений, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной). Группа умений, соответствующая коммуникационной стороне общения, – это цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания. Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа – интерактивная сторона общения: понятие о соотношении

рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [1, с. 64].

В исследованиях О. П. Гаврилушкиной представлен анализ коммуникативного процесса. Коммуникация (беседа) протекает по свойственным ей определенным законам, имеет определенные этапы, является своеобразной процедурой, которая не зависит от того, какими средствами пользуются собеседники для обмена информацией. Суть этой процедуры заключается в следующем: инициатор общения устанавливает контакт с собеседником: привлекает его внимание взглядом, прикосновением или взмахом руки или другим сигналом, который оба понимают. Когда инициатор общения убеждается в том, что его адресат готов к принятию информации, он передает информацию. Затем следует ожидание ответа от собеседника. Собеседник принимает информацию, обрабатывает ее и адресует инициатору общения. Приняв информацию от собеседника, инициатор обрабатывает ее и передает ответную информацию, после чего происходит ожидание ответа. Соответственно, обмен информацией продолжается до завершения беседы. Завершение беседы происходит по взаимному соглашению или в одностороннем порядке. Прекращается визуальный контакт, прекращается разговор, обмен жестами и другими коммуникативными средствами [5, с. 144].

Основным условием протекания беседы выступает внимание к собеседнику и заинтересованность в ответной реакции. Если в поле восприятия пятилетнего ребенка сверстник еще не занял существенного места и еще не рассматривается в качестве объекта общения, то его коммуникативное поведение отличается слабой мотивацией. Ребенок как бы не был заинтересован в сверстнике, нет мотива для общения. Поэтому коммуникативная активность направлена главным образом на взрослого, а не на сверстника, что характерно для детей младшего дошкольного возраста.

Несмотря на сложный механизм коммуникативного процесса, анализ психолого-педагогического опыта изучения коммуникативного развития детей показывает, что у большинства дошкольников этот процесс происходит достаточно благополучно. Они налаживают контакты как со взрослыми, так и со сверстниками, умеют договариваться о совместных делах и играх, строят планы, способны выражать свои просьбы, делать сообщения и т. д., без труда осваивают разнообразные средства общения. Вместе с тем в современных исследованиях отмечается, что у определенной части детей обнаруживаются существенные проблемы в коммуникативном развитии.

Сложности при формировании коммуникативных умений у дошкольника зачастую связаны с недостаточным развитием его речи. Исследо-

ватели отмечают, что имеющийся недостаточный уровень связности в речи дошкольников с общим недоразвитием речи как в диалоге, так и в монологе осложняет процесс коммуникации и со взрослым, и со сверстником. Кроме того, у дошкольников указанной категории возникают трудности при словесной передаче собственных впечатлений, составлении рассказов по картине, рассказывании сказок. Вместе с тем отмечается достаточно выраженный интерес к игрушкам, при том проявляется скованность в отношениях со взрослыми, они редко проявляют активность и предпочитают следовать за другими детьми, выполняя в совместных играх роль «ведомого», лишь в редких случаях реагируют на инициативу сверстников. Часто наблюдаются редкие беглые заинтересованные взгляды в сторону партнера, которые указывают на недостаточно сформированные навыки взаимодействия [7; 8].

Таким образом, проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи требует самого серьезного внимания со стороны специалистов. Нарушенный процесс формирования коммуникативных умений без своевременной психокоррекционной работы может повлечь за собой стойкие отклонения, которые с началом школьного обучения нередко становятся причиной школьной дезадаптации.

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2011. – 290 с.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Воронеж : Модэк, 2001. – 352 с.
3. Бойков, Д. И. Как учить детей общаться : руководство для детского психолога и логопеда / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. – СПб. : Союз, 2004. – 352 с.
4. Бычкова, И. А. Обучение детей грамоте в игровой форме : метод. пособие / И. А. Бычкова. – СПб. : Детство-пресс, 2009. – 112 с.
5. Гаврилушкина, О. П. Ребенок отстает в развитии? Семейная школа : учеб.-метод. пособие / О. П. Гаврилушкина. – М. : Дрофа, 2010. – 207 с.
6. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 155 с.
7. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Книгомир, 2011. – 320 с.
8. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – М. : Союз, 2001. – 224 с.
9. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Хормогорова. – М. : Владос, 2005. – 158 с.

10. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 2009. – 328 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

КУДРЯШОВА ЮЛИЯ ЕВГЕНЬЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, yuliakudryashowa@yandex.ru

Ключевые слова: нарушение интеллекта, безопасность, младший школьник, опасность, риски, угрозы, безопасное поведение, представления.

Аннотация: В статье рассматривается исследование уровня сформированности безопасного поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

FORMATION OF SAFE BEHAVIOR SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

KUDRYASHOVA JULIA EVGENIEVNA

student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: intellectual disability, security, junior schoolboy, danger, risks, threats, safe behavior, knowledge.

Abstract: The article examines the level of the formation of safe behavior in children of primary school age with intellectual disabilities

Безопасное поведение – важный фактор жизнедеятельности, в особенности детей с нарушением интеллекта. В то же время он жизненно необходимый фактор становления личности.

Теоретические аспекты проблемы нашли отражение в трудах отечественных авторов Н. Н. Авдеевой, И. В. Вылегжаниной, Т. И. Ежевской, М. Ю. Зеленкова, Т. С. Кабаченко, Д. А. Калиева, А. Ю. Кирьянова.

Безопасное поведение является одним из важнейших условий обеспечения личной безопасности каждого человека и общества в целом. Поэтому формирование у детей с нарушением интеллекта умений и навыков безопасного поведения – одна из важных задач школы. Обучение безопас-

ному поведению должно начинаться в раннем возрасте, формироваться в дошкольном и раннем школьном возрасте, стойко закрепляться в подростковом и юношеском возрасте.

Актуальность формирования культуры безопасного поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта обусловлена тем, что эти дети не могут реально оценить степень угрозы возникшей опасности и тем более своевременно предотвратить причины ее возникновения.

М. Ю. Зеленков отмечает, что безопасность обеспечивается стабильностью, устойчивостью, «живучестью» человека и использованием им следующих методов: уклонения, защиты либо уничтожения источников опасности, угроз и вызовов [4, с. 201].

Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно вести себя в различных ситуациях. Работу в данном направлении следует начинать еще на этапе первых лет пребывания ребенка в начальной школе. Необходимо не только сообщать детям знания, но и вызывать оценочное отношение к социальным явлениям, фактам, событиям; способствовать развитию социальных эмоций и чувств, формировать практические навыки безопасного поведения в быту, природе и т. д. Задача взрослых состоит в том, чтобы самим оберегать и защищать ребенка с нарушением интеллекта, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с разными сложными, а порой и опасными жизненными ситуациями.

Нами было проведено изучение уровня сформированности представлений о правилах безопасного поведения у младших школьников с нарушением интеллекта. Исследование проводилось на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья». В нем приняли участие 11 детей в возрасте 7–8 лет.

Исследование осуществлялось по нескольким методикам, раскрывающим аспекты обеспечения безопасности: «Ребенок и природа», «Ребенок дома», «Ребенок на улицах города».

Методика «Ребенок и природа» предусматривала выполнение детьми диагностического задания «Расскажи, что не так». Ребенку предлагалась серия картинок, на которых были изображены различные ситуации поведения людей в окружающем мире, нужно было рассмотреть и объяснить, что правильно или неправильно делали люди. Беседа проводилась в свободное время после занятий, во внеурочное время, в индивидуальной форме.

С целью выявления представлений детей о правилах безопасного поведения дома была использована игровая технология «Что мы знаем о вещах». В качестве материалами игры послужили игровые карты с изображением пореза, ожога, ушиба; картинки с изображением различных бытовых предметов. В игре принимали участие все дети, каждый из них брал

себе по игровой карте с изображением «травмы». Каждый поочередно поднимал картинку с изображением предмета. Участники должны догадаться, к какой травме может привести неправильное обращение с предметом.

В ходе беседы выявлялся уровень представлений о правилах безопасного поведения на улицах города. Для диагностики детям экспериментальной группы задавались следующие вопросы: Как называется часть улицы, по которой едут машины? Кого называют пешеходом? Как перейти через дорогу? Почему нельзя играть на дороге?

В процессе диагностики уровня сформированности представлений о правилах безопасного поведения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта нами получены следующие количественные результаты

Таблица 1

Количественные результаты выполнения экспериментальных заданий младшими школьниками с нарушением интеллекта

№ задания	Характер выполнения заданий испытуемыми					
	правильно		частично правильно		неправильно	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
1	–	–	4	36,4	7	63,7
2	–	–	5	45,5	6	54,6
3	–	–	4	36,4	7	63,7
В среднем	–	–	4,4	39,4	5,7	60,7

Анализ результатов по методике «Ребенок-природа» показал, что с данным заданием никто из детей не справился. Дети не смогли описать опасную ситуацию и объяснить, как в ней действовать, речь детей при ответах на вопросы была невыразительна. Частично с заданием справились 36,4 % детей, они не смогли указать смысл картинок, однако отметили, что безопасность на воде очень важна, так как люди не рыбы, под водой дышать не умеют. Дети отметили, что безопасность на природе необходима, но обосновать свой ответ и привести аргументы не смогли. При выполнении заданий ребенок нуждался в помощи взрослых. Остальные 63,7 % не дали правильного ответа на вопрос: не смогли объяснить смысл картинок, не дали ответа на вопросы взрослых.

Можно сделать вывод, что большинство детей интересуются данной темой, проявляют интерес к выполнению, но общие знания и представления детей с нарушением интеллекта о правилах безопасного поведения на природе недостаточны.

Анализ ответов по методике «Ребенок дома» показал, что 45,5 % справились с данным заданием частично. Они указывали причины появления пожара или ушиба, но не могли объяснить, как этого избежать. При объяснении своего ответа ограничивались отдельными высказываниями. При составлении описательного рассказа о правилах поведения в быту нуждались в помощи взрослых. Остальные 54,6 % не справились с заданием. Они не смогли указать причины появления ожога, пожара, или других опасных ситуаций в доме. Ограничились лишь небольшим количеством высказываний при наводящих вопросах со стороны взрослых.

Нужно отметить, что дети с нарушением интеллекта не совсем подготовлены к обеспечению собственной безопасности в быту. Основная причина этого – малый жизненный опыт. Ребенок с нарушением интеллекта не обладает способностью распознавать тип опасной ситуации и моментально действовать в ней. Задача родителей не только оберегать ребенка от всех трудностей и опасностей, с которыми он может столкнуться в быту, но и обучать их, как вести себя путем моделирования ситуаций.

Анализ ответов по методике «Ребенок на улице» показал, что никто из детей полностью правильно с заданием не справился. Дети не смогли дать достаточно точные и адекватные ответы на вопросы. 36,4 % интересуются данной темой, но общие знания и представления детей с нарушением интеллекта о правилах безопасного поведения на дороге разрознены. Наиболее полными были ответы о нескольких объектах (название тротуара и проезжей части; объяснение понятия «пешеход»). Остальные объекты вызывали у детей затруднения при их описании. В большей степени у детей затруднения вызывали вопросы: Где перейти дорогу, если нет светофора? Почему нельзя перебежать дорогу? и т. д. Не справились с заданием 63,7 % школьников. Даже при наводящих вопросах со стороны взрослых дети не отвечали на вопросы, речь их бедна.

Анализ ответов показал, что общие знания и представления детей с нарушением интеллекта о правилах безопасного поведения на улицах города недостаточны.

Количественный состав групп младших школьников по уровню сформированности представлений о безопасном поведении в различных ситуациях представлен нами в таблице 2.

Таблица 2

Количественный состав групп младших школьников с нарушением интеллекта по уровню сформированности представлений о безопасном поведении в различных ситуациях

Уровень знаний	Количество испытуемых	
	абс.	%

Высокий	–	–
Средний	4	36,4
Низкий	7	63,7

На основании результатов проведенного исследования можно сделать вывод о том, что значительная часть младших школьников с нарушением интеллекта проявляет интерес к вопросам обеспечения собственной безопасности в различных ситуациях, но при этом их представления о соответствующих правилах безопасного поведения разрознены. Ребенок с нарушением интеллекта не обладает способностью распознавать тип опасной ситуации и моментально действовать в ней. Несформированность такого важного фактора жизнедеятельности обуславливает необходимость целенаправленной работы по формированию безопасного поведения у детей этой категории. Поиску путей решения этой проблемы посвящено наше дальнейшее исследование.

Список использованных источников

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность : учебное пособие / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 275 с.
2. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, Н. А. Цыпина. – М. : Академия, 2004. – 287 с.
3. Ежевская, Т. И. Безопасность личности: система понятий / Т. И. Ежевская // Психопедагогика. – 2008. – № 4. – С. 35–52.
4. Зеленков, М. Ю. Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке / М. Ю. Зеленков. – М. : Наука, 2002. – 264 с.
5. Стеркина, Р. Б. Основы безопасности для детей дошкольного возраста / Р. Б. Стеркина, О. Л. Князева, Н. Н. Авдеева. – М. : Просвещение, 2008. – 14 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4(045)

ББК 74.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

МАСЛОВА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, natalia.maslova98@yandex.ru

Ключевые слова: графомоторные навыки, дети с общим недоразвитием речи, арт-терапия, песко-терапии, коррекционная работа.

Аннотация: В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема формирования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи; анализируются результаты проведенного исследования графомоторных навыков у дошкольников данной категории; предлагается комплекс коррекционно-развивающих игр, обеспечивающих развитие графомоторных навыков.

THE STUDY GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

MASLOVA NATALIA SERGEEVNA

student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: graph-motor skills, children with General underdevelopment of speech, art therapy, sand therapy, correctional work.

Abstract: The article discusses the current problem of formation of graph-motor skills in children with General underdevelopment of speech; analyzes the results of the study of graph-motor skills in preschool children of this category; proposes a set of corrective-developing games that ensure the development of graph-motor skills.

Логопедическая практика решает актуальную задачу поиска нового методического обеспечения коррекционно-педагогической деятельности. Одним из вариантов решения поставленной задачи является применение нетрадиционных для практики методических средств коррекционного воздействия. Большие возможности в данном направлении обеспечиваются благодаря включению в практическую деятельность логопеда средств арт-терапии.

Арт-терапия (от англ. *art* – искусство) – это направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении для терапии искусства и творчества. В узком смысле слова под арт-терапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством, имеющая целью воздействия на психоэмоциональное состояние человека [1, с. 43].

Целью арт-терапии является не стремление изменить и переделать ребенка, не учить каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность ребенку быть самим собой. Ее можно использовать в работе с детьми не только логопеду, но и воспитателю, начиная с трех лет. Основная деятельность дошкольника – игра. В ней он познает себя и окружающий мир, а игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Замечено, что игры с песком стабилизируют эмоциональное состояние ребенка. Играя с песком, ребенок может выразить свои душевные переживания, освобождается от страхов, способствует избавлению от психологического напряжения. Дошкольники с интересом рисуют на песке животных, буквы, цифры, свободно и не боясь ошибиться, потому что такие ошибки можно легко и многократно исправлять [4, с. 7].

Песко-терапия – это один из методов психотерапии, возникший в рамках аналитической психологии. Это способ общения с миром и самим собой, способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития. Песко-терапия дает возможность прикоснуться к глубинному, подлинному Я, восстановить свою психическую целостность, собрать свой уникальный образ, картину мира [2, с. 91].

Игры в работе учителя-логопеда с использованием песко-терапии делятся на три направления:

1) обучающие, направленные на развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук, связной речи, словарного запаса, на развитие восприятия различного темпа речи, высоты и силы голоса, речевого дыхания, внимания и памяти, фонематического слуха;

2) познавательные, с помощью которых педагог помогает детям познавать многогранность нашего мира;

3) проективные, с их помощью осуществляется психолого-педагогическая диагностика, коррекция и развитие ребенка [3, с. 86].

Наиболее эффективно использование песко-терапии происходит в логопедической работе по развитию и коррекции графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. Графомоторные навыки – это определенное положение и движения пишущей руки, которое позволяет рисовать, раскрашивать, копировать простейшие узоры, соединять точки, правильно удерживать пишущий предмет [1, с. 53].

Особенности графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются в нарушении формирования каждого компонента речевой системы, что в свою очередь тормозит развитие интеллектуальной, сенсорной и аффективно-волевой сферы, а также в общем развитии ребенка, дошкольники нуждаются в специальной подготовке, в

особом подходе и внимании. Это позволяет предотвратить серьезные проблемы при обучении в школе.

В настоящее время отмечается нехватка методических рекомендаций, обеспечивающих включение элементов песко-терапии в логопедическую практику, этим определяется актуальность выбранной темы исследования.

С целью исследования особенностей графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи был проведен констатирующий эксперимент. Он проходил на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 65» г. о. Саранск. В эксперименте приняли участие 11 дошкольников логопедической группы с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи (III уровень) в возрасте 5–6 лет. Для исследования были подобраны пять заданий.

Задание 1. Определение уровня развития мелкой моторики рук. Использовались методики Н. И. Гуревич и Н. О. Озерского. Детям предлагалось выполнить упражнение «Обводим кисти рук».

Задание 2. Исследование состояния пространственной ориентировки на плоскости в процессе выполнения упражнения «Путешествие на автомобиле».

Задание 3. Исследование состояния графических навыков. Определение уровня развития графических навыков выявлялось благодаря проведению с испытуемыми упражнения «Лабиринт на песке».

Задание 4. Исследование состояния развития точности движений. Ребенку предлагается песок, на котором нарисованы фигуры и начало штриховки, дошкольнику нужно продолжить штриховку.

Задание 5. Исследование состояния оптико-пространственных представлений в процессе продуктивной деятельности ребенка. Для этого ребенку предлагалось нарисовать (скопировать) изображение, используя опорные точки (на песке палочкой).

Наибольшие трудности наблюдались у детей экспериментальной группы во время выполнения штриховки, направленной на диагностику развития двигательных графических навыков. Отмечались следующие ошибки: в первом и втором задании линии нарисованы с разрывами, толчками, неровно, выходили за пределы «прямой границы», особенные трудности вызвало определение середины отрезка. Количественные данные представлены в таблице.

**Особенности развития графомоторных навыков у дошкольников
с общим недоразвитием речи, в баллах**

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Развитие мелкой моторики рук	Пространственная ориентировка	Графические навыки	Развитие точности движений	Оптико-пространственных представлений	Итого
1.	Артем Г.	2	2	2	2	1	9
2.	Софья Р.	1	0	1	0	0	2
3.	Иван Д.	1	2	1	2	0	6
4.	Руслана Б.	2	1	1	1	0	5
5.	Алина Л.	1	0	1	2	0	4
6.	Иван Р.	2	2	1	2	1	8
7.	Егор Б.	2	2	1	1	0	6
8.	Николай К.	2	1	1	1	0	5
9.	Варвара А.	1	2	1	1	2	7
10.	Матвей С.	2	1	1	1	1	6
11.	Семен С.	1	0	1	1	0	3

В процессе выполнения третьего и четвертого заданий были отмечены следующие особенности: нарисованные фигуры отличались от заданной формы по размеру, при рисовании почти все дети отрывали палочку от линии рисунка, наблюдалось незначительное отклонение от заданного направления. Лишь с одним заданием дошкольники справились хорошо, рисунок был нарисован ровно, все линии прорисованы правильно. При выполнении пятого задания наблюдались трудности: разрывы линий, пунктирное изображение фигур, неаккуратность в выполнении задания, пространственные ошибки фигур.

Для достаточного уровня развития графомоторных навыков характерна сформированность моторных навыков, ритма, точности, последовательности и ритмичности движений. По результатам проведенного эксперимента 27,3 % детей были отнесены к данному уровню сформированности графомоторных навыков. В детских рисунках отмечалась ровная линия, плавный нажим на палочку для рисования, письмо правильного наклона, четкое соблюдение размера графических навыков; не выявлялись трудности в рисовании овалов, явных проблем в воспроизведении формы графических элементов.

Для среднего уровня характерна недостаточно сформированная переключаемость с одного движения на другое, нарушение ритма, точности, последовательности и ритмичности движений. К данному уровню было отнесено 54,5 % детей. В их работах отмечалась: неровная, «дрожащая»

линия, «угловатое» письмо, трудности в написании овалов; трудности в воспроизведении формы графических элементов; несоблюдение размера графических элементов.

Для низкого уровня характерно недоразвитие графомоторных навыков, что является причиной целого ряда трудностей в обучении письму: низкий темп письма, быстрая утомляемость при письме, слишком сильный нажим на палочку для рисования, несоблюдение размера графических элементов, несоблюдение наклона письма, большое количество помарок и исправлений, так называемое «грязное» письмо, нежелание выполнять письменные упражнения. По результатам констатирующего эксперимента 18,2 % детей имеют низкий уровень сформированности графомоторных навыков.

Таким образом, в результате проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что графические навыки у детей с общим недоразвитием речи развиты слабо. Они характеризуются недостаточной сформированностью мелкой моторики, сниженной амплитудой движений и переключаемости, нарушением графических навыков (пространственная ориентировка на плоскости листа, двигательные графические навыки, зрительно-моторная координация), нарушение умения ориентироваться в своей работе на образец (произвольное внимание, пространственное восприятие, сенсомоторная координация и мелкая моторика).

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить направления коррекционно-развивающей работы с использованием пескотерапии, направленной на формирование графомоторных навыков у детей общим недоразвитием речи:

1. Развитие движений пальцев рук; формирование мелкой моторики, умение управлять своими движениями; развитие координации кистей и пальцев рук.

2. Развитие точности движений, направленных на развитие графических навыков; формирование навыка равномерного движения руки под контролем зрения.

3. Развитие зрительного восприятия, способности узнавания предметов, различения контурных изображений предметов, выделение контура заданного предмета, слежения в различных направлениях (сверху вниз, слева направо, по кругу).

Содержательный аспект методических рекомендаций представлен комплексом коррекционно-развивающих игр, направленных на развитие графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В рамках направления по развитию движений пальцев рук были подобраны игры «Рисование линий, фигурных дорожек», «Рисуем двумя руками», «Собираем буквы», «Дорожки из песка», «Я пеку, пеку, пеку», «Цветные заборчики». В процессе развития точности движений рекомен-

дуются использовать комплекс игры «Рисуем фигуры», «Рисуем линии», «Заборчик», «Норки для мышки», «Волшебные отпечатки на письме», «Топчем дорожки», «Детские секретки», «Дорисуй линии». В ходе развития зрительного восприятия рекомендуется использовать коррекционно-развивающий комплекс игр «Археология», «Кто к нам приходил?», «Найди фигуру», «Сколько фигур?».

Таким образом, в результате проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что графические навыки у детей с общим недоразвитием речи развиты слабо. Они характеризуются следующим: недостаточной сформированностью мелкой моторики, сниженной амплитудой движений и переключаемости, нарушением графических навыков, нарушением умения ориентироваться в своей работе на образец. Разработанные методические рекомендации будут способствовать развитию графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи, а именно зрительно-моторной координации, мелкой моторики, а также пространственной ориентировки на плоскости.

Список использованных источников

1. Афанасьева, М. А. Песок как универсальное средство развития дошкольников / Т. О. Никитина, М. А. Афанасьева // Воспитатель ДООУ. – 2016. – № 9. – С. 43–86.
2. Бросова, Т. В. Песочная терапия – один из методов Арт-терапии // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 3(33). – С. 89–92.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ. – 1997. – С. 3–96. – URL : http://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-1.shtml
4. Колягина, В. Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников: учебно-методическое пособие/ В. Г. Колягина. – М. : Прометей. – 2016. – С. 5–16.

[В содержание](#)

УДК 376-053.5(045)

ББК 74.3

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

МИНЕЕВА ТАТЬЯНА ПАВЛОВНА

воспитатель

Починковская школа-интернат, с. Починки,

Нижегородская область, Россия

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, tana-mineeva@yandex.ru

Ключевые слова: задержка психического развития, младший школьный возраст, представления, здоровый образ жизни, формирование.

Аннотация: В статье рассмотрена проблема формирования представлений о здоровом образе жизни у младших школьников с задержкой психического развития. Автор характеризует особенности представлений о здоровом образе жизни младших школьников в норме и при задержке психического развития, приводит результаты теоретического изучения данной проблемы.

CHARACTERISTICS OF PECULIARITIES OF REPRESENTATIONS OF HEALTHY LIFESTYLE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

MINEEVA TATIANA PAVLOVNA

tutor

Pochinkovskaya boarding school, p. Pochinki,
the Nizhny Novgorod region, Russia
graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: impaired mental function, junior school age, view, healthy lifestyle, formation.

Abstract: The article considers the problem of formation of ideas about a healthy lifestyle in younger schoolchildren with a delay in mental development. The author characterizes the features of the notions of a healthy lifestyle of junior schoolchildren in the norm and with a delay in mental development, cites the results of a theoretical study of this problem.

Проблема формирования представлений о здоровом образе жизни у одной из многочисленных групп – младших школьников с задержкой психического развития – является актуальной в педагогической науке. Школьники с задержкой психического развития представляют разнородную по составу группу. У большинства из них наряду со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или признаками ее функциональной незрелости отмечается общая соматическая ослабленность, наличие заболеваний различных органов и систем организма. Эти дети составляют группу риска по состоянию здоровья и нервно-психического развития и нуждаются в специально организованных условиях обучения и воспитания. С педагогической точки зрения наиболее легко и стойко представления о здоровом образе жизни формируются у детей младшего школьного возраста. В этом возрасте особо значимыми становятся потребности в знаниях и впечатлениях, вследствие этого ребенок стремится к познанию нового, непонятого в окружающей действительности, хочет вникать в сущность объекта и явления, а это в свою очередь формирует у него представления о здоровом образе жизни. Однако формирование представлений о здоровом образе жизни у младших

школьников с задержкой психического развития имеет свои особенности. Отмечается, что представления о здоровом образе жизни у данной категории детей являются фрагментарными, неполными и неточными, преимущественно находятся на поверхностном уровне, наблюдается отсутствие взаимосвязанного комплекса знаний о здоровье и здоровом образе жизни. Формирование представлений о здоровом образе жизни у младших школьников с задержкой психического развития будет способствовать их адаптации к условиям окружающей среды, поддержанию и укреплению здоровья, а также решению многих социальных вопросов, среди которых снижение заболеваемости, возможность самореализации, подготовка к социализации и интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

В научной литературе теоретические аспекты и практические рекомендации по формированию здорового образа жизни школьников отражены в трудах Н. М. Амосова, Ю. А. Андреева, М. Я. Виленского, В. Ю. Волкова, И. В. Давыдовского, В. И. Загоруйко, И. Д. Зверева, А. С. Кузнецова, З. М. Кузнецовой, В. В. Кожанова, Д. В. Колесова, Л. Д. Назаренко и др. Разносторонние аспекты развития детей с задержкой психического развития представлены в работах Н. Ю. Боряковой, Т. А. Власовой, Л. В. Кузнецовой, Р. И. Лалаевой, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер, У. В. Ульенковой, Н. А. Цыпиной, С. Г. Шевченко и др. Проблему формирования представлений о здоровом образе жизни детей с задержкой психического развития изучали Н. Ю. Борякова, И. М. Новикова, О. В. Фомина и др.

В то же время многие вопросы, касающиеся содержания педагогической работы по формированию представлений о здоровом образе жизни у младших школьников с задержкой психического развития, недостаточно разработаны, что отражает проблему нашего исследования.

К понятию «здоровый образ жизни» в отечественной и зарубежной литературе за последние годы сложились три основных подхода: определяющее здоровый образ жизни как интегральный показатель культуры и биосоциальной деятельности; здоровый образ жизни как поведение, базирующееся на научно-обоснованных оздоровительных нормах; утверждающее ведущую роль мотивационно-ценностного отношения, сознания, поведения и ценностно-ориентированной деятельности личности для создания своей социокультурной макро- и микросферы жизнедеятельности [1].

Содержание представлений о здоровом образе жизни у детей может быть представлено следующими понятиями: система знаний о себе, строении своего тела, о гигиене организма, способах сохранения здоровья, движении как знаке, сигнализирующем о скрытых чувствах, эмоциях, переживаниях (недовольство, готовность и т. п.). Показателем сформированности представлений о здоровом образе жизни у детей является само-

стоятельная деятельность ребенка, направленная на сохранение здоровья, которая определяется как комплекс самостоятельных, осознанных действий, обеспечивающих сохранное взаимодействие ребенка с миром [2, с. 14].

Под представлениями о здоровом образе жизни у детей понимается определенный уровень осведомленности и поведения, которые предполагают следующее: ребенок имеет сформированные представления об особенностях строения и функциях организма человека; о здоровье как состоянии физического и психологического благополучия; о болезни и факторах, разрушающих здоровье; о роли света, воздуха, воды и растений в жизни человека, их влиянии на здоровье; о значении для здоровья основных культурно-гигиенических навыков, закаливающих процедур, соблюдения режима дня, рационального питания, сна, двигательной активности, игровой деятельности, занятий физкультурой и спортом; ребенок проявляет умение заботиться о своем здоровье; осознает значение здорового образа жизни для здоровья [7, с. 387].

Младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека в формировании личности, именно поэтому школьное воспитание должно формировать уровень здоровья ребенка и фундамент физической культуры будущего взрослого человека. В период младшего школьного возраста у ребенка должна сформироваться функциональная система здорового образа жизни как жизнеразвивающая цель [5, с. 9].

Младшие школьники признаются наиболее чувствительной возрастной категорией в аспекте формирования здорового образа жизни, поскольку именно в этом возрасте происходит усвоение первичной научной информации, связанной со здоровым образом жизни, определяются фундаментальные жизненные принципы, вырабатывается индивидуальный стиль поведения, развивается критичность, интенсивно формируется способность к самопознанию и самосознанию, то есть закладывается основа для проявления сознательной индивидуальной активности в области здорового образа жизни. Младший школьный возраст является переломным в формировании представлений о здоровом образе жизни [6].

При нормальном развитии в процессе познания окружающего мира, получения знаний и накопления опыта (первоначально в семье, а затем в ходе обучения в образовательной организации) дети младшего школьного возраста получают представление о здоровье и здоровом образе жизни: они осознают факторы, влияющие на здоровье, способны произвести определенный самоанализ его состояния, раскрыть необходимые причинно-следственные связи, овладеть способами заботы о здоровье, им оказывается доступно понимание значения здоровья и своей роли в его укреплении [8, с. 56].

У детей с задержкой психического развития процесс формирования представлений о здоровье и здоровом образе жизни отличается рядом особенностей. Понятия ребенка с задержкой психического развития о здоровом образе жизни характеризуется как особенное своеобразное новообразование личности, которое способствует развитию ценностного отношения к собственному состоянию здоровья; осмыслению связи между состоянием здоровья и способом существования; применению умений здоровьесбережения в самостоятельной жизни. Формирование у ребенка взглядов о здоровом образе жизни нацелено на развитие поведения, приспособленного к социальным и природным условиям окружающей среды, с целью сбережения и поддержания здоровья, достижения эмоционального благополучия, многостороннего формирования потенциальных способностей личности на базе представления связи состояния самочувствия и вида существования [9, с. 132].

Дети с недостатками в интеллектуальном развитии в силу особенностей психофизического состояния ограничены в самостоятельном приобретении знаний и умений валеологического характера. Понятия младших школьников о здоровом образе жизни сформированы недостаточно, имеют фрагментарный характер, что проявляется в содержании игровой, продуктивной и речевой деятельности, а также в отсутствии навыков поведения, направленного на укрепление здоровья и здорового образа жизни, не соответствуют потребностям общества в укреплении здоровья детского населения [3, с. 34].

Большая часть детей не владеют понятиями о состоянии здоровья как о физиологическом состоянии человека, противоположном болезненному; охарактеризовать особенности, свойственные здоровому человеку, дети затрудняются; у ребенка отсутствует требуемый запас взглядов об условиях вреда и пользы для здоровья проживания в городе и деревне; мало сформированы понятия о значимости для самочувствия физической активности, полноценного отдыха, сбалансированного питания, соблюдения санитарно-гигиенических норм, состояния окружающей среды, о поддержании самочувствия с помощью укрепляющих и профилактических мероприятий [10].

Нередко у школьников с нарушениями интеллектуального развития, к которым принадлежат дети с задержкой психического развития, не наблюдается интереса к упражнениям оздоровительного характера. Это часто сопряжено с тем, что рекомендации по ведению здорового образа жизни насаждаются школьникам в авторитарной форме и никак не активизируют у них позитивные психологические взаимодействия, а сами взрослые крайне редко следуют предписанным правилам в обыденной жизни, и дети это наблюдают. Кроме того, соблюдение правил здорового образа жизни требует от человека существенных волевых усилий, что весьма сложно

для детей с нарушенным интеллектом, страдающими расстройствами эмоционально-волевой сферы [4, с. 72].

Таким образом, дети с задержкой психического развития характеризуются отсутствием взаимосвязанного комплекса представлений о здоровье и здоровом образе жизни, наличием фрагментарных, неполных и неточных представлений о здоровом образе жизни, трудностями установления причинно-следственных связей.

Список использованных источников

1. Близнюк, А. И. Здоровый образ жизни и здоровье: современное состояние проблемы / А. И. Близнюк // Медицинские новости. – 2014. – № 4 (235). – С. 31–33.
2. Бредихина, Н. В. Ориентации населения на здоровый образ жизни : региональный аспект : автореф. дис. ... канд. соц. наук / Н. В. Бредихина. – Челябинск, 2006. – 21 с.
3. Гамаюнова, А. Н. Формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни у учащихся с нарушением интеллекта / А. Н. Гамаюнова // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 6. – С. 34–35.
4. Зайцев, Д. В. Основы коррекционной педагогики : учебно-метод. пособие / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов : Крона, 1999. – 110 с.
5. Звездина, М. Л. Разнообразие научных подходов к формированию здорового образа жизни обучающихся / М. Л. Звездина // Научный диалог. – 2013. – № 8 (20). – С. 8–23.
6. Карасева, М. А. Формирование потребности в здоровом образе жизни у младших школьников в процессе физического воспитания [Электронный ресурс] / М. А. Карасева, И. В. Павлов // Науковедение : интернет-журнал. – 2014. – № 6. – URL : <http://naukovedenie.ru/PDF/111PVN614.pdf>.
7. Козлова, Н. С. Формирование здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста / Н. С. Козлова, А. В. Некрасова, И. Л. Горбунова // Молодой ученый. – 2014. – № 10. – С. 387–389.
8. Кулагина, Л. И. К вопросу совершенствования механизмов формирования здорового образа жизни школьников / Л. И. Кулагина, В. М. Сапунова // KANT. – 2012. – № 1 (4). – С. 54–59.
9. Новикова, И. М. Актуальные аспекты проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни у дошкольников с задержкой психического развития / И. М. Новикова, Н. Ю. Борякова // Вестник ВятГГУ. – 2012. – № 2–3. – С. 131–135.
10. Фомина, О. В. Сформированность представлений по компонентам здорового образа жизни у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] / О. В. Фомина // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 5. – URL : <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/34259>.

[В содержание](#)

УДК 376-053.5(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МИХЕЙКИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, tatyanochka79@mail.ru

БУРНАЙКИНА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, задержка психического развития, внеурочная деятельность.

Аннотация: В статье актуализируется проблема формирования коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития, рассматриваются различные подходы к определению термина «коммуникативные компетенции», изучаются особенности, а также возможности формирования коммуникативных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития посредством внеурочной деятельности.

FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

MIHEIKINA TATIANA ALEXANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor

department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

BURNAYKINA JULIA ALEKSEEVNA

student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: communicative competence, mental retardation, extracurricular activities.

Abstract: The article actualizes the problem of forming communicative competences of junior schoolchildren with a delay in mental development, examines various approaches to the definition of the term «communicative competence», explores the features, as well as the possibilities of forming communicative competences in younger schoolchildren with a delay in mental development through extracurricular activities.

Младший школьный возраст считается самым благоприятным периодом формирования коммуникативных компетенций. Именно с началом обучения в образовательной организации ребенок начинает активно интересоваться общением, возрастает интерес не только к взрослому как источнику получения разных знаний, но и к сверстнику как к партнеру в различных видах деятельности, к желанию сотрудничать, действовать вместе. Ребенок включается в коммуникации не только для успешного учения. Современному младшему школьнику наиболее важно владение развитыми умениями общения, в процессе которого у него возникает необходимость сообщить достаточно полную, емкую информацию, прокомментировать событие или высказать свое мнение. От уровня сформированности коммуникативных компетенций зависит характер поведения и положение ребенка в группе сверстников.

В психолого-педагогической теории понятие «коммуникативные компетенции» рассматривается как совокупность системы коммуникативных навыков и умений, способностей их применения для решения коммуникативных задач и успешной деятельности (Е. П. Ильин [4]); владение знаниями сведений о языке, наличием умений соотносить языковые средства (М. С. Сиркина [10]); способы взаимодействия с окружающими людьми (Г. П. Старикова [11]).

По мнению М. С. Сиркиной, Л. В. Фастуновой, именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными компетенциями в силу особого восприятия языковых явлений, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетенции ученика – актуальная задача образовательного процесса в начальной школе [10; 13].

Актуальность рассматриваемой проблемы очевидна для детей с нормальным психическим развитием, однако еще большую значимость в ее решении приобретает изучение вопроса формирования коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития.

По мнению М. А. Чистяковой, у детей с задержкой психического развития имеются трудности в формировании коммуникативных компетенций. Несоввершенство коммуникативной сферы не обеспечивает процесс общения, а значит, и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями. Большинство детей с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной [14, с. 750].

Проведенный эксперимент Ю. С. Ильиной, О. А. Козыревой, О. С. Степиной показывает, что дети с задержкой психического развития, как правило, не в состоянии самостоятельно и устойчиво принимать и передавать информацию собеседнику, а именно испытывают сложности

в удержании внимания в процессе принятия информации, затрудняются в адекватном планировании предстоящего сообщения и его устно-речевом воплощении; не всегда готовы взаимодействовать на основе совместного планирования, ориентации на партнера и самостоятельного решения конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества; испытывают затруднения при включении в систему взаимоотношений, недостаточно удовлетворены общением и проявляют признаки дезадаптации к условиям обучения; проявляют искаженное понимание отношения со стороны другого, отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, и в результате – низкую способность к сопереживанию; затрудняются в выделении личностных характеристик партнера по общению, не имеют представления о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений [5; 12].

В исследованиях Д. В. Зайцева отмечается отставание в развитии коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития от возрастной нормы. Автор указывает, что у них снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение с взрослыми носит практический характер, а личностное общение встречается значительно реже [3, с. 63].

В работах Е. В. Локтевой отмечаются следующие трудности в общении детей с задержкой психического развития с окружающими людьми: несформированность возрастных форм общения этих детей; неразвитость структурных компонентов общения; замедление темпов и качественное своеобразие эмоционально-личностного развития [6, с. 22].

Д. Р. Булгакова отмечает, что у детей с задержкой психического развития не только снижена потребность в общении, но и наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение с взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития таких детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы. На несовершенство коммуникативных навыков значительное влияние оказывают особенности познавательной сферы и речевого развития [2, с. 1685].

А. А. Мясникова, Д. Ф. Халдарова, В. А. Шамаева считают, что для детей с недостаточным уровнем психического развития свойственно изменение способов коммуникации, которое может проявляться и в том, что у большинства из них повреждено речевое общение. Для большинства детей характерны дефекты звукопроизношения, затруднено действие принятия и осознания содержания произведений, стихов и т. д., последовательность систематического, развернутого изложения не соответствует возрасту ребенка. Все это приводит к тому, что у этих детей нарушено речевое общение. Неполноценность в развитии ребенка в зависимости от де-

фекта выражается по-разному, но все равно приводит к отстраненности ребенка от группы нормально развивающихся сверстников. У детей с недостаточным уровнем психического развития обнаруживается неполнота коммуникативных умений и навыков [14, с. 245].

Вследствие этого актуализируется необходимость поиска новых концептуальных подходов к формированию коммуникативных компетенций учащихся. Организация коррекционно-развивающих занятий в рамках внеурочной деятельности способствует повышению коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития ввиду их психической незрелости и их неумения выражать свои чувства, принимать чувства других людей и сопереживать им, что является необходимым условием для выстраивания здоровых взаимоотношений с окружающими.

Именно внеурочная деятельность, согласно Т. И. Митичевой с соавторами, в большей степени способствует развитию коммуникативных компетенций. Развитие творческих способностей, проигрывание социальных ролей, участие школьников в различных мероприятиях являются наиболее легкой и подходящей формой становления коммуникативных навыков для данной возрастной категории школьников [7, с. 130].

Как считает Н. В. Бельдинская, активное привлечение обучающихся во внеклассную работу способствует усилению интереса к изучению программного материала, повышению успеваемости, содействует пониманию значения языка в овладении другими науками, а следовательно и развитию коммуникативных компетенций. В процессе взаимодействия ученик раскрывается, что позволяет увидеть его личностные качества, как они формируются и развиваются. Работа в парах поможет формированию умения слышать друг друга, понимать услышанное, считаться с мнением партнера, уважать его мнение, отстаивать свою точку зрения. Ребята учатся договариваться, развивается речь, обогащается словарный запас [1, с. 19].

Н. И. Никитина с соавторами отмечает, что для успешности процесса развития коммуникативных компетенций младших школьников важно во внеурочной деятельности с ними методически грамотно реализовывать методические средства, которые способствуют совершенствованию культуры общения учеников начальных классов. Педагоги должны тщательно продумывать содержание коммуникативно-развивающих занятий, их временной интервал, способы поощрения детей за правильное коммуникативное действие (речевое), высказывание [9, с. 70].

О. В. Нигодина, А. Е. Мусралимова отмечают, что при организации игр, упражнений, коррекционных занятий на развитие коммуникации у детей с особыми образовательными потребностями необходимо руководствоваться следующими требованиями:

- необходима тщательная предварительная работа, направленная на обогащение социального опыта ребенка;
- сюжеты игр, упражнений, предлагаемые для формирования и закрепления коммуникативных умений должны быть доступны, т. е. необходимо учитывать предыдущий социальный опыт ребенка и реальный уровень развития коммуникативных навыков;
- многоэтапность организации коррекционного занятия, которая предусматривает органическую взаимосвязь всех заданий и переключение с одного вида деятельности на другой;
- выбор темпа предъявляемого учебного материала определяется индивидуальными особенностями психофизического развития;
- необходимость в повторяемости изученного материала определяется изменением конкретной ситуации;
- усвоенные на коррекционно-развивающих занятиях умения и навыки подкрепляются в реальных ситуациях, путем организации различных форм досуга и общения [8, с. 69].

Таким образом, для младших школьников с задержкой психического развития характерны трудности в формировании коммуникативных компетенций: в передаче информации собеседнику, в планировании и осуществлении взаимодействия, отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, трудности в развитии речевых средств общения. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся и способствует формированию у обучающихся коммуникативных навыков, знаний и умений, коммуникативных качеств личности, освоению коммуникативно-речевой деятельности. Организация педагогической работы по формированию коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития осуществляется с учетом возрастных и психических особенностей детей данной группы.

Список использованных источников

1. Бельдинская, Н. В. Развитие коммуникативной компетенции через интеграцию учебной и внеурочной деятельности / Н. В. Бельдинская // Система образования в условиях введения и реализации ФГОС : проблемы и перспективы : материалы региональной научно-практической конференции (Томск, апрель 2014 г.) / под ред. А. К. Еремеева. – Томск : ТОИПКРО, 2014. – С. 17–21.
2. Булгакова, Д. Р. Проблема развития коммуникативных навыков у детей 5–7 лет с задержкой психического развития / Д. Р. Булгакова // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2015. – Т. 5. – № 12. – С. 1685–1686.
3. Зайцев, Д. В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье / Д. В. Зайцев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – № 1. – С. 62–65.

4. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 320 с.
5. Козырева, О. А. Исследование коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития / О. А. Козырева, Ю. С. Ильина // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS : сборник статей победителей VI Международной научно-практической конференции : в 2 ч. – Пенза : Наука и Просвещение, 2016. – С. 236–241.
6. Локтева, Е. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Локтева. – Нижний Новгород, 2007. – 213 с.
7. Митичева, Т. И. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеучебной деятельности / Т. И. Митичева, В. С. Маслова, Е. А. Феоктистова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 5 (95). – С. 129–131.
8. Нигодина, О. В. Формирование навыков коммуникации у детей с нарушениями развития / О. В. Нигодина, А. Е. Мусралимова // Социальные науки. – 2014. – № 1 (1). – С. 68–70.
9. Никитина, Н. И. Некоторые аспекты процесса развития коммуникативных навыков младших школьников / Н. И. Никитина, А. Н. Веревкина, Н. В. Машкович // Развитие современного образования. – 2016. – № 3 (9). – С. 69–72.
10. Сиркина, М. С. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в условиях языковой и общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / М. С. Сиркина // Новое в преподавании иностранных языков. – URL : <http://foreign.mordgpi.ru/?p=2390>.
11. Старикова, Г. П. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников при работе по системе учебников «Перспективная начальная школа [Электронный ресурс] / Г. П. Старикова // Академкнига. – 2017. – URL : http://akademkniga.ru/upload/iblock/2b1/starikovagp_kirov.pdf.
12. Степина, О. С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников (сравнительный анализ) / О. С. Степина // Объединенный научный журнал. – 2009. – № 6 (224). – С. 20–26.
13. Фастунова, Л. В. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников через групповые формы работы / Л. В. Фастунова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 2–2. – С. 147–154.
14. Халдарова, Д. Ф. Современные формы развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития / Д. Ф. Халдарова, А. А. Мясникова, В. А. Шамаева // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 нояб. 2016 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 4 (10). – С. 245–247.
15. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова // Молодой ученый. – 2016. – № 20. – С. 750–752.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.5(045)
ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

МИХЕЙКИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, tatyanochka79@mail.ru

ЖЕРТВИНА МАРИНА НИКОЛАЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ключевые слова: коммуникативные умения, речевые нарушения.

Аннотация: В статье актуализируется проблема формирования коммуникативных умений учащихся младших классов с речевыми нарушениями, рассматриваются различные подходы к определению термина «коммуникативные умения», изучаются особенности, а также возможности формирования коммуникативных умений у учащихся младших классов с речевыми нарушениями.

PECULIARITIES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AT STUDENTS OF JUNIOR CLASSES WITH SPEECHED VIOLATIONS

MIHEIKINA TATIANA ALEXANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ZHERTVINA MARINA NIKOLAEVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: communicative skills, speech disorders.

Abstract: The article actualizes the problem of the formation of communicative skills of students of junior classes with speech disorders, examines various approaches to the definition of the term «communicative skills», studies the features, as well as the possibilities of forming communicative skills in students of lower grades with speech disorders.

На современном этапе развития общественных отношений одной из актуальнейших проблем выступает формирование и развитие коммуника-

тивных умений у детей младшего школьного возраста, так как общение является главным механизмом передачи социального опыта, а сформированные коммуникативные умения – важнейшим условием и средством успешного освоения содержания образования и эффективного общения в целом.

Эта проблема явилась предметом изучения многих ученых: М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, Е. О. Смирновой и др., исследования которых показали, что дети младшего школьного возраста не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта между взрослым и ребенком, но именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятный для овладения коммуникативными навыками, так как дети в этом возрасте отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, решению коммуникативных задач, в общении происходит обмен информацией, смыслами, возникают межличностные отношения, раскрывается и формируется характер ребенка.

Л. Р. Мунирова, опираясь на теорию А. Е. Дмитриева, рассматривает коммуникативные умения как структурные элементы общеучебных умений и коммуникативной деятельности, определяя, что по структуре коммуникативные умения являются сложными, высокого уровня, включающими в себя простейшие элементарные знания и умения в области общения. Коммуникативные умения являются осознанными коммуникативными действиями детей, что проявляется в способности школьников строить общение в соответствии с задачами, адекватно коммуникативной ситуации и партнерам, анализировать и оценивать коммуникативные контакты со сверстниками и взрослыми [5, с. 7–18].

С. Л. Рубинштейном коммуникативные умения и навыки понимаются как отражение коммуникативной способности. Ученый утверждает, что «коммуникативная способность имеет общественно историческое происхождение и проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении. Она отражается в коммуникативных навыках и умениях, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков» [7, с. 237–241].

К основным структурным элементам коммуникативных умений, характерных для младшего школьного возраста, относят следующие:

1. «Умение слушать» (выделено И. М. Михайловой) – это одно из самых важных человеческих умений. Специалисты уверяют, что не умеют слушать примерно восемь школьников из десяти. Типичная ошибка в оценке процесса общения формулируется так: «Я сказал то, что хотел сказать, он понял то, что я сказал». «Умение активно слушать» – одно из опорных коммуникативных умений младших школьников, вырабатывае-

мое у них в процессе учебного общения и включающее в свою структуру как речевые умения (восприятие и интерпретация информации), так и умения межличностного общения (не перебивать собеседника, активно реагировать на его информацию по смыслу, дружелюбно относиться к недостаткам речи, не проявлять агрессии) [3, с. 27].

2. «Умение вербализировать свои мысли» – не менее сложный способ общения, требующий больших знаний, содержательности, умений заботиться о том, чтобы всегда быть понятным собеседником, следить за ясностью и логичностью высказываний, обдумывать форму изложения своих мыслей, говорить всегда вежливо и дружелюбно, всегда учитывать мнение собеседника, стараться говорить кратко, но выразительно, и следить за впечатлением, которое производят слова на собеседника и т. д. [6; 8; 9].

3. Формирование такого структурного элемента, как «Умение вести диалог, договариваться» – очень актуальная и сложная задача. Это объясняется тем, что очень сложно научить маленького школьника ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, выражать свои эмоции разнообразными средствами интонации, излагать свои мысли в творческой интерпретации, а также соблюдать речевую культуру.

4. «Умение использовать различные способы поиска информации» – предусмотрен в ФГОС НОО. На сегодняшний день очень важно научить младших школьников владеть информацией: знать источники информации, уметь искать ответ на интересующий вопрос, отбирать правильно информацию, грамотно оформлять и представлять отобранный материал. Формирование данного структурного элемента является важнейшей задачей современной начальной школы, так как от уровня сформированности данного умения зависит приобретение знаний по всем школьным дисциплинам [10, с. 6].

5. «Умение использовать речевые средства» еще один из структурных элементов, который предполагает умение понимать тему занятия, логику развития мысли, извлечение нужной информации из текста, слушание, говорение, собирать и систематизировать материал, строить высказывание в определенном стиле, а также совершенствовать высказывание – письмо, говорение.

6. Последний структурный элемент – «Умение вести себя в конфликтной ситуации», по мнению А. В. Мудрика, «...также является сложным процессом. Необходимо знать психологические особенности конфликтующей личности, обладать тактичностью, уравновешенностью и владеть техникой конструктивного поведения в конфликтной ситуации. Это опорное коммуникативное умение, имеющее особенно сложную структуру и опирающееся на речевые умения, но в нем доминирует лич-

ностный аспект, проявляются нравственные качества школьника, его способность принимать конструктивные решения» [4, с. 85].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме коммуникативных возможностей младших школьников продемонстрировал наличие затруднений в формировании коммуникативных умений младших школьников с речевыми нарушениями, в отличие от сверстников с нормой речевого развития.

В основе затруднений лежит системное нарушение речи, которое характеризуется множеством факторов. При овладении грамотой у детей данной категории отмечаются трудности отставания и своеобразные черты становления коммуникативных умений. Заметны трудности при осуществлении звукобуквенного анализа слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов, связная речь малоорганизованна и неупорядоченна, изложение событий неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений и привнесений, нередко основывающихся на случайных ассоциациях, предложения часто неправильно построены и не окончены.

В ряде исследований дефектологов (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. В. Серебрякова, Г. И. Чиркина, П. Б. Шошин) доказана необходимость проведения дополнительной работы по формированию коммуникативных умений у младших школьников с речевыми нарушениями [1; 2]. Так как у обучающихся с речевыми нарушениями коммуникативная деятельность оказывается ограниченной, о чем свидетельствует стойкое неумение регулировать поведение партнеров по общению и трудности общения со сверстниками.

Сформировать коммуникативные умения значит научить учащегося с речевыми нарушениями задавать грамотные вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения. Формирование вышеперечисленных коммуникативных умений видится нами как поэтапный процесс, организованный на метапредметном уровне, включающем различные аспекты процесса общения посредством игровых упражнений, способствующих формированию и развитию умения слушать, ясно и четко произносить слова, вести себя в конфликтной ситуации, устанавливать контакт с собеседником и вести диалог, использовать невербальные средства общения, которые лежат в основе нарушений коммуникативных умений.

Список использованных источников

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Электронный ресурс] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 250 с. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/5/0231/5_0231-1.shtml.
2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / ред. сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
3. Михайлова, И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности / И. М. Михайлова. – Псков : ПГПУ, 2005. – 188 с.
4. Мудрик, А. В. Общение школьников / А. В. Мудрик. – М. : Сфера, 2007. – 139 с.
5. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лейла Ринатовна Мунирова ; МГУ. – М., 1993. – 205 с.
6. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 482 с.
8. Рыжова, Е. В. Методические аспекты формирования связной речи у учащихся с речевыми нарушениями / Е. В. Рыжова, М. М. Тулейкина // Амурский научный вестник. – 2015. – № 2. – С. 137–143.
9. Сокоротова, Л. В. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в национальной школе / Л. В. Сокоротова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель, 2011). – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 176–179.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL : https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4(045)

ББК 74.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДНОМ КРАЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

МУХИНА АЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, alena.muhina1@yandex.ru

Ключевые слова: представления о родном крае, краеведческие представления, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Аннотация: В статье рассматривается исследование особенностей представлений о родном крае у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автором дается характеристика краеведческих представлений у детей с общим недоразвитием речи по результатам теоретического анализа, приводятся собственные данные экспериментального анализа.

A STUDY OF REPRESENTATIONS OF THE NATIVE REGION IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

MUHINA ALENA VLADIMIROVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: ideas of the native land, local history representations, preschool children with the general underdevelopment of the speech.

Abstract: The article deals with the study of the peculiarities of ideas about the native land of preschool children with General underdevelopment of speech. The author gives the characteristic of local lore representations in children with speech disorders by results of the theoretical analysis, own data of the experimental analysis are given.

Проблема исследования особенностей краеведческих представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи актуальна и значима. Создание в дошкольной общеобразовательной организации системы краеведческой работы способствует приобщению дошкольников с нарушениями речи к ценностям родного города. Краеведческая работа направлена на формирование у детей уважения к историческому и культурному наследию, обеспечивает преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры [1]. Краеведение обладает огромным потенциалом для развития интеллектуально-речевой, эмоционально-речевой, эмоционально-волевой, нравственно-эстетической сферы личности, коррекции речевых неречевых нарушений в развитии ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Краеведческие представления, согласно А. С. Лысковой, – это результат познания детьми родного края, т. е. представления о природе, истории, культуре, хозяйстве, искусстве своего края. Развитие краеведческих знаний представляет собой сложный процесс восприятия, абстрагирования, обобщения понятий и представлений их закономерных связей, явлений [2, с. 148].

Анализ состояния теории и педагогической практики позволили выявить противоречия между современными высокими требованиями общества в формировании у дошкольников краеведческих представлений и наличием трудностей их формирования у детей с нарушениями речи в дошкольных учреждениях. Данные противоречия доказывают необходи-

мость дополнительного анализа особенностей формирования представлений о родном крае у дошкольников с общим недоразвитием речи с целью дальнейшего поиска эффективных путей их развития и коррекции речевого развития, используя краеведческий и литературный материал родного края.

С целью изучения уровня сформированности представлений о родном крае у дошкольников с общим недоразвитием речи была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МДОУ «Детский сад № 65» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 12 детей 6–7 лет, имеющих общее недоразвитие речи III уровня. Диагностика осуществлялась с помощью заданий по теме «Мой родной город (село), республика» для детей дошкольного возраста М. М. Байрамбекова, Т. М. Мансурова, М. И. Шурпаевой [3, с. 203], адаптированных для целей нашего исследования и ориентированных на региональный компонент.

Цель первой серии заданий: оценка сформированности представлений о природе родного края. С заданием № 1 первой серии 8,3 % дошкольников полностью справились. Дети без труда выделяли группы предлагаемых растений (деревья, кустарники, цветы; хвойные и лиственные деревья, цветы сада и цветы леса). Без помощи взрослого называли условия, необходимые для жизни, роста и развития растений. Частично справились с заданием 50 % дошкольников. Они имели представления о природе родного края, правильно классифицировали растения, определяли растения, не характерные для нашего климата, объясняли выбор, но не достаточно уверенно. Не выполнили задания 41,7 % детей. Они допускали большое количество ошибок, свой выбор не обосновывали, затруднялись назвать деревья, растущие в близлежащем районе. С заданием № 2 первой серии 16,6 % дошкольников полностью справились. Они без особого труда могли пояснить свои ответы. Частично справились с заданием 50 % детей. Испытуемые также смогли выполнить задания, однако не понимали различие предложенных кустарников и деревьев, при помощи экспериментатора ошибки исправлялись. Не справились с заданием 33,4 % участника эксперимента. Задание для детей осталось недоступно. С заданием № 3 первой серии никто из дошкольников полностью не справился. Частично справились с заданием 33,4 % детей. Они были способны к установлению связей и зависимостей между изображенными растениями, однако не всегда могли объяснить их. Не справились с заданием 66,6 % испытуемых. Каждый из них имел небольшие по объему, неточные знания, отвечал неуверенно, подолгу задумывался; не устанавливали связей и зависимостей. С заданием № 4 первой серии 16,6 % дошкольников полностью справились. Они смогли отобрать и назвать с незначительными ошибками все карточки, на которых изображены растения родного края, занесенные в Красную книгу. Частично справились с заданием 75 % детей. Они затруд-

нялись назвать растения, занесенные в Красную книгу, однако с помощью экспериментатора решали поставленную задачу. Не справились с заданием 8,4 % детей. Для них задание оказалось сложным. С заданием № 5 первой серии никто из дошкольников полностью не справился. Частично справились 33,4 % детей. Они смогли разложить по порядку картинки с изображением сезонов, но рассказать о том, какие изменения характерны для каждого из сезонов Республики Мордовия, смогли только с помощью взрослого. Не справились с заданием 66,6 % испытуемых. Они не всегда правильно называли времена года. Затруднялись назвать их в нужной последовательности, не знали характерных признаков времен года.

Цель второй серии эксперимента – оценка сформированности представлений о животном мире родного края. С заданием № 1 частично справились 41,7 % детей. У них имелся определенный объем фактических знаний животных, системность и обобщенность знаний прослеживалась слабо. Не справились с заданием 58,3 %. Каждый из детей имел небольшие по объему, неточные знания о животном мире родного края, отвечали неуверенно, подолгу задумывались. С заданием № 2 второй серии 8,4 % дошкольников полностью справились. Их знания носили обобщенный, системный характер (дошкольники не только перечисляли животных, но и давали характеристику существенных признаков, объясняли значение процессов ухода за обитателями, соотносясь с их потребностями). Частично справились с заданием 75 % детей. Они устанавливали некоторые связи и зависимости животного мира, однако не всегда могли объяснить их; умели анализировать, выделяли в них существенное, используя подсказку экспериментатора. Не справились с заданием 16,6 % испытуемых. С заданием № 3 второй серии 16,6 % дошкольников полностью справились. Знания о птицах у них носили обобщенный, системный характер (дошкольники не только перечисляли их, но и давали характеристику существенных признаков, объясняли значение процессов ухода за ними, ареол обитания). Частично выполнили задание 50 % детей. Они затруднялись с ответом, могли ответить только с помощью наводящих вопросов. Не справились с заданием 33,4 %. Задание № 4 второй серии 16,6 % дошкольники выполнили. Они без особого труда распределяли представителей насекомых, аргументировали свой выбор, соотносили представителей насекомых со средой обитания, знали их характерные признаки. Частично справились с заданием 58,4 % детей, это проявлялось в том, что допускались незначительные ошибки при распределении представителей насекомых. Не всегда аргументировали свой выбор. Не справились с заданием 25 % участников эксперимента. С заданием № 5 второй серии никто из дошкольников полностью не справился. Частично справились с заданием 25 % детей. Они аргументировали свой выбор при помощи наводящих вопросов, соотносили представителей насекомых с некоторыми ошибками,

знали элементарные их характерные признаки. Не справились с заданием 75 % дошкольников. На поставленные вопросы отвечать затруднялись, а если отвечали, то в основном неверно.

Цель третьей серии эксперимента – оценка сформированности представлений о символах региона, города. С заданием № 1 третьей серии 25 % дошкольников полностью справились. Они без труда называли значение изображения на гербе Республики Мордовия, России. Могли объяснить символику герба, проявляли интерес к заданию. Частично справились с заданием 58,4 % детей. Они допускали незначительные ошибки. С помощью взрослого рассказывали о символах герба и их значении. Не справились с заданием 16,6 %. Задание для детей осталось недоступно. С заданием № 2 третьей серии 16,7 % дошкольников полностью справились. Они без труда называли значение, символику, цвета флага Республики Мордовия, России. Частично справились с заданием 58,3 % детей. Они затруднялись с ответом, могли ответить только с помощью наводящих вопросов. Частично выполнили задание 25 % дошкольников. Задание для них осталось недоступно. С заданием № 3 третьей серии никто из дошкольников полностью не справился. Частично справились с заданием 41,7 % детей. Они узнавали и называли гимн республики, знали как себя вести, когда звучал гимн. Не могли аргументировать ответ на вопрос: «Для чего он нужен?». Не справились с заданием 58,3 %. Задание для детей осталось недоступно.

Цель четвертой серии эксперимента – оценка сформированности представлений об истории родного города. С заданием № 1 четвертой серии никто из дошкольников полностью не справился. Частично выполнили задание 33,4 % испытуемых. Они назвали Саранск своим городом, район, где проживают, домашний адрес. Связно и последовательно отвечали на поставленные вопросы, быстро ориентировались. Неуверенные ответы давали 66,6 % испытуемых, им требовалась помощь взрослого. На поставленные вопросы отвечали последовательно, но иногда ответы были слишком краткими. С заданием № 2 четвертой серии никто из дошкольников полностью не справился. Частично справились с заданием 41,7 % детей. Они не смогли закрыть свое игровое поле карточками, подходящими определенному временному отрезку, и назвать объект и определенный временной отрезок из истории родного города. Выполняли задание с помощью экспериментатора. Не справились с заданием 58,3 % испытуемых.

Цель пятой серии исследования состоит в оценке сформированности представлений о достопримечательностях и исторических местах родного города. С заданием № 1 пятой серии никто из дошкольников полностью не справился. Частично справились с заданием 25 % детей. Они допускали незначительные ошибки, знали название достопримечательностей, но не могли объяснить их местонахождение. На поставленные вопросы отвеча-

ли последовательно, но иногда ответы бывали слишком краткими. Не справились с заданием 75 % испытуемых, они часто допускали ошибки, затруднялись назвать достопримечательности своего города, на поставленные вопросы отвечали с трудом, в основном неверно. С заданием № 2 пятой серии никто из дошкольников полностью не справился. Частично справились с заданием 33,4 % детей. Они знали название достопримечательностей, но не могли объяснить их местонахождение. Не справились с заданием 66,6 % дошкольников.

По результатам эксперимента, 8,3 % испытуемых составили группу детей с высоким уровнем сформированности представлений о родном крае. Они демонстрировали краеведческие знания о родном городе, о его достопримечательностях, городских зданиях и учреждениях, знаменитых земляках, проявляли общие знания о природе родного края, реках, растениях, лекарственных травах, животном мире, символике города, страны. Большинство испытуемых – 41,7 % составили группу детей со средним уровнем сформированности представлений о родном крае. Они показали частичные краеведческие знания о родном городе, о его достопримечательностях, городских зданиях и учреждениях, знаменитых земляках, проявляли общие знания о природе родного края, реках, растениях, лекарственных травах, животном мире. Практически такое же количество детей – 50 % вошли в группу с низким уровнем сформированности представлений о родном крае. У них отмечались поверхностные, скудные знания. Испытуемые затруднялись отвечать на вопросы о родном городе, достопримечательностях, городских зданиях и учреждениях, знаменитых земляках. У них были слабо сформированы знания об обитателях и растительном мире родного края, их специфике и закономерностях жизни.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей с общим недоразвитием речи отмечаются низкие показатели сформированности краеведческих представлений. Экспериментальным путем доказано, что испытуемые имеют представления о названии родного города, своем домашнем адресе; затрудняются в узнавании достопримечательностей родного города (делают это после пояснений взрослого); с трудом определяют животный и растительный мир, не знают символику родного края. Ответы дают без рассуждений и объяснений, демонстрируют ограниченный словарный запас, не оперируют предметными терминами.

Список использованных источников

1. Балтаките, Л. В. Проект «Познавательное-речевое развитие детей старшего дошкольного возраста с ОНР через приобщение к истории и культуре родного края в образовательном пространстве ДОУ» [Электронный ресурс] / Л. В. Балтаките // До-

школенок.ру. – 2014. – URL : <https://dohcolonoc.ru/proektnaya-deyatelnost-v-detskom-sadu/5903-proekt-poznavatelno-rechevoe-razvitiye-detej.html>.

2. Лыскова, А. С. Самостоятельная работа как средство формирования краеведческих знаний у младших школьников / А. С. Лыскова // Тезисы докладов победителей научной конференции в рамках Фестиваля науки в ЧГУ (г. Череповец, 16 апреля 2015 г.) : в 2 ч. Ч. 1 : педагогические, психологические и социально-гуманитарные науки / А. С. Лыскова ; отв. ред. Н. П. Павлова. – Череповец : ЧГУ, 2015. – С. 148–151.

3. Шурпаева, М. И. Диагностические задания по теме «Мой родной город (село), республика» для детей дошкольного возраста // Региональная образовательная программа дошкольного образования Республики Дагестан / М. И. Шурпаева. – Махачкала : Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики А. А. Тахо-Годи, 2015. – 301 с.

[В содержании](#)

УДК 376.42-053.4(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ОДРУЗОВА ВИКТОРИЯ ИВАНОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, cookies04@yandex.ru

Ключевые слова: элементарные математические представления, дети дошкольного возраста, речевые нарушения.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

PECULIARITIES OF FORMING ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DISORDERS

ODRUZOVA VICTORIYA IVANOVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: elementary mathematical representations, children of preschool age, speech disorders.

Abstract: The article deals with the problems associated with the formation of elementary mathematical representations in pre-school children with speech disorders.

В современном мире развития науки и техники всеобщая компьютеризация определяет возрастную роль математической подготовки подрастающего поколения. Вхождение в мир математики начинается с самого раннего детства. Дошкольный возраст – важнейший стартовый период жизни человека. Это период сензитивного развития, когда у ребенка закладываются основы интеллекта и мышления, высокой умственной активности во взрослом состоянии. Математика должна занимать особое место в интеллектуальном развитии детей, должный уровень которого определяется качественными особенностями усвоения детьми таких исходных понятий, как количество, величина, форма. Отсюда очевидно, что обучение в процессе образовательной деятельности, в повседневной жизни, дидактических играх и упражнениях при условии и наполнении их элементарным математическим содержанием должно быть направлено на формирование у дошкольников основных математических представлений и развитие математического мышления – сравнения, анализа, рассуждения, обобщения, умозаключения.

Формирование элементарных математических представлений заключается в целенаправленном и организованном ходе передачи и усвоения знаний, приемов и методов умственной деятельности (А. В. Белошистая, С. И. Волкова, Т. И. Ерофеева, А. М. Леушина, З. А. Михайлова) [1; 2; 5; 6].

Проблема формирования элементарных математических представлений относится к числу теоретически и практически значимых, однако вопросы формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями еще не достаточно разработаны в логопедической теории и практики. Формирование математических представлений не должно остаться за пределами работы по коррекции речи дошкольников. Необходимо с ранних лет знакомить детей с готовыми математическими сведениями и формировать умственные способности детей, обучить их самостоятельно, осмысленно приобретать знания и применять их в жизни.

Анализ научных источников по проблеме изучения формирования элементарных математических представлений у дошкольников с нарушениями речи показал необходимость дальнейшего совершенствования методов и приемов для наиболее полноценного их формирования. Недостаточная разработанность данной проблемы и необходимость ее решения и обуславливают актуальность темы исследования.

Под математическим развитием дошкольников следует понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций». Таким образом, под математическим развитием дошкольников понимаются качественные

изменения в формах их познавательной активности, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций. Понятие «математические представления» включает в себя представления о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях. Математическое развитие дошкольников понимается как качественное изменение познавательной деятельности ребенка, которое происходит в результате формирования элементарных математических представлений, связанных с ними логических операций [8; 9; 10; 11].

Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение для становления полноценной личности ребенка. Анализ развития речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи свидетельствует о существенных отклонениях от возрастных нормативов, ограниченности словарного запаса, своеобразии его использования, неточности употребления слов. Отечественные ученые выделяют три уровня речевого развития при общем недоразвитии речи, 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.

Дошкольники с речевыми нарушениями испытывают значительные трудности при формировании элементарных математических представлений: в понимании инструкций, не понимают лексического значения математических терминов, не могут оперировать ими. Основные ошибки при выполнении математических заданий допускаются из-за неумения осуществлять самоконтроль, пояснять свои действия, включать математические термины в речевое высказывание. Все это осложняет обобщение полученных знаний, включение их в новую систему математических понятий.

Проблема обучения элементарным математическим представлениям в дошкольных учреждениях имеет глубокие исторические корни. Разработкой и улучшения методик занимаются и по сей день такие ученые, как: А. А. Столяр, А. М. Леушина, Е. И. Щербакова. Их исследования помогают родителям и педагогам донести до детей информацию, которая будет способствовать их всестороннему развитию.

Развитие элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста имеет большую ценность для интенсивного умственного развития ребенка, его познавательных интересов и любознательности, логических операций: сравнение, обобщение, классификация. Специфика патологий развития детей с речевыми нарушениями отражается на качестве усвоения ими математических знаний, приобретения умений и навыков [12; 13;]

Можно сделать вывод об особенностях формирования математических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Они испытывают трудности в понимании инструкций, не понимают лексического значения математических терминов, не могут оперировать ими. Все это осложняет обобщение полученных знаний, включение их в новую систему математических понятий. Выявленные трудности вызывают необходимость определения специальных коррекционно-педагогических условий на занятиях по формированию элементарных математических представлений, которые бы способствовали коррекции речевой и познавательной деятельности в процессе обучения математике.

Процесс формирования элементарных математических представлений дошкольников осуществляется под руководством педагога в результате систематически проводимой работы на занятиях и вне их, направленной на ознакомление детей с количественными, пространственными и временными отношениями с помощью разнообразных средств. Дидактические средства являются своеобразными орудиями труда педагога и инструментами познавательной деятельности детей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 127 » г. о. Саранск. В качестве испытуемых в эксперименте приняли участие 12 дошкольников с общим недоразвитием речи в возрасте 6–7 лет, посещающих логопедическую группу (по второму году обучения).

Целью констатирующего эксперимента было определение уровня сформированности элементарных математических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Реализация поставленной цели возможна через использование подобранных методик и диагностических заданий, направленных на исследование представлений о форме предметов; о величине предметов; на исследование представлений ребенка о задаче, о способах решения простых задач; на исследование уровня сформированности навыков счета в пределах 10.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства дошкольников с общим недоразвитием речи средний и низкий уровень сформированности элементарных математических представлений. Так, средний уровень сформированности представлений о форме геометрических фигур обнаружен у 75 % дошкольников. Были обнаружены дошкольники с высоким уровнем сформированности представлений о форме геометрических фигур (16,7 %). Незначительная часть испытуемых продемонстрировали низкий уровень сформированности изучаемых представлений (8,3 %).

Уровень сформированности представлений о величине предметов у испытуемых также оказался разным. Большинство дошкольников проде-

монстрировали средний уровень сформированности указанных представлений (75 %). Отрадно, что был выявлен и высокий уровень сформированности представлений у дошкольников с нарушениями речи у 16,7 % – испытуемые справились с заданием полностью самостоятельно. Низкий уровень обнаружен лишь у 8,3 % – испытуемые не смогли выполнить задание даже с помощью педагога.

Далее был исследован уровень сформированности навыков счета в пределах 10. Значительная часть дошкольников (75 %) смогли справиться с заданием, но при счете допускали ошибки и пользовались помощью педагога, показав тем самым средний уровень. Часть испытуемых (16,7 %) полностью справилась с заданием самостоятельно – высокий уровень. Низкий уровень выявлен у 8,3 % – испытуемые при счете сбивались, воспользоваться помощью педагога не смогли.

В свою очередь уровень сформированности представлений о задаче, о способах решения простых задач у большинства дошкольников с нарушениями речи – низкий. Испытуемые затруднялись в объяснении понятия «задача», не выделяли ее структурных компонентов, плохо понимали условие и требование задачи, не понимали способа решения задачи.

Таким образом, формирование элементарных математических представлений – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. Его основная цель – успешное овладение математикой на базе детского сада и всестороннее развитие личности ребенка. Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства дошкольников с общим недоразвитием речи низкий уровень сформированности элементарных математических представлений. Указанные данные являются основой для составления методических рекомендаций по формированию элементарных математических представлений.

Список использованных источников

1. Арапова-Пискарева, Н. А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду : программа и методические рекомендации / Н. А. Арапова-Пискарева. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 96 с.
2. Беженова, М. А. Веселая математика / М. А. Беженова. – М. : Сталкер, 2008. – 320 с.
3. Белошистая, А. В. Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей / А. В. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 2. – С. 69–78.
4. Белошистая, А. В. Знакомство с арифметическими действиями / А. В. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 10. – С. 31–38.
5. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А. В. Белошисая. – М. : Владос, 2011 – 400 с.

6. Белошистая, А. В. Развитие математических способностей у дошкольников: вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2012. – 352 с.
7. Белошистая, А. В. Организация и методика коррекционно-развивающего обучения математике в ДОУ / А. В. Белошистая // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2013. – № 3. – С. 12–20.
8. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л.Б. Баряева. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена ; Союз, 2012. – 479 с.
9. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 2009. – 270 с.
10. Веракса, Н. С. Формирование единых временно-пространственных представлений / Н. С. Веракса // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2013. – № 3. – С. 12–20.
11. Водопьянов, Е. Н. Формирование начальных геометрических понятий у дошкольников. / Е. Н. Водопьянов // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 3. – С. 24–31.
12. Гаркуша, Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи / Ю. Ф. Гаркуша.– М. : Академия, 2010. – 210 с.
13. Грин, Р. Введение в мир числа / Р. Грин, В. Лаксон. – М. : Педагогика, 2012 – 192 с.

[В содержание](#)

УДК 376(045)
ББК 74.5

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ОПОЛЬСКАЯ АНАСТАСИЯ ИЛЬИНИЧНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, nastena.opolskaya@mail.ru

Ключевые слова: особенности развития, речевые нарушения, связная речь, общее недоразвитие речи.

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи. Автором анализируются особенности развития связной речи данной категории детей, логопедические технологии ее развития и коррекции.

**MODERN REPRESENTATIONS ON THE PECULIARITIES
OF THE DEVELOPMENT OF THE CONNECTED SPEECH
OF CHILDREN OF THE YOUNG SCHOOL AGE WITH
THE COMMON INSECURITY OF SPEECH**

OPOLSKAYA ANASTASIA ILYINICHNA
graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: developmental features, speech disorders, coherent speech, general speech underdevelopment.

Abstract: The article is devoted to the problem of development of coherent speech of junior schoolchildren with general speech underdevelopment. The author analyzes the features of development of coherent speech of this category of children, logopedic technologies of its development and correction.

Связная речь – это единое структурное и смысловое целое, образованное связанными между собой и тематически объединенными, законченными отрезками. Ключевой ее характеристикой является понятность для собеседника. В. П. Глухов понимает под связной речью любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (словосочетания, знаменательные и служебные слова) выступают как организованное по законам грамматического строя данного языка и законам логики единое целое.

К общему недоразвитию речи относят различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы; данные расстройства затрагивают как звуковую, так и смысловую стороны речи.

Общее недоразвитие речи у школьников, как отмечает Р. Е. Левина, может быть выражено в различной степени; у одних детей наблюдается полное отсутствие общеупотребительной речи, в то время как у других имеет место наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического анализа различной степени выраженности. Типичным для данного речевого нарушения является позднее развитие речи, дефекты фонематического восприятия и звукопроизношения, бедный словарный запас, выраженные аграмматизмы. В современной логопедии в зависимости от тяжести дефекта различают три уровня речевого развития [7, с. 174]

В работах отечественных ученых (Т. В. Ахутиной, В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, Н. И. Жинкина, Н. С. Жуковой, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, Р. И. Спировой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, А. В. Ястребовой и др.) подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи отмечаются различные нарушения связной речи.

Авторы отмечают, что значительные трудности формирования связной речи у детей данной категории связаны с недостаточностью развития всех компонентов языковой системы – лексического, грамматического, фонетико-фонематического.

Дети младшего школьного возраста, имеющие общее недоразвитие речи, демонстрируют многочисленные ошибки при составлении связных

высказываний. Трудности вызваны прежде всего недостаточной сформированностью операций, осуществляющих смысловую организацию текстового высказывания и операций, реализующих его лексико-синтаксическое оформление. Это приводит к тому, что речевая продукция обучающихся характеризуется нарушениями ее цельности и связности. Для связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи характерна непоследовательность, схематичность, большое количество лексико-грамматических ошибок, грубое искажение фонетики.

Исследованиями установлено, что дети младшего школьного возраста, имеющие общее недоразвитие речи, существенно отстают от нормально развивающихся сверстников в формировании навыков связной монологической речи. Для них является характерным наличие трудностей планирования развернутых высказываний и их языкового оформления. Высказывания этих детей (пересказ, различные виды рассказов) характеризуются нарушением последовательности изложения и связности, смысловыми пропусками, лексическими затруднениями, низким уровнем фразовой речи, большим числом ошибок при построении предложений [7, с. 141].

Описанные пробелы в речевом развитии у детей с общим недоразвитием речи более отчетливо проявляются при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении содержанием программного материала, навыками чтения, письма.

Как отмечает И. В. Прищепова, «с поступлением ребенка в школу на первый план выдвигается учебная деятельность, определяющая характер и направления других видов деятельности: игровой, трудовой и общения». Расширяется содержание и сферы общения учащихся с окружающим их социумом, особенно со взрослыми, выступающими в роли учителей. Речь последних является для обучающихся примером для подражания и основным источником разного вида знаний [10, с. 124].

Анализ речи детей с общим недоразвитием речи обнаружил у них трудности в усвоении морфологических единиц. У детей данной категории обнаруживаются затруднения отбора грамматических средств для выражения мыслей и в их сочетании.

А. В. Никитенко, проведя исследование диалогической речи детей с общим недоразвитием речи, выделил ряд их особенностей: недостаточную информативность, нарушения логической организации и взаимосвязанности высказываний, лексико-грамматические нарушения, неадекватность высказываний контексту диалога, недостаточный объем и развернутость высказываний, слабую интонационную окрашенность, отсутствие связи со смыслом предшествующих реплик, стереотипность тематики диалогов, непродолжительность вербальных контактов [9, с. 72].

Независимо от формы (монологическая, диалогическая) основным условием коммуникативности речи является связность, для овладения ко-

торой детям необходимо освоить навык составления связного высказывания. В своих работах А. А. Леонтьев раскрывает сущность связного высказывания как коммуникативной единицы, законченной по содержанию и интонационно, характеризующейся определенной композиционной структурой. Процесс реализации связного развернутого высказывания является сложным и предполагает удержание в памяти программы речевого сообщения, составленной на весь его период, включение всех видов самоконтроля за процессом речевой деятельности с опорой как на слуховое, так и на зрительное восприятие [8, с. 145].

Г. А. Климов отмечает, что у обучающихся с речевыми нарушениями проявляется снижение понимания изменений значения слов, выражаемых суффиксами, приставками; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение рода и числа, понимание логико-грамматических структур, выражающих временные, пространственные, причинно-следственные отношения. Характерны нарушения модели предложений: инверсии, пропуски второстепенных и даже главного члена предложения; пропуски, замены, неправильное употребление союзов и сложных слов [6, с. 20].

С точки зрения Е. В. Архиповой, недостаточность речевого общения, замедленное развитие познавательной деятельности не позволяют школьникам самостоятельно освоить наиболее сложные предлоги (из-под, из-за, между, над). Поэтому возникают различные ошибки на замену и перестановку предлогов. Дети в самых простых сочетаниях правильно согласуют прилагательные с существительными. Тем не менее при усложненных заданиях (типа: Миша надел желтую футболку и синие брюки) часто появляются ошибки (Мальчик надел желтую футболку и синюю брюки). Зачастую это проявляется в сочетании с трудностями дифференциации форм слова. У обучающихся с общим недоразвитием речи значительно ниже степень автоматизированности речевых навыков, чем у их сверстников с нормально развивающейся речью. При самостоятельном пересказе, составлении рассказа по картинке таким детям необходимы вербальные и иллюстрированные подсказки. В ходе рассказа дети делают длительные паузы между словами или короткими фразами, часто их рассказы носят отрывочный характер. Уровень самостоятельности при свободных высказываниях детей низкий, они испытывают потребность в помощи педагога, в смысловых опорах [1, с. 6].

Согласно данным Г. И. Жаренковой, у детей с общим недоразвитием речи отмечается сниженная способность к обнаружению различий в физических характеристиках частей языка и нахождению отличий, которые обнаруживаются в лексико-грамматических единицах языка. Применение конструктивных элементов родного языка в ходе построения вербального

высказывания выявляет ограничение их комбинаторных способностей [4, с. 105].

Н. Н. Заваденко считает, что лексико-грамматические формы языка у всех детей не сформированы одинаково. У многих детей отмечаются незначительные ошибки, которые имеют непостоянную тенденцию. Если таким детям предложить сравнить правильные или неправильные ответы, то будет сделан правильный выбор. Автор заключает, что в данной ситуации развитие грамматического строя речи находится на уровне, сопоставимом с нормой. В то же время у ряда детей возникают трудности, имеющие наиболее стойкую тенденцию. Они, выбрав верный эталон, спустя некоторое время в самостоятельной речи по-прежнему будут использовать ошибочные формулировки и фразы [5, с. 50].

Р. Е. Левиной выделяются следующие критерии связности устного сообщения: наличие смысловых связей между всеми частями рассказа, логических и грамматических связей между предложениями, связей между частями предложения и завершенности выражения мысли говорящего [7, с. 88].

По мнению В. П. Глухова, при свободном рассказывании, которое является более доступным ребенку, чем описание предмета, дети предпочитают использовать простые предложения. Автор заметил, что при самостоятельном рассказывании у детей наблюдаются многочисленные повторы одного и того же слова (чаще всего подлежащего), нарушение порядка слов в предложении, незавершенность предложений, ошибки в использовании слов [3, с. 84].

Таким образом, у младших школьников с общим недоразвитием речи выявляются многочисленные ошибки при составлении связных высказываний. Трудности вызваны прежде всего недостаточной сформированностью операций, реализовывающих смысловую организацию текстового высказывания, и операций, обеспечивающих его лексико-синтаксическое оформление. Это приводит к тому, что речь обучающихся характеризуется нарушениями ее цельности и связности. Связная речь младших школьников отличается непоследовательностью, схематичностью, большим количеством лексико-грамматических ошибок, плохо приобретаются навыки словообразования и словоизменения, словарный запас отстает от нормы, как по качественным, так и по количественным показателям.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников / Е. В. Архипова // Русский язык в школе. – 2012. – № 4. – С. 3–11.

2. Бушуева, Л. С. Развитие связной монологической речи у младших школьников при изучении сказки / Л. С. Бушуева // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 36–40.
3. Глухов, В. П. Коррекционная работа по формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития / В. П. Глухов // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 10. – С. 19–24.
4. Жаренкова, Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) / Г. И. Жаренкова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи : сб. науч. работ. – М. : Просвещение, 2011. – С. 103–111.
5. Заваденко, Н. Н. Нарушения формирования устной и письменной речи у детей. Возможности их медикаментозной коррекции / Н. Н. Заваденко. – М. : Соверопресс, 2013. – 63 с.
6. Климов, Г. А. Дислексия и дисграфия у детей / Г. А. Климов. – СПб. : Акцидент, 2015. – 275 с.
7. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 2012. – 254 с.
8. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : ЛЕНАНД, 2014. – 224 с.
9. Никитенко, А. В. Развитие связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи посредством словесно-логических игр / А. В. Никитенко // Актуальные задачи педагогики : материалы V междунар. науч. конф. / ред. Е. Н. Головань. – Чита : Молодой ученый, 2014. – С. 70–75.
10. Прищепова, И. В. Речевое развитие младших школьников / И. В. Прищепова. – СПб. : КАРО, 2008. – 160 с.

[В содержание](#)

УДК 376.4 – 053.5(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ПАНАЧЕВА АННА ИГОРЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, panachewa.anna@yandex.ru

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, речевое развитие, умственно отсталые младшие школьники.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования умений построения простых предложений у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

**THE PECULIARITIES OF SPEECH DEVELOPMENT IN MENTALLY
RETARDED CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS**

PANACHEVA ANNA IGOREVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: autistic spectrum disorders, speech development, mentally retarded younger schoolchildren.

Abstract: The article deals with the problem of formation of skills of constructing simple sentences in mentally retarded younger students with autism spectrum disorders.

Активное развитие инклюзивной практики в общем образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с расстройствами аутистического спектра.

Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом грубо нарушена, и иным образом, не так как у других детей с ограниченными возможностями здоровья. Введение таких детей в культуру особенно трудна, установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме. На это есть указания в работах Е. Р. Баенской, Л. Каннера, М. М. Либлинг, О. С. Никольской, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и др.

При расстройствах аутистического спектра особую значимость приобретают выраженные нарушения развития речи.

Большинство логопедических методик остаются неприспособленными для диагностики и коррекции речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра. Логопедическое обследование и коррекционная работа, построенная на методических основах прикладного поведенческого анализа, описанного в работах С. С. Морозовой. Также имеются методические разработки по развитию речи у детей с расстройствами аутистического спектра, подготовленные Л. Г. Нуриевой.

Пристальное внимание дефектологов-практиков к проблеме обучения и воспитания детей с ранним детским аутизмом, а также недостаточное количество и распространенность методик коррекционного воздействия позволили определить актуальность и своевременность выбранной нами темы. Одним из возможных путей преодоления обозначенных трудностей является разработка и апробация методических рекомендаций по формированию умений построения простых предложений как одного из аспектов развития речи дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

С целью изучения уровня сформированности умений построения простых предложений у детей с расстройствами аутистического спектра была проведена экспериментальная работа на базе ОУ Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Республики Мордовия «Са-

ранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. о. Саранск. В ней приняли участие дети с заключением ПМПК: «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени выраженной дебильности. Выраженные эмоционально-волевые нарушения (Аутист). Недоразвитие речи» – 1 ребенок; «Умственная отсталость легкой степени (выраженная дебильность) в динамике дифференцирования с F-71. Нарушения речи. Выраженные эмоционально-волевые нарушения, своеобразие психологического развития» – 2 ребенка; «Органическое поражение головного мозга с умеренно выраженным снижением интеллекта. Эмоционально-волевые нарушения (Аутистическая симптоматика). Нарушения речи» – 4 ребенка; «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени выраженной дебильности. Эмоционально-волевые нарушения (Аутистическая симптоматика). Недоразвитие речи» – 3 ребенка; «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени умеренно выраженной дебильности. Эмоционально-волевые нарушения. Аутистическая симптоматика» – 2 ребенка. Для проведения диагностики использовались задания по теме «Работа над структурой простых предложений» Л. Г. Нуриевой [1, с. 38], адаптированные для участников исследования.

Первая экспериментальная серия была нацелена на изучение особенностей лексики, обозначающей действия человека.

При выполнении данной методики 66,4 % умственно отсталых детей с ранним детским аутизмом шли на контакт, давали развернутый и подробный ответ, а с 33,6 % оставшимися проводилась подготовительная беседа, в результате которой испытуемые настраивались на проведение методики. Неадекватную реакцию на предъявленный материал проявили 17 % детей. Они демонстрировали самоагрессию, допускали большое количество ошибок. При выполнении задания часто отвлекались 16,6 % детей. Они бесцельно ходили по комнате, затем опять приступали к выполнению поставленной экспериментатором задачи.

Вторая серия эксперимента исследовала понимание общности действий.

С заданием № 1 второй серии никто из младших школьников полностью не справились: 16,6 % детей не пошли на контакт; 33,2 % детей выполнили задания с затруднениями, только по дополнительной инструкции. Они имели представления о глаголах, обозначающих действия. Сопоставляли глагол действия с нужной картинкой, объясняли выбор, но недостаточно уверенно. Не смогли справиться с заданиями 50,2 % детей. Они допускали большое количество ошибок, свой выбор не обосновывали. Дети затруднялись называть действия разных животных, людей, предметов по картинке, при выполнении всех заданий нуждались в помощи экспериментатора. Качественный анализ результатов проведения диагностиче-

ской методики указывает на недостаточно сформированную лексику, обозначающую действия человека.

Задание № 2 второй серии 16,6 % младших школьников полностью выполнили. Они без особого труда справились со всеми заданиями, обосновывали свои ответы. Правильно назвали животных, которым характерны определенные действия («шипит», «прыгает», «летает» и др.). Частично правильно сделали задание 49,8 % детей. Они не различали представленные на картинках действия животных, при помощи экспериментатора ошибки исправлялись. Не справились с заданием 33,6 % испытуемых. Анализ результатов исследования показал, что предикативный словарь участников эксперимента отличается малым объемом, недостаточным разнообразием, трудностями актуализации слова по представленному образу.

Задание № 3 второй серии 33,2 % детей сделали полностью правильно, в процессе его выполнения проявляли большой интерес. Частично выполнили задания 49,8 % школьников. Они устанавливали синонимичные связи и зависимости между изображенными на карточках животными, однако не всегда могли объяснить их. Не справились с заданием 17 % детей. Каждый из них имел небольшие по объему, неточные представления о движениях животных; на поставленные вопросы отвечали с трудом и в основном неверно; оказывались не способны к установлению связей и зависимостей. Можно утверждать, что для испытуемых характерна недостаточная сформированность умения подбирать антонимичную пару к словам, обозначающим действие.

Третья серия эксперимента выявляла умение испытуемого участвовать в диалоге, в котором ответ ребенка эхоталично повторяет вопрос взрослого. Задание № 1 третьей серии 33,2 % младших школьников полностью выполнили. Они самостоятельно справились со всеми заданиями, быстро и правильно отвечали на поставленные вопросы. Частично выполняли задание 33,2 % учащихся. Они затруднялись эхоталично повторять слова за экспериментатором, однако с помощью экспериментатора решали поставленную задачу. Не смогли выполнить задание 33,6 % школьников. Для них задание оказалось слишком сложным.

С заданием № 2 третьей серии 24,9 % младших школьников справились полностью. Их ответы отличались точностью, дополнительных разъяснений не требовалось. Частично выполнили задание 41,5 % детей. Они без труда повторяли действия и слова экспериментатора, используя свой аналогичный комплект карточек, однако не всегда могли объяснить свой выбор; умели анализировать, используя подсказку экспериментатора. Не сделали задание 33,6 %, они допускали грубые ошибки при выполнении всех заданий, нуждались в помощи экспериментатора.

Обобщая результаты всех серий констатирующего эксперимента, следует отметить, что самостоятельно выполнили задания 19,4 % млад-

ших школьников, они давали развернутый и подробный ответ, показали достаточно хорошо сформированные умения построения простых предложений. Дети отвечали быстро и правильно, давали развернутый и полный ответ. Выполнение заданий испытуемыми отличалось точностью следования инструкциям экспериментатора. Смогли выполнить задания с помощью 44,3 % детей, им характерен средний уровень сформированности умений строить простые предложения. Они допускали негрубые ошибки, характер которых позволяет говорить о сформированности умения строить простые предложения, но они затруднялись при самостоятельном выполнении заданий. Не справились с заданиями даже с помощью вопросов 36,3 % детей; низкий уровень сформированности умений построения простых предложений. Испытуемые допускали грубые ошибки при выполнении всех заданий. Очень часто начинали выполнять задания, а затем отказывались от их выполнения, иногда никак не обосновывая свой отказ.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу, что для умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра характерно замедленное формирование умений построения простых предложений; недостаточная зрелость лексики, обозначающей действия человека; низкий уровень понимания общности действий разных животных, людей, предметов. Дети с трудом шли на контакт, волевая регуляция практически не развита.

С целью формирования умений построения простых предложений у умственно отсталых младших школьников с расстройствами аутистического спектра были разработаны методические рекомендации, которые также обеспечивают поддержку адекватного, соответствующего возможностям и способностям темпа психического развития детей, реализацию их внутреннего потенциала.

Логопедическая работа по первому направлению ведется через специальную систему упражнений, направленных на понимание общности действий разных животных, людей, предметов, которая отрабатывается на картинках. Задания с глагольными загадками помогают разобраться в ситуации, усвоил ли ребенок лексический материал или нет, так как требуют невербальной произвольной деятельности ученика, по уровню которой логопед может оценить, насколько ребенок овладел данной лексикой.

Расширить предикативный словарь ребенка позволяет изучение профессиональной деятельности человека. Сначала обозначаются действия, связанные с той или иной домашней работой. На занятиях оговаривается, что есть люди, которые выполняют разные виды работ.

Существующие внутри семантического поля антонимичные и синонимичные отношения имеют большое значение в структуре языка, но выполнение заданий на подбор антонимов и синонимов требует достаточно большого лексического запаса. На занятиях по накоплению предикативного словаря вводятся только слова с частицей *не*, имеющие антонимичную пару.

По мере отработки определенного типа фраз в ситуациях, смоделированных педагогом, нужно включать речевые высказывания отработанного типа в повседневную жизнь. Этот прием позволит обогатить ежедневное общение ученика, подготовить его внутреннюю речь к усвоению новых языковых средств.

Таким образом, предлагаемые методические рекомендации направлены на формирование понимания общности действий разных животных, людей, предметов; изучение профессиональной деятельности человека; обучение подбору антонимов и синонимов; накопление предикативного словаря. Реализация данных методических рекомендаций в целом будет способствовать формированию у умственно отсталых младших школьников с расстройством аутистического спектра умений строить простые предложения и обеспечит поддержку адекватного, соответствующего возможностям и способностям темпа психического развития данной категории детей, реализацию их внутреннего потенциала.

Список использованных источников

1. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей : методические разработки / Л. Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2015. – 138 с.
2. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком : методическое пособие [Электронный ресурс] / О. С. Рудик. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 190 с.
3. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов [Электронный ресурс] / А. Д. Виноградова. – URL : http://pedlib.ru/Books/4/0287/4_0287-2.shtml

[В содержание](#)

УДК 378(045)
ББК 74.58

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ

ПОДШИВАЛОВА МАРГАРИТА СЕРГЕЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ключевые слова: словарь, формирование, общее недоразвитие речи, интерактивные тренажеры, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Аннотация: в статье раскрываются научно-методические основы формирования словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством интерактивных тренажеров.

SCIENTIFIC-METHODICAL BASES OF FORMATION OF THE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH THROUGH INTERACTIVE TRAINING

PODSHIVALOVA MARGARITA SERGEEVNA
student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: vocabulary, formation, general underdevelopment of speech, interactive training, preschool children with general underdevelopment of speech.

Abstract: In the article the scientifically-methodical bases of formation of vocabulary in preschool children with General underdevelopment of speech through interactive training.

Проблема формирования словаря у детей занимает важнейшее место в современной педагогике и является одной из актуальных. Во-первых, формирование лексического запаса имеет большое значение для развития познавательной деятельности ребенка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. Во-вторых, для овладения детьми чтением, письмом и счетом необходим достаточный уровень овладения лексической системой языка. В-третьих, словарный запас оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка в целом.

Под словарем понимают слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности [3, с. 14].

Формирования словаря – это целенаправленный процесс обогащения словаря детей за счет новых и трудно произносимых слов.

Анализом словарного состава слова у детей различных возрастных групп, а также особенностью осознания лексического значения слов занимались Н. Е. Богуславская, И. Н. Горелова, М. Б. Елисеева, Л. Ф. Уфимцева и др. В работах А. М. Шахнаровича, и Н. М. Юрьевой рассмотрено развитие семантического компонента языковой способности детей [2, с. 13].

Изучение проблемы развития словаря дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, занимает значительное место в современной логопедии, так как данный речевой дефект затрагивает формирование всех компонентов речи.

В исследованиях Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и др. отмечается, что для детей с общим недоразвитием речи характерны проблемы усвоения лексических закономерностей родного языка, ограниченность словарного запаса, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, не-

точное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря [4, с. 22].

Вопросом формирования словаря дошкольников с общим недоразвитием речи занимались многие исследователи. Так, Л. Н. Ефименкова рекомендует формирование словаря осуществлять как в процессе разнообразной практической деятельности при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающими, так и на специальных коррекционных занятиях. Е. И. Тихеевой были разработаны упражнения, обеспечивающие обогащения словаря и содержательной стороны отдельных слов: составление предложений с отдельным словом, со словами синонимического ряда, объяснение значения слов, замена слов более удачными выражениями с точки зрения условий контекста. Разрабатывая различные аспекты работы по формированию словаря дошкольников, исследователи большое внимание уделяют обозначению словами предметов или явлений окружающей действительности на основе их наглядного целостного восприятия (М. М. Кониная, А. М. Леушина, И. О. Соловьева, Е. А. Флерина) [4; 9].

Исходя из анализа данных исследований, можно заключить, что формирование словаря дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, осуществляется преимущественно традиционными средствами, что, на наш взгляд, представляется недостаточным в современных условиях массовой информатизации образования.

В связи с этим нам представляется целесообразным формировать словарь у обозначенной выше категории обучающихся средствами электронных образовательных ресурсов.

Одним из таких ресурсов может быть интерактивный тренажер.

Интерактивный тренажер – это программа, предназначенная для самостоятельного изучения (или повторения) с одновременным контролем знаний по определенной теме. Другими словами, это оригинальная методика оценки знаний, умений и навыков обучающихся и их целенаправленная тренировка в процессе многократного повторного решения тестовых заданий.

В настоящее время существует множество тестовых оболочек, в том числе и бесплатных, в которых можно создавать тренажеры, не имея навыков программирования, таких как Microsoft PowerPoint или Microsoft Excel при помощи внутренней системы управляющих элементов и эффектов анимации (триггеров) [1; 6].

Существует два режима его работы: демонстрационный (обучающий) тренажер обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, представляет теоретический материал и обеспе-

чивает визуализацию полного аналитического решения конкретной задачи, а также тренировочный или оценочный [1; 3].

Для обеспечения интерактивного режима все задания в тренажере должны иметь обратную связь для возможности совершения практических действий и их коррекции детьми.

К интерактивным заданиям в тренажере можно отнести последовательность вопросов с интерактивными подсказками и практикумами. Интерактивные тренажеры могут использоваться на различных этапах логопедического занятия.

Интерактивные тренажеры позволяют: устранять пробелы при изучении нового материала и закреплять полученные знания; эффективно использовать варианты заданий для повторения изученного; самостоятельно определять уровень знаний и регулярно оценивать его результаты в процессе подготовки к занятиям [5, с. 135].

В процессе экспериментальной работы по формированию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали комплекс обучающих логопедических тренажеров, созданный студентами 2 курса факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование профиля Логопедия в рамках занятий по дисциплине по выбору «Информационные технологии в логопедической практике».

В качестве примера остановимся на описании работы с обучающим логопедическим тренажером на тему «Слово».

Содержание данного тренажера отвечает следующим требованиям:

- развитие лексики должно быть неразрывно связано с расширением представлений ребенка об окружающей действительности;
- работа над лексикой должна быть неотделима от работы над другими компонентами речевой системы;
- словарь ребенка должен развиваться параллельно с развитием мыслительных операций;
- при работе над лексикой особое внимание должно быть обращено на взаимосвязь лексического и грамматического значений слова;
- основной задачей при работе над лексикой является формирование полноценных семантических полей.

Данный тренажер также включает такие компоненты, благодаря которым работа с ним становится интересной и доступной дошкольникам:

- триггеры – эффекты анимации, срабатывающие после нажатия на объект, в качестве которых выступают слова и изображения, т. е. тренажер реагирует на действия ребенка, обеспечивая интерактивное взаимодействие учебного материала с обучающимся;

– сюжетная линия – основа тренажера, включающая в себя путешествие вместе с анимационным героем пчелка «Жужа», который появляется на слайдах, обращается к ребенку, реагирует на правильность выполнения задания, делая процесс формирования знаний личностно-ориентированным и более занимательным;

– звуковое оформление – сопровождение выполняемых действий, позволяет сделать работу с тренажером увлекательной и несет элемент информативности – по тональности звукового оформления ребенок может понять, правильно или неправильно выполнено задание;

– система гиперссылок – позволяет переходить от задания к заданию и выходить на главное меню, а также вернуться к предыдущим слайдам и исправить ответ;

– подсказка – расположена на экране, в левом верхнем углу, помогает обучающему при возникновении трудностей.

Тренажер содержит информационные слайды и слайды с заданиями: с выбором единственного правильного ответа (с переключателями), с выбором нескольких правильных ответов (с флажками), на установление соответствий (с перемещаемыми объектами), на установление правильной последовательности. Более трудным заданиям предшествовали упражнения меньшей степени трудности, которые служили дошкольникам подготовкой к их выполнению [1; 7].

Работа с интерактивным логопедическим тренажером проводилась в индивидуальной, групповой и фронтальной формах. На работу с тренажером отводилось не более 10 минут. Первое занятие было ознакомительным. Знакомили детей с интерфейсом тренажера, системой гиперссылок, главным героем. На втором занятии проводилась работа по формированию, активизации и накоплению словаря дошкольников с общим недоразвитием речи.

Формирование словаря у дошкольников строилось с опорой на методику словарной работы Т. Г. Рамзаевой и М. Р. Львова, которая предусматривает четыре основные линии.

Во-первых, обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных детям слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе.

Во-вторых, уточнение словаря – самая объемная часть словарной работы, включающая в себя:

а) уточнение значений слов путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений и употребления паронимов и т. п.;

б) усвоение сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;

в) усвоение иносказательных значений слова, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;

г) усвоение синонимии лексической и тех оттенков смысловых значений слов, тех эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

Другими словами, уточнение словаря может быть определено как словарно-стилистическая работа, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности.

В-третьих, это активизация словаря, т. е. перенесение слов из словаря пассивного в словарь активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой деятельности). Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ [8, с. 395].

Работа над словом осуществлялась в следующей последовательности:

- 1) первичное знакомство со словом, верное его восприятие;
- 2) уточнение семантики слова;
- 3) усвоение слова, введение его в активный словарь посредством тренировочных упражнений;
- 4) самостоятельное употребление нового слова в собственной речи при выполнении различных коммуникативных задач.

Например, в процессе выполнения задания «Назови действие», направленного на формирование предикативного словаря, дошкольники знакомятся с новыми для них понятиями. Следующее задание «Помоги выбрать действие» предполагало закрепление новых слов и уточнение форм предикативного словаря («я (что делаю?) иду»; «он (что делает?) идет» и т. д.). Задание «Путаница» предполагает подбор синонимов (*работать – трудиться; плакать – рыдать, большой – огромный* и т. д.). Задание «Скажи наоборот», направленное на закрепление и уточнение предикативного словаря, включает выбор правильного антонима (*смеяться – грустить; веселиться – плакать, бежать – стоять* и т. д.). Задание «Кто, что делает?» нацелено на образование предикативного словаря от номинативного, в данном задании дошкольники образовывали от существительного глаголы (*учитель – учит; строитель – строит* и т. д.). Задание «Восстанови последовательность» направлено на введение предикативного словаря в активную речь и уточнение атрибутивного словаря, т. е. ребенку необходимо выстроить картинку в определенной последовательности по действию, подобрать прилагательное к существительному и прокомментировать свой ответ (*черную семечку посадили, маленький цветок взошел* и т. д.).

В целях более прочного закрепления глаголов в речи детей нами был использован прием «отраженной речи». В процессе выполнения заданий обучающийся комментировал свои действия, старался объяснить свой выбор. По ходу выполнения данных заданий ребенком мы устанавливали, понятен ли ребенку смысл новых слов, если нет, то переходили к их уточнению, а затем возвращались к заданию.

Таким образом, интерактивные тренажеры могут стать эффективным средством формирования словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Векслер, В. А. Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе / В. А. Векслер, Л. Б. Рейдель // Педагогические науки. – 2016. – № 41 (1). – С. 205–211.
2. Волковская, Т. Н. Теоретический анализ научных исследований по проблеме психологического изучения детей с нарушениями речи / Т. Н. Волковская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2010. – № 3. – С. 11–19.
3. Грибова, О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. – М. : Педагогика, 2002. – 196 с.
4. Деревянко, Н. П. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. П. Деревянко, Е. А. Лапп // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 4. – С. 22–25.
5. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учебник / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2013. – 208 с.
6. Интернет-тренажеры [Электронный ресурс]. – URL : <http://training.i-exam.ru>.
7. Поляк, В. Е. Компьютерные тренажеры и интерактивные электронные технические руководства: как их использовать в учебном процессе? [Электронный ресурс] / В. Е. Поляк. – URL : nito.rsvpu.ru/files/nito2013/presentations/Поляк.pps.
8. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Академия, 2007. – 431 с.
9. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Электронный ресурс] / Е. И. Тихеева. – URL : http://pedlib.ru/Books/2/0320/2_0320-1.shtml.

[В содержание](#)

УДК 376-053.5(045)
ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ПОЛЯКОВА КСЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, kseniya.polyakova.1996@mail.ru

Ключевые слова: восприятие времени, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития.

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ литературы по проблеме формирования временных представлений; описаны результаты исследования особенностей формирования временных представлений младших школьников с задержкой психического развития.

PECULIARITIES OF FORMING TIME REPRESENTATIONS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

KSENIA ALEKSEEVNA POLYAKOVA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: perception of time, children of primary school age, mental retardation.

Abstract: The article presents a theoretical analysis of literature on the problem of the formation of temporary representations; describes the results of the study of the features of the formation of temporary representations of junior schoolchildren with a delay in mental development.

Временные представления у детей играют важную роль в социальной адаптации и являются базовой основой для успешного обучения, овладения ими счетом, письмом, чтением.

Несформированность данной психической категории вызывает множество трудностей при овладении детьми учебной деятельностью, в частности учебным материалом по русскому языку, математике и при формировании навыков письма, чтения, счета.

Понятие времени является чрезвычайно сложным. Дать ему определение люди пытались с древности. Так, античный философ Аристотель определял время как движение, протяженность самого движения. В эпоху Просвещения Исаак Ньютон определял время как длительность, а Готфрид Вильгельм Лейбниц – как «отношение последовательности состоя-

ний» [6]. В наше время Р. А. Аронов определил время как нечто текущее само по себе, как некий поток [1].

Особенности формирования временных представлений и понятий у детей с ограниченными возможностями здоровья были освещены в работах Г. М. Капустиной, Т. А. Шорыгиной, Е. И. Щербаковой и др. [4; 6; 7].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что непосредственное восприятие временной длительности выражается в способности чувствовать ее, непосредственно оценивать и ориентироваться во времени без вспомогательных средств; восприятие времени у человека не является врожденным; временные восприятия у детей складываются довольно поздно, проделывая значительный путь развития; представления о времени у младших школьников с задержкой психического развития формируются намного позднее, и качество знаний у таких детей остается на низком уровне, они не могут представить того, что время течет не останавливаясь, и его течение необратимо.

На основе анализа общей и специальной литературы по данной проблеме нами был разработан и проведен эксперимент в октябре 2017 г. на базе МБОУ СОШ № 22 г. Саранска. В исследовании приняло участие 12 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей формирования временных представлений младших школьников с задержкой психического развития.

В ходе исследования была использована методика исследования развития временных представлений Р. Ф. Галлямовой, которая состоит из 4 блоков заданий, каждый из которых предполагает определенную цель.

Блок 1. Исследование знания ребенком названий частей суток и их последовательности.

Блок 2. Исследование знания ребенком дней недели, их последовательности и умения определять, какой день был вчера, сегодня, будет завтра.

Блок 3. Исследование знания ребенком названий месяцев, времен года, их последовательности и соответствия месяцев определенному времени года.

Блок 4. Оценка умения ребенка пользоваться календарем и механическими часами.

Остановимся на результатах исследования, которые представлены в таблицах по каждому блоку. В соответствии с указанными критериями все учащиеся с задержкой психического развития были разделены нами на группы по уровню сформированности временных представлений.

Уровень сформированности представлений о частях суток у младших школьников с задержкой психического развития

Уровень развития	Количество младших школьников	
	абс.	%
высокий	1	8,3
средний	3	25
низкий	8	66,7

Данные таблицы показывают, что только 1 ребенок справился с заданием. Он правильно назвал части суток, перечислил их по порядку. С небольшим затруднением разложил все карточки с изображением деятельности человека в определенное время суток по порядку, правильно назвал все части суток. Выполняя следующее задание, допустил одну ошибку, неправильно определил время суток по картинке с изображением природы.

Четверть всей выборки составляют младшие школьники со средним уровнем сформированности временных представлений. Без ошибок они назвали части суток, правильно определили их последовательность. Были допущены ошибки в следующих заданиях: неправильно разложили картинки с изображением деятельности человека и с небольшим затруднением определили части суток. Задание с определением части суток по картинкам с изображением природы выполнили с ошибками.

Младшие школьники с низким уровнем сформированности временных представлений составили большую часть. Они правильно назвали части суток, но не назвали правильную последовательность. Были допущены ошибки в определении последовательности частей суток по картинкам с изображением деятельности человека и природы. Выполняя задания, многие дети отвлекались.

Уровень сформированности представлений о днях недели у младших школьников с задержкой психического развития

Уровень развития	Количество младших школьников	
	абс.	%
высокий	1	8,3
средний	5	41,7
низкий	6	50

По данным таблицы мы видим, что только один ребенок справился с заданиями: правильно назвал дни недели и их последовательность; с подсказкой разложил значки в соответствии с названными днями недели; правильно смог сопоставить дни недели и занятия.

Меньше половины всей выборки составляют дети со средним уровнем. Выполняя задания, не могли обойтись без подсказок. Путали названия дней недели и их последовательность. Во втором задании подсказок использовалось меньше, смогли правильно назвать занятие и день недели, в которое оно проходит.

Половина младших школьников показали низкий результат. При выполнении заданий путали названия дней недели, не могли правильно определить их последовательность. Выполняя задание со значками, постоянно путали их значение и не могли сопоставить их с днями недели.

Выполняя задания, многие дети не понимали инструкции. Часто отвлекались.

Таблица 3

Уровень сформированности представлений о временах года у младших школьников с задержкой психического развития

Уровень развития	Количество младших школьников	
	абс.	%
высокий	1	8,3
средний	2	16,7
низкий	9	75

Данные таблицы показывают, что всего лишь один ребенок справился с заданиями. Правильно назвал времена года и сопоставил их с картинками, используя подсказки, назвал месяцы года и сопоставил их с праздниками.

Малую часть выборки составляют дети со средним уровнем сформированности временных представлений. Выполняя задания, правильно называли времена года и соотнесли их с временами года на карточках. Используя подсказки, называли месяцы и соотнесли их с праздниками.

Младшие школьники с низким уровнем сформированности временных представлений составили большую часть. Не смогли правильно назвать месяцы и их последовательность, путали месяцы и праздники.

При выполнении занятий инструкция детьми не была понята. Дети часто отвлекались.

Уровень сформированности умения у младших школьников с задержкой психического развития определять время с использованием календаря и механических часов

Уровень развития	Количество младших школьников	
	абс.	%
высокий	0	0
средний	2	16,7
низкий	10	83,3

По данным таблице видно, что никто из детей полностью не справился с заданиями.

Малую часть выборки составили дети со средним уровнем сформированности временных представлений. Используя календарь, дети правильно определили время года, месяц и день недели. С подсказкой правильно определили время и смогли установить нужное время.

Большое количество детей не справились с заданиями. Не смогли по календарю определить время года, месяц, день недели. Неправильно определили время.

Инструкция детьми была понята. Дети часто отвлекались.

Уровень сформированности временных представлений (общий уровень) у младших школьников с задержкой психического развития

Уровень развития	Количество младших школьников	
	абс.	%
высокий	1	8,3
средний	4	33,3
низкий	7	58,4

Из таблицы видно, что у большинства младших школьников с задержкой психического развития наблюдается низкий уровень сформированности представлений о времени. Эти дети не могут назвать части суток; дни недели их последовательность; не определяют какой день недели был вчера, сегодня, будет завтра; не определяют время с помощью механических и песочных часов; не ориентируются в названиях и последовательности месяцев года; не знают, из каких месяцев состоит то или иное время года. Могут правильно определить время.

Дети со средним уровнем некоторые задания выполняли с подсказками. Хорошо ориентируются в определении частях суток, дней недели,

месяцев, времен года и их последовательности. Правильно определяют время.

Большую часть выборки составили дети с низким уровнем сформированности временных представлений. Они не смогли правильно назвать дни недели, части суток, времена года, не знают их последовательность. Не могут определять время.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что у большинства младших школьников с задержкой психического развития наблюдается низкий уровень сформированности временных представлений. Это выражается в том, что: они не могут правильно назвать части суток и определить их последовательность; не знают названия дней недели, их последовательность и не могут определять, какой день был вчера, сегодня, будет завтра; не умеют пользоваться календарем и механическими часами; неправильно называют времена года и месяцы, входящие в это время года, не знают их последовательность. Это говорит о необходимости организации и проведения целенаправленной работы по формированию у младших школьников с задержкой психического развития представлений о времени.

Список использованных источников

1. Аронов, Р. А. Материальные взаимодействия и прерывность пространства и времени / Р. А. Аронов. – М. : Знание, 1970 – 354 с.
2. Березина, Т. Н. Неосознаваемые особенности личностной организации времени / Т. Н. Березина. – М. : Академия, 2007. – 156 с.
3. Ефремова, С. Развитие временных и пространственных представлений у дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] / С. Ефремова // МААМ.RU : международный образовательный портал. – URL : <http://www.maam.ru/detskijasad/-razvitie-vremenyh-i-prostranstvennyh-predstavlenii-u-doshkolnikov-i-mladshih-shkolnikov.html>
4. Капустина, Г. М. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития / Г. М. Капустина // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 56–62.
5. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 64 с.
6. Молчанов, Ю. Б. Четыре концепции времени в философии и физике / Ю. Б. Молчанов. – М. : Наука, 1987. – 192 с.
7. Шорыгина, Т. А. Точные сказки. Формирование временных представлений / Т. А. Шорыгина. – М. : Книголюб, 2010. – 96 с.
8. Щербакова, Е. Формирование временных представлений / Н. Щербакова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №3. – С. 48–54.

[В содержание](#)

УДК 159.9: 376-053.5

ББК 88.48

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ПОПОВА ОЛЕСЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

педагог-психолог

ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Саранск, Россия,

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

popova.olesya.95@mail.ru

Ключевые слова: эмоциональная сфера, умственная отсталость, младшие школьники.

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема эмоционального развития умственно отсталых младших школьников. Автором представлены результаты диагностики особенностей эмоционального состояния детей данной категории.

FEATURES OF EMOTIONAL STATE OF MENTALLY RETAINED YOUNGER SCHOOLCHILDREN

POPOVA OLESYA VYACHESLAVOVNA

pedagogue-psychologist Saransk general education school
for children with disabilities, Saransk, Russia,
graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: emotional sphere, mental retardation, junior schoolchildren.

Abstract: The actual problem of emotional development of mentally retarded younger schoolchildren is considered in the article. The author presents the results of diagnosing the emotional state of children in this category.

Современное развитие общества, изменяющиеся социально-экономические условия, интеграционные процессы в психологической науке и практике требуют совершенствования условий изучения, обучения и воспитания детей, имеющих проблемы в развитии. Социальная адаптация и интеграция в общество умственно отсталых школьников – одно из ведущих направлений работы в области специального образования и инклюзивной практики.

Внимание к проблемам умственной отсталости вызвано тем, что количество людей с данным видом аномалий не уменьшается, о чем свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоя-

тельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей. Один из подходов к коррекции эмоционально-волевой сферы детей разного возраста с нарушением интеллекта различной выраженности раскрывается в работах Е. В. Золотковой, С. Е. Иневаткиной [1; 2]. Он проявляется в использовании средств специализированного сенсорного оборудования так называемой «сенсорной комнаты» в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога.

Для решения этой важной задачи большое значение имеет изучение и учет особенностей эмоциональной сферы таких учащихся в практической работе с ними. Многие аспекты проблемы эмоционального развития при умственной отсталости изучены менее глубоко, чем познавательная сфера учащихся и, соответственно, требуют дальнейшего изучения. Важно отметить, что в настоящее время созданы все необходимые теоретические предпосылки для изучения особенностей развития эмоциональной сферы при умственной отсталости, в частности у младших школьников.

Проблемой изучения особенностей эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников занимались Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, С. Д. Забрамная, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др. Они считают, что одним из факторов, искажающих процесс социальной адаптации умственно отсталых учащихся, является недостаточная активизация эмоциональной сферы.

В работах О. К. Агавеляна, Н. Л. Коломинского, К. С. Лебединской, Н. Г. Морозовой, Ж. И. Намазбаевой, В. Г. Петровой было выявлено наличие у умственно отсталых школьников своеобразных особенностей эмоционального развития [5, с. 6].

С целью исследования эмоционального состояния младших школьников с умственной отсталостью было проведено экспериментальное исследование на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Саранска.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Разработать программу исследования (проведение организационной работы по отбору испытуемых, выбор методик исследования, подготовка диагностического материала).
2. Выявить особенности эмоционального состояния детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
3. Определить специфику проявления агрессивности и гиперактивности у умственно отсталых младших школьников.

В констатирующем исследовании приняли участие 16 учащихся 3 класса в возрасте от 10 до 11 лет, с заключением муниципального учре-

ждения «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» г. о. Саранск (МУ «ГПМПК») «Интеллектуальное недоразвитие разной степени выраженности. Эмоционально-волевые нарушения». Степень снижения интеллекта у детей различна. Так, 5 учеников имеют выраженную дебильность и 11 детей – степень умеренно-выраженной дебильности.

Научно-методологической основой констатирующего исследования явились положения отечественной психологии развития, специальной психологии и коррекционной педагогики: о сущности эмоций и их роли в жизни человека; о развитии эмоциональной сферы и личности нормальных и умственно отсталых младших школьников, о единстве биологического и социального (культурного) планов развития; соотношении первичных и вторичных нарушений; зоне ближайшего развития; сензитивных периодах развития; роли обучения в развитии и развивающем обучении; коррекции и компенсации; единстве диагностики и развития (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. И. Лубовский, Н. Г. Салмина, У. В. Ульенкова, Д. Б. Эльконин и др.) [5, с. 10].

Исследовательская работа состояла из трех этапов.

Первый этап был направлен на анализ психолого-педагогической документации с целью уточнения психофизических, социально-личностных особенностей развития умственно отсталых младших школьников, обучающихся в ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья». А также данный этап был направлен на подбор диагностического инструментария и определение методики изучения особенностей эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников.

Методы эксперимента подбирались таким образом, чтобы, с одной стороны, полученные данные определяли целостную картину особенностей эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников, с другой, чтобы процедура эксперимента не утомляла и естественным образом вписывалась в их каждодневную жизнь.

На **втором этапе** исследовались особенности эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников.

Для оценки особенностей эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников мы применили следующие методы диагностики: метод наблюдения, анкетирование родителей, проективная методика «Кактус» (М. А. Панфилова) [3, с. 73].

Третий этап включал в себя анализ индивидуальных данных, их обработку, оформление результатов.

Все исследования проходили индивидуально с каждым ребенком. Работа была организована в специальном помещении, в утреннее время, в спокойной, мотивирующей обстановке. Испытуемым давалась инструкция в устном виде, если возникали вопросы, то проводились дополнительные

разъяснения. Первичные данные заносились в протоколы, которые количественно и качественно обрабатывались, и на их основе составлялись сводные таблицы.

На начальном этапе исследования нами была разработана карта наблюдения за поведением ребенка в классе с целью выявления детей с эмоциональными нарушениями. Данная карта наблюдения включала в себя два вида эмоциональных нарушений: агрессивность и гиперактивность.

Карту наблюдения предлагалось заполнить тем людям, которые наибольшее время находятся с данными детьми в школе (учителям-дефектологам).

Далее для исследования эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников нами было проведено анкетирование родителей. Им было предложено два варианта анкет.

Первая анкета «Признаки импульсивности» предназначена для педагогов или родителей, не содержит специальных медицинских и психологических терминов, и поэтому не вызовет трудностей при ее заполнении [4, с. 11].

Вторая анкета «Критерии агрессивности у ребенка» (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко) разработана для учителей, воспитателей или родителей с целью выявления агрессивности у ребенка в классе [4, с. 26].

На завершающем этапе исследования нами была использована проективная методика «Кактус» (М. А. Панфилова) с целью выявления состояния эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников; определения степени наличия агрессии, ее направленности и интенсивности [3, с. 73].

Все данные, полученные в ходе эксперимента, были подвергнуты количественному и качественному анализу.

Исходя из полученных результатов, мы пришли к выводу, что 44 % детей имеют высокий уровень агрессивности. К данной категории детей относятся учащиеся, у которых сильно выражены и постоянно наблюдаются: частая потеря контроля над собой, частые споры и ссоры со взрослыми и детьми, частые отказы выполнения правил, провоцирующее поведение, частые обвинения в сторону окружающих, частые проявления зависти и мстительности, постоянная раздражительность по любому поводу. На высоком уровне гиперактивности находятся 37,5 % детей. Данный уровень характеризуется тем, что у младших школьников сильно выражены и постоянно наблюдаются: непоследовательность, трудность длительного сосредоточения, отсутствие концентрации внимания на обращения взрослого или сверстника, трудности в организации собственной деятельности, забывчивость, двигательная расторможенность, энтузиазм перед началом выполнения задания и отсутствие конечного результата.

На среднем уровне агрессивности находятся 31 % учащихся. У детей данной группы периодически наблюдаются умеренно выраженные проявления агрессивности: потеря контроля над собой, споры и ссоры со взрослыми и детьми, отказ соблюдения правил и выполнения заданий, вина других в своих ошибках, излишняя чувствительность, раздражительность на действия окружающих. На среднем уровне гиперактивности находятся 50 % детей. Им свойственны периодические проявления гиперактивности: непоследовательность, трудность долгого удержания внимания, отсутствие внимания на обращения взрослых и сверстников, энтузиазм в выполнении задания, при фактическом отсутствии конечного результата, трудности в организации своего поведения, забывчивость.

Низкий уровень агрессивности свойственен 25 % школьников. У них слабо выражена потеря контроля над собой, очень редко возникают ссоры со взрослыми и детьми, дети практически не отказываются от выполнения задания, ребенок не мстителен и не завистлив. Такие дети миролюбивы, добры и общительны. На низком уровне гиперактивности находятся 12,5 % испытуемых. У них слабо выражены и редко наблюдаются следующие поведенческие проявления: непоследовательность, трудность долго удерживать внимание, умение заканчивать начатое дело до конца, избегание скучных, требующих умственных усилий заданий, забывчивость.

В результате проведенного исследования эмоционального состояния умственно отсталых младших школьников было выявлено, что среди учащихся превалирует количество детей с высоким и средним уровнем агрессивности и гиперактивности, что проявляется в дефиците активного внимания, двигательной расторможенности, импульсивности. Дети часто теряют контроль над собой, ссорятся со взрослыми и детьми, часто отказываются выполнять правила, раздражительны по любому поводу. Высокий индекс агрессивности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности младших школьников с умственной отсталостью к тем или иным жизненным ситуациям.

Имеющиеся экспериментальные данные указывают на необходимость разработки и проведения специального коррекционного воздействия, направленного на преодоление у умственно отсталых младших школьников эмоциональных нарушений, а именно агрессивного поведения и гиперактивности.

Список использованных источников

1. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Золоткова, С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 31–34.

2. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми и подростками, имеющими интеллектуальную недостаточность : программа и методические рекомендации / авт. сост. Е. В. Золоткова ; Мордов. гос.пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 49 с.

3. Козьяков, Р. В. Методы и методики диагностики эмоций / Р. В. Козьяков. – Москва : Директ-Медиа, 2013. – 162 с.

4. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница – М. : Генезис, 2000. – 192 с.

5. Шкляр, Н. В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10 / Наталья Валерьевна Шкляр. – Нижний Новгород, 2008. – 12 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ

РЫСЕВА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, svetik-kzv-73-96@mail.ru

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные навыки, коммуникативные умения, нарушение интеллекта, дошкольники, игра

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы изучения и формирования коммуникативных умений и навыков дошкольников с нарушением интеллекта в процессе игры.

ESPECIALLY THE COMMUNICATION OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE GAME

RYSEVA SVETLANA ALEXANDROVNA

student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: communication, communication skills, intellectual disability, preschoolers, game.

Abstract: The article examined with the study and formation of communicative skills and skills of preschool children with intellectual disabilities in the game.

В последние годы исследователи уделяют большое внимание проблеме развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с

нарушением интеллекта, успешность формирования которых зависит от социальной ситуации развития ребенка, системы отношений со сверстниками и взрослыми. Современная социально-педагогическая и коррекционная практика опирается на психолого-педагогические исследования, которые теоретически обосновывают сущность и значимость коммуникативных умений в развитии ребенка [2, с. 21].

Актуальность изучения коммуникативных умений детей с нарушением интеллекта обусловлена устойчивой тенденцией роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья в России, следовательно, увеличением числа детей, нуждающихся в психологической помощи для развития коммуникативных умений. Изучение коммуникативных умений детей с нарушением интеллекта позволяет грамотно построить процесс обучения, воспитания и развития; способствует созданию предпосылок для успешной социализации и условий их включенности в общественные и межличностные отношения [3, с. 45].

Нами было проведено исследование на базе ГБОУ РМ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Ялгинский детский дом-школа». В эксперименте принимали участие дети с нарушением интеллекта средней группы. Всего в обследовании приняли участие 10 детей.

Целью экспериментального исследования явилось определение уровня влияния ролевой игры на развитие коммуникативных умений дошкольников с нарушением интеллекта.

Первое направление эксперимента связано с изучением сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушением интеллекта. С этой целью нами была использована методика Я. Л. Коломинского «Выбор в действии» [1, с. 141].

Цель методики – изучение и оценка межличностных отношений в группе детей дошкольного возраста.

Данную работу мы проделали в целях выявления коэффициента взаимности (К.В.) в группе.

$$К.В = \text{число взаимных выборов} \setminus \text{общее число выборов} * 100 \%$$

После проведенного исследования мы составили сводную таблицу (табл. 1), где зафиксировали выборы, сделанные детьми.

Таблица 1

Результаты исследования уровня сформированности межличностных отношений у дошкольников с нарушением интеллекта

Уровни					
высокий		средний		низкий	
абс.	%	абс.	%	абс.	%

1	10	4	40	5	50
---	----	---	----	---	----

После проведенных расчетов мы установили, что коэффициент сплоченности группы равен 40 %, что соответствует среднему уровню сплоченности.

На втором этапе констатирующего эксперимента для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков дошкольников с нарушением интеллекта в экспериментальной группе нами была организована сюжетно-ролевая игра «День рождения у белочки». Выбор этой темы связан с тем, что она не имеет отчетливо поставленной ситуации и дает возможность вводить в сюжет игры различные роли. Начинали игру мы следующим образом: «Ребята, давайте мы с вами поиграем в день рождения. Кто из вас скажет, что это за праздник и как он обычно проходит? А сейчас мы начинаем игру».

В ходе игры за дошкольниками с нарушением интеллекта осуществлялось диагностическое наблюдение. Для выявления уровня сформированности у них коммуникативных умений нами была разработана схема наблюдения. Анализ игровой деятельности осуществлялся по семи показателям: 1) распределение ролей, 2) основное содержание игры, 3) ролевое поведение, 4) игровые действия, 5) использование атрибутики и предметов-заместителей, 6) использование ролевой речи, 7) выполнение правил.

На основании наблюдений мы выявили общий уровень сформированности коммуникативных навыков в средней группе через взаимодействие в сюжетно-ролевой игре.

Количественный состав групп дошкольников с нарушением интеллекта по уровню сформированности коммуникативных навыков представлен нами на рисунке 1.

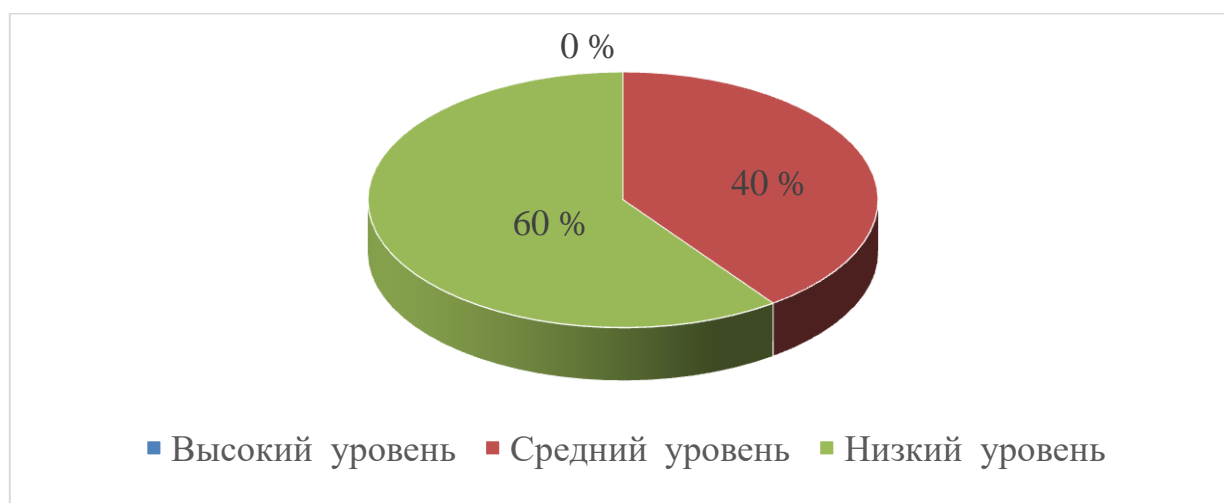


Рис. 1. Количественный состав групп дошкольников с нарушением интеллекта по уровню сформированности коммуникативных навыков

Анализ полученных результатов показал, что дети не всегда могут распределять роли самостоятельно, часто бывают конфликты. Выполняемые ими игровые действия однообразны. В процессе коммуникации они в основном используют одиночные, не распространенные высказывания, не вступая в диалог с товарищами. В ходе игровых действий дети редко используют игрушки-заместители. При этом они часто не соблюдают правила игры.

Данные исследования показали, что многие дети с трудом ориентируются в условиях общения. Среди дошкольников, принимавших участие в эксперименте, не отмечено такого поведения, которое указывало бы на стремление планомерно осуществлять коммуникативную деятельность. Многие дети теряли цель коммуникации, общение не достигало цели. При выборе средств коммуникации дошкольники с нарушением интеллекта отдавали предпочтение невербальным средствам, в частности использовали указательные жесты, тактильное воздействие.

На основе качественного и количественного анализа экспериментальных данных, полученных на констатирующем этапе, участники эксперимента были разделены на три разноуровневые группы.

В первую группу вошли дети (0 %), которые относительно легко вступают в общение, но могут участвовать в процессе речевой коммуникации только в том случае, если оказывается стимулирующая и поддерживающая помощь. Они с трудом определяют порядок и рациональные способы выполнения коммуникативных действий. Эти дети используют речь в процессе общения, однако в их собственных высказываниях встречаются аграмматизмы, наблюдается дефицит лексики, возникают сложности в актуализации слов. Объем высказываний ограничен. Для реализации связного высказывания требуются уточняющие и наводящие вопросы. Они умеют слушать, понимают обращенную речь, но не учитывают особенности собеседника.

Вторую группу составили дети (40 %), у которых вхождение в общение иницируется партнером по коммуникации. Действия детей в ходе общения хаотичны. Они испытывают значительные трудности в подборе лексических средств, допускают разные виды аграмматизма (структурный аграмматизм, связанный с неправильным оформлением связей слов в предложении). Объем высказываний ограничен одной-двумя фразами в диалогическом единстве. В ходе общения теряют цель коммуникации, не учитывают особенности собеседника, поэтому требуются значительные усилия со стороны взрослого для продолжения процесса общения. Они слушают обращенную к ним речь, но часто отвлекаются, не могут сосредоточиться на информации, поэтому теряют смысл высказываний, не могут действовать в соответствии с ними.

Дети с наиболее низкими способностями к участию в речевой коммуникации составили третью группу (60 %). У них наблюдается отсутствие ответной реакции на инициативу, побуждающую начать общение, или неадекватность проявлений, приводящую к невозможности достижения цели даже при значительных усилиях со стороны партнера. Такие дети используют отдельные слова и короткие фразы, при этом активно применяют невербальные средства, в частности жесты. В некоторых случаях они отказываются от участия в общении вследствие несформированности коммуникативно-речевых умений.

Для детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта характерен низкий уровень владения социально-коммуникативными навыками, преобладание общения ситуативно-делового характера, ситуативность высказываний, агрессивное решение выхода из конфликтной ситуации и др., что препятствует полноценному взаимодействию детей с окружающими людьми. Недостаточность владения внеситуативными формами общения выразилась в снижении потребности в общении, несформированности речевого общения и в особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, агрессия), что подтверждает необходимость проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию у них коммуникативных умений и навыков.

Список использованных источников

1. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2012. – 496 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

СИМОНОВА ЮЛИЯ АНДРЕЕВНА

студент факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, juliasimon23958@yandex.ru

Ключевые слова: зрительная память, младшие школьники, нарушение интеллекта, ограниченные возможности здоровья, память.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы диагностики зрительной памяти младших школьников с нарушением интеллекта посредством развивающих методик.

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY LEARNED SCHOOLCHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES

SIMONOVA JULIA ANDREYEVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: visual memory, younger schoolchildren, intellectual impairment, limited health possibilities, memory.

Abstract: The article examines the diagnosis of visual memory of junior schoolchildren with intellectual disabilities through developmental techniques.

Память лежит в основе способностей ребенка, является важным условием успешности обучения, приобретения знаний и умений, т. е. память младшего школьника – первостепенный по значимости психологический компонент учебно-познавательной деятельности. Его значение обуславливает внимание исследователей к вопросам совершенствования качественных характеристик памяти детей (И. М. Сеченов, Р. Шифрин, Д. Карнеги, А. А. Смирнов, Рибот и др.). Особую актуальность эта проблема приобретает в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Данные исследований В. Н. Бородиной показывают, что возможности памяти детей с ОВЗ отличаются качественным своеобразием: объем памяти ограничен, прочность запоминания снижена, информация быстро забывается, характерна неточность ее воспроизведения [2, с. 34].

Наибольшую часть сведений, получаемых нами об окружающем мире, составляет зрительная информация. Именно поэтому уровень сформированности зрительной памяти значительно влияет на качество усвоения ребенком учебного материала и овладение им различными видами деятельности. Оптимизация развития зрительной памяти у детей младшего школьного возраста с ОВЗ и в частности с нарушением интеллекта привлекает внимание педагогов и специалистов на протяжении многих лет.

С целью выявления уровня сформированности зрительной памяти у третьеклассников с нарушением интеллекта нами было проведено экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного обще-

образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 9» Рузаевского муниципального района Республики Мордовия.

В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста от 10 до 12 лет, имеющие диагноз «органическое поражение головного мозга с умеренно-выраженным снижением интеллекта».

Выявление уровня развития зрительной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта было проведено нами с помощью методик «Запомни фигуры» (Т. Е. Рыбаков), «Память на образы» (А. А. Карелин) и «Запомни и поставь значки» (Р. С. Немов). Критериями оценивания уровня сформированности зрительной памяти детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями являются прежде всего результативность выполнения ими задания, характер процессуальной стороны деятельности (активность, продуктивность, интерес к выполняемой работе, правильность выполнения заданий). Такая система оценки дает основание сделать выводы об уровне развития каждой отдельной когнитивной функции, а также определить общий уровень развития ребенка, его психических и речевых функций.

На основе анализа полученных данных учащиеся были разделены на три группы: с высоким уровнем сформированности зрительной памяти, средним и низким. Результаты, полученные в ходе эксперимента, представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

Количественные результаты исследования зрительной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта

Уровень развития зрительной памяти	Количество испытуемых	
	абс.	%
Высокий уровень	0	0
Средний уровень	3	30
Низкий уровень	7	70

Анализ экспериментальных данных показал, что высокий уровень развития зрительной памяти не свойственен для третьеклассников с нарушением интеллекта.

Средний уровень развития зрительной памяти выявлен у трех (30 %) испытуемых. Это говорит о том, что возможности памяти детей данной категории ограничены и отличаются качественным своеобразием: объем памяти ограничен, прочность запоминания снижена, информация быстро забывается, характерна неточность ее воспроизведения. Чтобы воспроизвести информацию, ребенку с ограниченными возможностями здоровья приходилось прилагать специальные дополнительные усилия, такие как

многократное повторение подлежащего запоминанию материала. Также детям требовалось дополнительное время на запоминание образа.

Низкий уровень развития зрительной памяти чаще, чем все остальные, отмечался нами у данной группы испытуемых – он присущ семи учащимся (70 %) из 10. Это говорит о том, что у третьеклассников с нарушением интеллекта зрительная память значительно ослаблена (ограничена продолжительность запоминания просмотренной информации, склонность к механическому бездумному заучиванию материала, сложности с воспроизведением словесного материала, сложности в самоорганизации мнемонической деятельности). Это можно было наблюдать в процессе проведения методики «Память на образы», где учащимся предлагалось в течение 20 сек. запомнить таблицу с 16 образами и за 1 минуту воспроизвести их. Выполнить такое задание оказалась для испытуемых нелегкой задачей. Им было сложно вспомнить то, что они видели, и воспроизвести этот материал словесно.

Воспроизводимые третьеклассниками с нарушением интеллекта тексты сжаты, непоследовательны, фрагментарны, содержат неточности, пропуски, замены, привнесения. Следует также отметить недостаточный объем воспроизводимого материала.

По результатам проведенного эксперимента нами был сделан вывод о том, что для формирования произвольной регуляции зрительной памяти испытуемых третьеклассников с нарушением интеллекта необходимо делать акцент на развитие внимания, так как достаточный уровень его развития является одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение и запоминание детьми необходимого объема знаний и умений. Поэтому наряду с развитием эмоционального контакта ребенка со взрослыми необходимо с самого начала обучения проводить занятия (игры и упражнения), способствующие формированию внимания и запоминания.

При организации процесса обучения младших школьников с нарушением интеллекта большое значение имеет повторение, определение рационального объема запоминаемого зрительного материала с постепенным усложнением, обеспечение эмоционального богатства передаваемой информации для привлечения резервов эмоциональной памяти. Процесс запоминания должен начинаться со специально организованного восприятия, направленного на выделение таких разнообразных признаков объекта, как свет, форма, величина, пространственное расположение.

Обязательно должно быть предусмотрено усложнение дидактических игр – они должны способствовать развитию произвольной памяти и поэтому строиться с учетом выделенных этапов этого процесса. Необходимо обеспечивать развитие самоконтроля, состоящего в проверке результатов запоминания и анализа ошибок.

Таким образом, исследование зрительной памяти третьеклассников с нарушением интеллекта показало, что слабость памяти проявляется в трудностях не только получения и сохранения информации, но и в ее некачественном воспроизведении. Из-за непонимания логики событий воспроизведение детей с нарушением интеллекта носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит учащихся к ошибкам при воспроизведении. Опосредствованная смысловая память у детей с нарушением интеллекта слабо развита. Детям требуется значительно большее количество повторений, чем для нормально развивающегося ребенка, а также дополнительное время. Но даже при повторении материала они часто совершают одни и те же ошибки. Поэтому для повышения уровня запоминания этот процесс должен опираться на мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение, выделение существенных свойств предметов.

Список использованных источников

1. Белова, О. А. Развитие зрительно-вербальных функций у младших школьников / О. А. Белова // Здоровье и образование в XXI веке. – 2013. – Т. 15. – № 1–4. – С. 96–102.
2. Бородина, В. Н. Формирование зрительной памяти у детей с нарушением слуха в игровой деятельности / В. Н. Бородина, В. И. Кошкарров // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В. В. Беловой. – М., 2013. – С. 34–36.
3. Валина, Ю. В. Исследование особенностей развития зрительной памяти у слабовидящих детей младшего школьного возраста / Ю. В. Валина // Вопросы образования и науки в XXI веке : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Радина. – М., 2013. – С. 16–18.
4. Иванников, А. Е. Формирование зрительной, слуховой и двигательной памяти у детей с разным физическим состоянием / А. Е. Иванникова // Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. А. Осина. – М., 2017. – С. 169–178.
5. Киселева, В. С. Особенности кратковременной зрительной памяти детей с дилексией / В. С. Киселева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 11. – С. 405–413.
6. Лубянов, В. И. Развитие зрительной памяти в процессе обучения рисунку и живописи / В. И. Лубянов // Педагогические науки. – 2015. – № 5 (74). – С. 44–47.
7. Лыткина, С. В. Средства развития кратковременной зрительной памяти у младших школьников / С. В. Лыткина // Наука: прошлое, настоящее, будущее : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. А. Сукиасяна. – Уфа, 2015. – С. 99–101.

[В содержание](#)

УДК 376.42-053.4(045)
ББК 74.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ТРЯМКИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, missotik@bk.ru

Ключевые слова: элементарные математические представления, дети дошкольного возраста, речевые нарушения.

Аннотация: В статье приводится анализ литературных источников по вопросу формирования элементарных математических представлений у дошкольников с нарушениями речи. Рассматриваются особенности формирования указанного процесса у дошкольников с общим недоразвитием речи.

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOLERS WITH VIOLATIONS OF SPEECH

TRYAMKINA OLGA ALEKSANDROVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: elementary mathematical representations, children of preschool age, speech disorders.

Abstract: The article analyzes the literature sources on the formation of elementary mathematical representations in preschool children with speech disorders. The peculiarities of the formation of this process in preschool children with general speech underdevelopment are considered.

На сегодняшний день в современном обществе все больше внимания уделяется обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения. Особая роль при этом отводится образованию детей дошкольного возраста. Именно в дошкольном детстве, в процессе социально-организованной и стимулированной деятельности, происходит становление психических процессов, развиваются качества личности. Огромное значение в образовании, развитии, социальной адаптации и подготовке к школьному обучению принадлежит формированию элементарных математических представлений у дошкольников.

Процесс формирования математических представлений включает взаимосвязанные и взаимообусловленные представления о пространстве,

форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях, которые необходимы для овладения и выполнения определенных видов деятельности.

Содержание, организация математического развития дошкольников, учет возрастных особенностей в освоении детьми практических действий, математических связей и закономерностей, преемственность в развитии математических способностей являются ведущими принципами в формировании математических представлений. Обучение в детском саду направлено прежде всего на воспитание у детей привычки полноценной логической аргументации окружающего. Опыт обучения свидетельствует о том, что развитию логического мышления дошкольников в наибольшей степени способствует изучение начал математики. Для математического стиля мышления характерны четкость, краткость, расчлененность, точность и логичность мысли, умение пользоваться символикой.

Одними из самых сложных знаний, умений и навыков, включенных в содержание общественного опыта, которым овладевают подрастающие поколения, являются математические. Они носят отвлеченный характер, оперирование ими требует выполнения системы сложных умственных действий.

В повседневной жизни, в быту и в играх ребенок достаточно рано начинает встречаться с такими ситуациями, которые требуют применения, хотя и элементарного, но все же математического решения (приготовить угощение для друзей, накрыть стол для кукол, разделить конфеты поровну и т. д.), знания таких отношений, как много, мало, больше, меньше, поровну, умения определить количество предметов во множестве, выбрать соответствующее количество элементов из множества и т. д. Сначала с помощью взрослых, а затем самостоятельно дети разрешают возникающие проблемы.

Соответственно, уже в дошкольном возрасте дети знакомятся с математическим содержанием и овладевают элементарными вычислительными умениями, а формирование у них элементарных математических представлений является одним из важных направлений работы дошкольных учреждений.

Отечественные исследователи (Л. Б. Баряева, А. В. Белошистая, А. М. Леушина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая) доказывают, что усвоение дошкольниками системы математических представлений оказывает качественное влияние на весь ход их психического развития, обеспечивает готовность к обучению в школе. Содержание математических представлений, формируемых у детей дошкольного возраста, очень разнообразно, это количество, форма, пространство, измерение, узнавание и понимание времени, температуры, величины и многое другое [1; 2; 5; 6].

В работах Н. С. Жуковой и Е. Ф. Собонович указывается, что среди детей дошкольного возраста распространенным речевым нарушением является общее недоразвитие речи (ОНР). Дети с ОНР – это особая категория дошкольников, у которых наряду с системным недоразвитием речевой деятельности в структуре дефекта наблюдаются своеобразие психического развития, специфические черты эмоциональной незрелости, задержанное или неравномерное развитие интеллекта, двигательная неполноценность [3; 8].

В своих работах А. В. Калинин, А. А. Столяр подчеркивают, что актуальность проблемы математического развития дошкольников с речевой патологией очевидна. С одной стороны, это связано с трудностями, возникающими у детей при формировании элементарных математических представлений, обусловленных специфическими особенностями речевых и неречевых нарушений при ОНР. С другой стороны, формирование математических представлений является мощным средством интеллектуального развития ребенка, его познавательных и творческих способностей [4; 9].

Нарушения развития речи значительно осложняют процесс формирования у дошкольников математических представлений (А. В. Калинин, Е. И. Щербакова). Особенности восприятия затрудняют изучение сенсорных эталонов: цвета, формы, величины. Дети с нарушением речи допускают ошибки в определении пространственного положения предметов, затрудняются в целостном восприятии предмета и особенно его изображения. Также они испытывают большие трудности в сравнении, сопоставлении, определении сходства и отличия между предметами [4; 10].

А. В. Калинин отмечает, что актуальность проблемы математического развития дошкольников с речевой патологией очевидна. С одной стороны, это связано с трудностями, возникающими у детей при формировании элементарных математических представлений, обусловленных специфическими особенностями речевых и неречевых нарушений при ОНР. С другой стороны, формирование первичных математических представлений является мощным средством интеллектуального развития ребенка, его познавательных и творческих способностей. Это положение и делает занятия по формированию элементарных математических представлений значимыми для комплексной, всесторонней коррекции отклонений при ОНР [4].

В рамках многих исследований доказано, что математические представления у детей с нарушениями речи отличаются от математических представлений детей с нормальной речью. Дети с ОНР владеют практическими навыками счета, выполняют действия сложения и вычитания, создают сериационный ряд по длине, ширине, высоте, дифференцируют предметы по величине. Однако их знания неустойчивы, выполнение зада-

ний требует постоянной зрительной опоры. Трудности в оперировании словесными образцами затрудняют осуществление переноса на аналогичные задания. Дети с большим трудом запоминают инструкцию, удерживают в памяти вербальную организацию практического задания. Отсутствие комментирования математических операций осложняет переход к умственной форме выполнения заданий. У детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи отмечаются неустойчивые количественные представления. Несмотря на то, что они в основном имеют сформированные первичные представления о натуральном ряде чисел, умеют сравнивать множества по количеству, понимают и употребляют числительные, у них наблюдаются трудности в установлении зависимостей и отношений между числами, в использовании счетной операции в измененных заданиях, имеются выраженные трудности при одновременном контроле речевой и практической деятельности [1; 2; 5; 7].

А. В. Калинин подчеркивает, что дети с ОНР, по сравнению с детьми с нормальной речью, медленнее называют числовой ряд, не используют счет при проверке правильности выполнения задания, ожидают помощи и поощрения педагога. В целом у дошкольников с нарушением речевого развития сформированы практические навыки сравнения предметов по величине, длине, ширине и высоте. Но, несмотря на понимание относительного характера размеров, дети не обладают целостностью восприятия величины. У них наблюдаются трудности целенаправленного использования сформированных знаний в определении признаков протяженности, точном обозначении их словом. При выполнении заданий детям необходимо многократно повторять инструкцию, а зачастую и давать дополнительные вербальные инструкции. Многие дети так и не могут понять сравнительную степень имен прилагательных: длиннее, короче, самый короткий и т. д. Вербальное задание, в котором, например, требуется определить, на какой ступеньке находятся сказочные герои, кто из них стоит выше, кто ниже, многие дети с ОНР не могут выполнить даже с помощью педагога. Смысл обращенных вопросов они понимают, однако отвечают, как правило, одним словом или жестом [4].

Н. В. Нищева отмечает, что представления о форме предметов у дошкольников с ОНР в целом сформированы. Дети знают и различают геометрические фигуры, способны выделить существенный признак геометрических фигур – форму, абстрагироваться от несущественных признаков – цвета и величины. Но в то же время они испытывают трудности при дифференциации сходных геометрических фигур (квадрат – прямоугольник, треугольник – прямоугольник, овал – круг). Отмечаются трудности в речевом оформлении имеющихся знаний и включении их в понятийный аппарат. Дети ошибочно дифференцируют сходные геометрические фигуры, так как обобщение идет не на основе существенных признаков выде-

ления свойств и анализа частей, а с опорой на зрительное восприятие. Хотя дошкольники с нормальным речевым развитием иногда также допускают ошибки в дифференциации математических терминов, затрудняются дать обобщающую характеристику выделенных групп. Однако все дети могут исправить свои ошибки при незначительной организующей помощи педагога [7].

Наибольшие трудности у дошкольников с ОНР вызывает ориентировка в пространстве. Дети могут найти место предмета, указать, где он находится (вверху, внизу, спереди, сзади, слева), но они не справляются с заданиями, требующими развернутого речевого высказывания, содержащего пространственные предлоги и наречия. Исследователи отмечают, что дошкольники ориентируются в пространстве на основе чувственной системы отчета, а освоение словесной системы по основным пространственным направлениям происходит медленно и с трудом. Это осложняет понимание пространственных взаимоотношений предметов и их частей. Аналогичные задания иногда вызывают трудности и у детей с нормальным речевым развитием. Дошкольники с ОНР неправильно употребляют пространственные предлоги, затрудняются в определении местоположения предмета и его отношения к себе и другим предметам. Наблюдается отставание в восприятии пространственных отношений между предметами. Так, сравнительно близко расположенные друг к другу предметы воспринимаются ими как непрерывность. При распознавании пространственных отношений дети с нарушениями речи часто пользуются приемом бесконтактной близости, т. е. отражаемое пространство для них еще диффузно, испытывают трудности в определении местоположения предмета и его отношений к себе и другим предметам.

Таким образом, анализ литературных источников позволяет сделать вывод об особенностях формирования математических представлений у дошкольников с ОНР. Соответственно, дошкольники указанной категории испытывают трудности в понимании инструкций, не понимают лексического значения математических терминов, не могут оперировать ими. Основные ошибки при выполнении математических заданий допускаются из-за неумения осуществлять самоконтроль, пояснять свои действия, включать математические термины в речевое высказывание. Все это осложняет обобщение полученных знаний, включение их в новую систему математических понятий.

Список использованных источников

1. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : учебно-метод. пособие / Л. Б. Баряева. – СПб. : СОЮЗ, 2002. – 479 с.

2. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики : курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
3. Жукова, Н. С. Уроки логопеда: исправление нарушений речи / Н. С. Жукова. – М. : Эксмо, 2010. – 120 с.
4. Калинин, А. В. Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи : метод. пособие / А. В. Калинин. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.
5. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1994. – 364 с.
6. Непомнящая, Р. Л. Теоретические и методические вопросы формирования математических представлений у детей дошкольного возраста / Р. Л. Непомнящая, З. А. Михайлова. – СПб. : Детство-Пресс, 1998. – 215 с.
7. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 560 с.
8. Соболевич, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Электронный ресурс] / Е. Ф. Соболевич. – М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с. – URL : http://www.pedlib.ru/Books/2/0208/2_0208-1.shtml.
9. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А. А. Столяр. – М. : Просвещение, 1988. – 302 с.
10. Щербакова, Е. И. Методика обучения математике в детском саду / И. Е. Щербакова. – М. : Academia, 2000 – 271 с.

[В содержание](#)

УДК 376.4-053.5(045)

ББК 74.3

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ТЮРИНА ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА

педагог-психолог

Средняя общеобразовательная школа № 22, г. Саранск, Россия,
магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, katrin-saransk@mail.ru

Ключевые слова: задержка психического развития, младшие школьники, познавательные процессы.

Аннотация: В статье рассматривается актуальность изучения младших школьников с задержкой психического развития и необходимость проведения с ними коррекционно-развивающей работы.

TO THE QUESTION ABOUT THE FORMATION OF COGNITIVE PROCESSES AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

TYURINA EKATERINA VLADIMIROVNA

educational psychologist

Secondary school № 22, Saransk, Russia,

graduate student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: mental retardation, primary school students, cognitive processes.

Abstract: The article considers the relevance of the study of younger students with mental retardation and the need to carry out correctional and developmental work with them.

Основным направлением государственной политики в области образования является обеспечение получения гражданами доступного и качественного образования независимо от их образовательных потребностей и возможностей. Проблема создания инклюзивного образования вызвана тенденцией увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2] происходит перемещение таких детей из специального образовательного пространства в общеобразовательное пространство массовой школы, которые, по сути, недостаточно готовы к осуществлению обучения данных детей.

Дети с ОВЗ по структурным признакам неоднозначны, больший процент среди них – это дети с задержкой психического развития. Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста [1, с. 177].

Детям с ЗПР требуется организация специального коррекционно-развивающего обучения. Основной целью психологической коррекции детей с ЗПР является оптимизация их интеллектуальной деятельности за счет стимуляции психических процессов, формирования позитивной мотивации на познавательную активность.

В связи с этим нами была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа по формированию познавательных процессов у младших школьников с ЗПР.

Основной целью коррекционно-развивающей программы является формирование и коррекция познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи коррекционно-развивающей программы:

1. Развитие и коррекция познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения).

2. Формирование психологических предпосылок овладения учебной деятельностью (умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя; умение учитывать в своей работе требования учителя).

3. Формирование психологических новообразований младшего школьного возраста, произвольности психических процессов.

4. Развитие эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков (чувства сплоченности, ответственности, опыта нравственного поведения, рефлексии учебных достижений).

5. Подготовка младшего школьника к переходу в среднюю школу.

Данная программа прошла апробацию на базе муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 22» городского округа Саранск и муниципального образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 9» города Рузаевка. В экспериментальном исследовании участвовало 11 обучающихся младшего школьного возраста (3 класс) с заключением ПМПК «Задержка психического развития», в котором рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе.

Для оценки результатов реализации коррекционно-развивающей программы по формированию познавательных процессов у младших школьников с ЗПР был проведен контрольный эксперимент.

В результате проведения контрольного эксперимента были получены следующие данные.

Сформированность логического действия умозаключения по аналогии проводилась по методике «Простые аналогии».

На констатирующем этапе исследования способность учеников с задержкой психического развития строить умозаключения по аналогии находилась на низком уровне, но после проведения коррекционно-развивающих занятий большая часть респондентов повысила свои результаты. А именно 55 % детей достигли уровня «ниже среднего» и 9 % показали средний уровень развития данной мыслительной операции.

С целью изучения способности к обобщению, абстрагированию и умению выделить существенные признаки была проведена методика «Исключение лишнего».

Высокий уровень развития мыслительной операции обобщения показали 9 % респондентов, 18 % – достаточный уровень развития. Данные группы детей смогли подобрать обобщающее понятие к группе слов. 27 % детей показали средний уровень развития мыслительной операции обобщения. Они правильно выбрали лишнее слово, но с трудом объясняли свой выбор. И 18 % респондентов показали низкий результат, т. е. данная мыслительная операция у них находится на стадии формирования.

Анализируя данные констатирующего и контрольного экспериментов, уровень словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития незначительно вырос.

Для определения устойчивости и динамики работоспособности у младших школьников с задержкой психического развития мы использовали методику «Таблицы Шульте».

С заданием по методике справились все учащиеся. Обобщая наблюдения, можно отметить, что у 55 % учеников при выполнении заданий наблюдались средний уровень устойчивости внимания, достаточно высокий уровень вработываемости. Заметное увеличение времени на отыскывание чисел отводилось в четверной и пятой таблице, что говорит об утомляемости.

Исследования объема внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводились по методике «Запомни и расставь точки». Существенных изменений в уровне объема внимания младших школьников не произошло. До начала коррекционной работы очень высокий уровень объема внимания был выявлен у 36 % учеников. По ее окончании численный состав этой группы учащихся не изменился. А высокий уровень объема внимания был выявлен у 36 % учеников. По завершению коррекционно-развивающей программы эта группа увеличилась на 1 человека и составила 46 % выборки. Таким образом, только один ученик (9 %) смог увеличить объем внимания.

Изменения в уровнях развития кратковременной и долговременной памяти после проведения коррекционно-развивающих занятий были отслежены нами с помощью методики «Заучивание 10 слов».

До начала коррекционной работы средний уровень кратковременной памяти был выявлен у 55 % учеников. По ее окончании численный состав этой группы учащихся увеличился на два человека и составили 64 % выборки. А высокий уровень кратковременной памяти был выявлен у 9 % учеников. По завершении коррекционно-развивающей программы эта группа увеличилась на 1 человека и составила 18 % выборки.

Таким образом, 27 % учеников, занимавшихся по коррекционно-развивающей программе, смогли развить свою кратковременную память. После проведения коррекционно-развивающих занятий мы отметили положительную динамику развития и долговременной памяти у отдельных учащихся с задержкой психического развития. В целом уровень долговременной памяти повысился у трех учеников (27 %). У остальных 8 учеников положительных изменений в уровнях развития долговременной памяти не выявлено. У этих детей увеличилась скорость запоминания, вырос объем запоминаемого материала, получила развитие способность без искажения воспроизводить информацию через длительное время, повысилась познавательная активность и выросла мотивация к учению, что

сказалось на их успехах в освоении учебного материала по различным предметам.

Контрольное определение преобладающего типа памяти (слуховой, зрительной или моторной) у младших школьников, имеющих отклонения в психическом развитии, получены с помощью методики «Исследование типов памяти». Материалы проведенного исследования свидетельствуют о том, что преобладающим типом у испытуемых по-прежнему остается зрительная память. Но, в отличие от первоначального среза, проведение коррекционно-развивающих занятий дало возможность всем испытуемым развить этот тип памяти. При этом у пяти учеников уровень данного вида памяти повысился, у четырех остался без изменений, а двое учеников впервые продемонстрировали зрительное запоминание. Слуховое запоминание на контрольном этапе выявлено уже у пяти школьников, тогда как ранее этот тип памяти отмечался у трех человек.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что реализация коррекционно-развивающей программы была достаточно эффективна и способствовала развитию познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Формирование познавательных процессов у младших школьников с ЗПР является важнейшим аспектом реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы. Коррекционно-развивающая работа в данном направлении способствует не только преодолению недостатков в развитии познавательных процессов, но и предупреждению возможных трудностей в обучении детей и обладает определенным развивающим эффектом.

Таким образом, благодаря реализации данной коррекционно-развивающей программы достигнуты образовательные результаты, такие как достижение учащимися с задержкой психического развития нового уровня сформированности основных мыслительных способностей, различных видов памяти, внимания и воображения, речи.

Список использованных источников

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. – М. : Астрель, 2012. – 222 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL : http://273-фз.пф/akty_minobrнауки_rossii/prikaz-19122014 (дата обращения 17.11.2017 г.).

3. Золоткова, Е. В. Формирование познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития / Е. В. Золоткова, Е. В. Тюрина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта : РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 3. – С. 108–111.

[В содержание](#)

УДК 378(045)
ББК 74.58

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФРОЛОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, lena9047830737@yandex.ru

Ключевые слова: дошкольник, нарушение интеллекта, величина, представления о величине предметов, изобразительная деятельность.

Аннотация: В статье анализируется проблема формирования представлений о величине предметов у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Автор изучает особенности формирования представлений о величине предметов при интеллектуальных нарушениях, а также обосновывает эффективность формирования представлений о величине предметов посредством изобразительной деятельности.

PERCEPTIONS ABOUT THE VALUE OF SUBJECTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CLASSROOM ON THE FINE ART

FROLOVA ELENA VLADIMIROVNA

student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: preschool, intellectual impairment, magnitude, representation of the size of objects, visual activity.

Abstract: The article actualizes the problem of the formation of ideas about the size of subjects in preschool children with disabilities. The author considers different approaches to the definition of the term "representation of the size of objects", studies the features of the formation of representations of the size of objects in intellectual disorders, as well as the effectiveness of the formation of representations of the size of objects through visual activity.

В России, как и во всем мире, существует тенденция роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, с нарушением интеллекта. У детей с нарушением интеллекта наблюдается нарушение развития психических функций, интеллектуального развития, речевой и эмоционально-волевой сферы. Именно поэтому одним из приоритетных направлений работы с такими детьми является подготовка к школьному обучению, в частности формирование у детей представлений о величине. Формирование у дошкольников с нарушением интеллекта представлений о величине предметов имеет практическую значимость, поскольку в быту

каждый человек постоянно сталкивается с самыми разными вещами и явлениями, и навык оценки величины предмета ему необходим. Кроме того, формирование представлений о величине предметов немаловажный аспект социализации ребенка [5, с. 7].

Теоретические аспекты проблемы нашли отражение в отечественной психологии в трудах Л. И. Акатова, Л. Б. Баряевой, З. Б. Богуславской, Л. С. Выготского, О. П. Гаврилушкиной, Т. В. Нестеровой, А. Н. Гвоздева, А. В. Запорожца, Х. С. Замского, О. А. Козыревой, А. А. Катаевой, М. Монтессори, В. М. Сорокина, Т. В. Тарунтаевой, Л. Ф. Фатиховой и др. Актуальность рассматриваемой проблемы очевидна для детей с нормальным развитием, однако еще большую значимость в ее решении приобретает изучение вопроса формирования представлений о величине предметов у дошкольников с нарушением интеллекта.

Остановимся на рассмотрении ключевого понятия – «представления о величине предметов». Так, с точки зрения С. Д. Забрамной, эталон величины – особенный, он имеет тенденцию постоянно меняться, поскольку воспринимается в сравнении с величинами других предметов. Понятие величины более абстрактное, чем понятие, например, формы, в большей степени умозрительно, обобщено, а потому для восприятия величины особое значение отдается овладению способами обследования и измерения величины посредством условной меры [1, с. 99].

А. Р. Лурия писал, что величина рассматривается как размер, объем, протяженность предмета, т. е. параметры, подлежащие измерению. Величина представляет собой понятие относительное, в основе которого всего два слова: большой, маленький [4, с. 76].

Основная характеристика величины по А. Р. Маллеру в ее относительности, что означает, что величина познается лишь в сравнении с другой величиной [5, с. 89].

Аналитическое восприятие величины связывается с выделением разных измерений: ширины, длины, толщины, высоты. Различные параметры величины воспринимаются при помощи практических действий наложения, примерки, измерения, группирования предметов по определенному признаку. Первоначально применяются образцы равных величин. Различие между предметами по величине – это следующий этап работы [3, с. 43].

Нами исследовались представления о величине предметов у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями.

С целью выявления уровня сформированности представлений о величине предметов у дошкольников с интеллектуальными нарушениями нами был проведен эксперимент на базе МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 11 воспитанников в возрасте 6–7 лет.

Для выявления уровня сформированности представлений о величине предметов нами использовался комплекс из 4 заданий, направленный на выявление уровня развития способностей детей узнавать и различать предметы по величине, высоте, толщине, а также располагать их по возрастанию или убыванию.

Задание 1. Дидактическая пропедевтическая игра.

Цель: выявить уровень развития способности ребенка узнавать и различать предметы по величине.

Оборудование: наборы плоских и объемных предметов разной величины (кубики, шары, матрешки, кольца и т. п.)

Содержание игры: перед ребенком на столе раскладываются наборы плоских и объемных предметов разной величины. Дошкольник должен по инструкции осуществить отбор предметов по величине: покажи самый большой кубик; покажи самый маленький шар; покажи самую большую и самую маленькую матрешку; сложи башню, начиная с самого большого кубика; сложи пирамиду, начиная с самого большого кольца.

Задание 2. «Лесенка» (Л. А. Метиевой, Э. Я. Удаловой).

Цель: выявить уровень развития способности ребенка располагать предметы по возрастанию или убыванию.

Оборудование: пять полосок бумаги (ширина – 2 см, длина самой длинной – 20 см, самой короткой – 12 см).

Содержание: на столе раскладываются перед ребенком полоски бумаги. Дошкольник должен сложить полоски последовательно, согласно инструкции:

- а) сложи полоски так, чтобы получилась лесенка вверх (по нарастанию);
- б) сложи полоски так, чтобы получилась лесенка вниз (по убыванию).

Задание 3. «Высокие столбы, низкий заборчик».

Цель: выявить уровень развития способности ребенка узнавать и различать предметы по высоте.

Оборудование: лист бумаги, цветные карандаши.

Содержание игры: раскладываются на столе перед ребенком лист бумаги и цветные карандаши. Дошкольник должен по инструкции нарисовать на бумаге столбы и заборчик:

- а) нарисуй высокие столбы;
- б) нарисуй низкий заборчик.

Задание 4. «Морковка для зайки».

Цель: выявить уровень развития способности ребенка узнавать и различать предметы по толщине.

Оборудование: лист бумаги с заготовленными изображениями толстого и худого зайцев, цветные карандаши.

Содержание игры: на столе перед ребенком раскладывают лист бумаги с заготовленными изображениями и цветные карандаши. Дошкольник должен по инструкции нарисовать каждому зайчику такую морковку, чтобы он был сыт:

- а) нарисуй большому зайчику большую и толстую морковку;
- б) нарисуй маленькому зайчику маленькую и тоненькую морковку.

Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Количественные результаты выполнения заданий констатирующего эксперимента дошкольниками с нарушением интеллекта

№ задания	Характер выполнения заданий испытуемыми					
	правильно		частично правильно		неправильно	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	3	27,3	2	18,2	6	54,5
2	2	18,2	4	36,3	5	45,5
3	–	–	5	45,5	6	54,5
4	–	–	6	54,5	5	45,5
В среднем	1,25	11,3	4,25	38,6	5,5	50

По полученным данным дошкольники с нарушением интеллекта были распределены нами по уровням развития представлений о величине предметов.

Таблица 2

Количественный состав групп дошкольников с нарушением интеллекта по уровню развития способности узнавать и различать предметы по величине

Уровень представлений	Количество испытуемых	
	абс.	%
Высокий	3	27,3
Средний	2	18,2
Низкий	6	54,5

При проведении задания № 1 были обнаружены дети, которые при ответе на вопрос путали предметы между собой (к примеру, путали шарик с кубиком). Большинство обучающихся (54,5 %) не смогли справиться с заданиями, связанными с расстановкой и складыванием предметов по величине. Двое детей (18,2 %) допустили ошибки при складывании фигур. Другие дети (27,3 %) смогли выполнить все задания исследователя. Результаты показывают, что большая часть испытуемых (36,3 %) продемонстрировала уровень развития способности узнавать и различать предметы

по величине ниже нормы. При этом у 27,3 % старших дошкольников отмечен высокий уровень развития способности узнавать и различать предметы по величине.

Задание № 2 показало, что большинство дошкольников (36,4 %) после первой подсказки самостоятельно выполнили задание. Двое обучающихся (18,2 %) не смогли без помощи исследователя самостоятельно выполнить первую часть задания и несколько детей (27,3 %) нуждались в подсказках исследователя при выполнении всего задания. Анализируя полученные данные, видим, что уровень развития способности располагать предметы по возрастанию или убыванию у детей неоднороден. У 27,3 % данный показатель ниже нормы, 18,2 % – показали низкий уровень, и у 36,3 % обнаружен средний уровень развития данной способности. Лишь 18,2 % дошкольников продемонстрировали высокий уровень развития способности располагать предметы по возрастанию или убыванию.

У большинства дошкольников при проведении задания № 3 (45,4 %) возникли сложности с пониманием инструкции, и они не смогли выполнить первую часть задания самостоятельно. Кроме того, некоторые дошкольники (36,3 %) нуждались в помощи и подсказках во время выполнения всего задания. Двое из испытуемых (18,2 %) смогли выполнить вторую часть задания после помощи во время выполнения первой части. Результаты свидетельствуют о том, что сформированность способности узнавать и различать предметы по высоте у 45,4 % дошкольников находится на среднем уровне, у 18,2 % детей был выявлен низкий уровень и у 36,3 % обучающихся данный показатель находится ниже нормы. Детей с высоким уровнем обнаружено не было.

По результатам задания № 4 было выявлено, что большинству испытуемых (54,5 %) требовалась помощь при выполнении задания. Пятеро дошкольников (45,4 %) нарисовали заданные объекты лишь по одному из критериев, из которых лишь двое (18,2 %) дорисовали рисунки после наводящих вопросов. Было выявлено, что у 54,5 % детей средний уровень развития способности узнавать и различать предметы по толщине, у 18,2 % данный показатель находится на низком уровне, и у 27,3 % ниже нормы. Испытуемых, показавших высокий уровень при выполнении задания № 4 констатирующего эксперимента, не было выявлено.

Таким образом, анализируя полученные данные, мы выявили, что у дошкольников с нарушениями интеллекта недостаточно сформированы представления о величине предметов, что объясняется отставанием в развитии всех психических функций. Коррекционно-развивающая работа по их формированию является перспективой нашего исследования.

Список использованных источников

1. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С. Д. Забрамная. – М. : Юнит, 2008. – 302 с.
2. Запорожец, А. В. Сенсорное воспитание дошкольников : пособие для воспитателей детского сада / А. В. Запорожец, А. П. Усова. – М. : Просвещение, 2013. – 228 с.
3. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М. : АПН РФ, 2006. – 320 с.
4. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушением интеллекта / А. Р. Маллер. – М. : Наука, 1990. – 255 с.
5. Метиева, Л. А. Развитие сенсорной сферы детей : пособие для педагогов спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М. : Просвещение, 2011. – 160 с.

[В содержании](#)

УДК 159.9: 376(045)

ББК 88.48

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

ЦЫПЛЯКОВА ИРИНА ВАСИЛЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, irina11612@gmail.com

Ключевые слова: дошкольный возраст, коррекционно-развивающая работа, эмоционально-волевая сфера, умственная отсталость, ранний детский аутизм.

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема коррекции эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра; представлены особенности коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы данной категории детей.

EMOTIONAL-COUNTRY AREA OF MENTALLY RELAXED PRESCHOOLERS WITH DISORDERS OF AUTHENTIC SPECTRE AS A OBJECT OF STUDY

TYPLYAKOVA IRINA VASILYEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: preschool age, corrective-developing work, emotional-volitional sphere, mental retardation, early childhood autism.

Abstract: The article deals with the actual problem of correction of the emotional-volitional sphere of mentally retarded preschool children with autism spectrum disorders; features the corrective-developing work on the formation of the emotional-volitional sphere of this category of children.

Дошкольное детство – очень короткий отрезок в жизни человека, но в данный период получают определенное развитие все стороны психики ребенка, тем самым закладывается фундамент для дальнейшего роста. Одним из основных составляющих психического развития ребенка является эмоционально-волевая сфера [1, с. 255].

Особую значимость развитие эмоционально-волевой сферы приобретает в случае нарушения онтогенетического развития ребенка. Нарушение нормального взаимодействия с окружающими на ранних стадиях развития ребенка негативно отражается на формировании всех сторон психики, замедляя его темпы. В случае сочетания умственной отсталости и расстройств аутистического спектра (РАС) проблемы каждой из составляющих сложного нарушения влияют друг на друга, усугубляя присутствующие недостатки [2, с. 14].

В настоящее время особенности нарушений и коррекции эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с РАС недостаточно освещены в специальной педагогической и методической литературе.

В нашей стране изучением развития и особенностей эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей с РАС занимались психологи и дефектологи, такие как Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн и др.

Они отмечали, что эмоциональной сфере данной категории детей характерно отсутствие реакций на эмоции других людей и отсутствие модуляций поведения в соответствии с социальной ситуацией. Установлено, что у таких детей эмоции полярны, малодифференцированы, лишены оттенков. Волевая сфера недоразвита. У них выражено нарушение поведения, которое проявляется в безынициативности, неспособности к самостоятельности, внушаемости и т. д. [3; 4].

Таким образом, проблема формирования эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС представляется важным и актуальным направлением современных психолого-педагогических исследований.

Для нивелирования нарушений развития нами была разработана модель коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с РАС, содержащая несколько блоков: целевой, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический.

Целевой блок содержит цель, задачи и концептуальные основы модели коррекционно-развивающей работы по теме исследования. Он включает в себя анализ литературы, проектирование, целеполагание. Концептуальные основы раскрываются в принципах и подходах коррекционно-педагогической деятельности.

Диагностический блок посвящен проведению исследования особенностей эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с РАС. Он включает в себя осуществление подбора психодиагностического инструментария, проведение, обработку и анализ результатов исследования. В рамках данного блока использовались следующие методы и методики: наблюдение; «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго; «Изучение понимания эмоционального состояния людей, изображенных на картинках» Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева.

Перед проведением коррекционно-развивающей работы нами было проведено экспериментальное исследование с помощью метода наблюдения и методики эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с РАС. В ходе анализа и интерпретации полученных результатов мы пришли к следующим выводам: у дошкольников проявляется поверхностность эмоций, их малая дифференциация, снижение порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром, неадекватная оценка эмоционального состояния, точности и качества этого опознания, недостаточное соотнесение с личными переживаниями. Так, сложные эмоции такие как стыд, презрение, отвращение являются непонятными (среди предложенных картинок в первую очередь дети называли такие эмоции, как радость, злость, а определение сложных эмоций вызывало затруднение).

В игре большинство детей активны, но возникают трудности с ярким выражением своих эмоций, инструкцию понимают не всегда, что затрудняет адекватное проявление эмоций и способствует проявлению раздражительности, повышенной возбудимости. Игровые мотивы формируются с опозданием, либо вообще не формируются. Волевая регуляция деятельности ребенка нарушена.

Таким образом, мы пришли к выводу, что с детьми данной категории нужно проводить целенаправленную работу по нивелированию данных особенностей.

Коррекционно-развивающий блок был посвящен разработке и реализации коррекционно-развивающей работы, которая осуществлялась по разработанной программе.

Коррекционно-развивающая работа была направлена на формирование знаний об эмоциях, а также на устранение нежелательных форм поведения (агрессии, истерики и пр.), которые препятствуют социализации.

Она характеризовалась принципами системности, комплексности и интегративности.

Реализации данных принципов осуществлялась в тесной взаимосвязи всех специалистов дошкольной образовательной организации в работе с умственно отсталыми детьми с РАС (рис. 1).

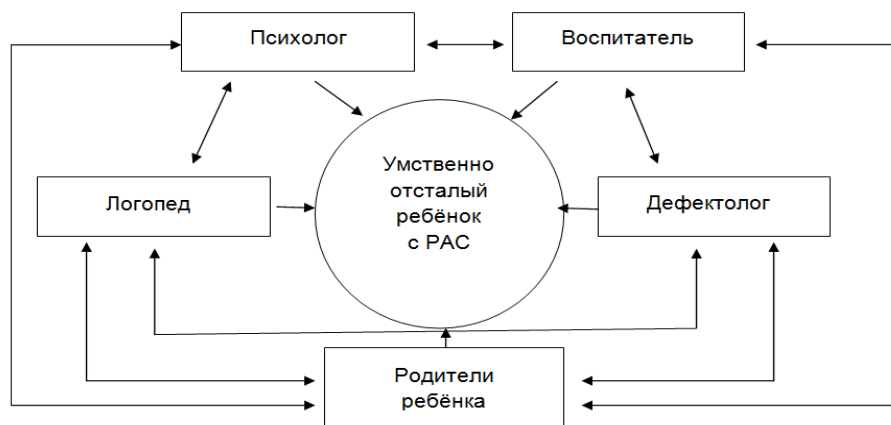


Рис. 1. Схема взаимодействия специалистов дошкольной образовательной организации в работе с умственно отсталыми детьми с РАС

С целью обеспечения единства в работе всех специалистов с данной категорией детей нами была выработана следующая траектория взаимодействия.

1. Совместная диагностика детей всеми специалистами дошкольной образовательной организации.

2. Совместное изучение содержания коррекционно-развивающей работы и составление тематического плана работы по коррекции эмоционально-волевой сферы.

3. Совместное проведение коррекционно-развивающих занятий по формированию эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с РАС.

4. Совместная работа специалистов и родителей по коррекции эмоционально-волевой сферы.

Основным методом, используемым в ходе ее реализации, была сказкотерапия. Основная форма работы – групповые коррекционно-развивающие занятия. В ходе сказкотерапии мы использовали следующие приемы: анализ сказок, рассказывание сказок, проигрывание сказок по ролям, создание иллюстраций к сказке. Сказка играет большую роль в коррекции эмоциональной сферы «особых детей». Эмоциональный фон, который создает психолог при чтении сказки, смена голосов персонажей, отражение на лице психолога эмоциональных состояний персонажей сказки – все это способствует тому, что ребенок бессознательно начинает

«отражать» на своем лице те чувства, которые он испытывает при прослушивании сказки.

Для оценки результативности проведенной работы мы провели повторное исследование состояния эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с РАС и сравнили результаты, полученные до и после экспериментального обучения.

Анализ данных, полученных с помощью метода наблюдения, позволяет сделать вывод, что коррекционно-развивающие занятия с использованием метода сказкотерапия расширили представления детей о возможностях использования мимики и пантомимики для более точной передачи своего эмоционального состояния, а также увеличили количество новых и улучшили качество уже доступных детям ранее эмоций. В волевой регуляции детей также можно диагностировать положительную динамику.

Анализ результатов первой серии методики «Изучение понимания эмоционального состояния людей, изображенных на картинках» Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой показал, что идентификация рисуночных изображений эмоциональных состояний: «Радость», «Грусть», «Гнев» не вызывают затруднений у детей. Наиболее трудными для восприятия оказались рисуночные изображения эмоциональных состояний: «Страх», «Горе», «Счастье». Таким образом, из всей выборки испытуемых воспринимают рисуночные изображения эмоциональных состояний – 63,6 %, не воспринимают – 36,4 %.

Результаты исследования осознания собственных эмоций испытуемых можно представить следующим образом: из всей выборки испытуемых осознают собственные эмоции – 72,7 %, не осознают – 27,3 %.

Анализ эмпирических данных второй серии экспериментального исследования показал, что 45,5 % умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра понимают эмоциональное состояние взрослых и сверстников, 54,5 % данное понимание было недоступно либо осознавалось в слабой степени.

Аналитический блок включает в себя интерпретацию полученных данных, изучение динамики нарушенной функции, оценку эффективности реализации программы, анализ результатов реализованной программы коррекционно-развивающей работы.

В ходе сопоставления результатов этапов исследования мы пришли к следующим выводам: на 27,2 % возросло количество детей, определяющих эмоциональные проявления людей, изображенных на картинках, при оказании экспериментатором содержательной помощи; число детей, верно воссоздающих эмоции, изображенные на картинках, увеличилось на 36,5 %; на 27,2 % увеличилось количество детей, способных делать волевое усилие в ходе выполнения заданий; на 18,1 % сократилось число детей, проявляющих самоагрессию.

Таким образом, мы пришли к выводу, что предложенная модель коррекционно-развивающей работы положительно повлияла на формирование эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра. Дошкольники научились дифференцировать эмоциональные проявления других людей, демонстрировали оттенки собственных переживаний, увеличилось количество использования средств выразительности (мимика, пантомимика, интонация), повысилась произвольная регуляция поведения.

Список использованных источников

1. Иванова, Н. Н. Специфика эмоционально-волевой сферы дошкольников с легкой умственной отсталостью / Н. Н. Иванова Т. А. Мякота // Сборник статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы естественных наук», 17 марта 2015 г. / под общ. ред. Б. В. Максименко ; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина – Тамбов, 2015. – С. 255–260.
2. Морозов, С. А. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра / С. А. Морозов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 1. – С. 9–18.
3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг – М. : Теревинф, – 2007. – 227 с.
4. Павлова, И. В. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников с умственной отсталостью / И. В. Павлова // Развитие науки и образования в современном мире: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2014 г. – 2014. – № 7. – С. 107–109.

[В содержание](#)

УДК 371.3 – 053.5(045)
ББК 74.202

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ШЕБАРШИНА ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, abrashkinay@mail.ru

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, младший школьник, формирование интереса.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования интереса к обучению у младших школьников.

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF INTEREST TO TEACHING AT PRIMARY SCHOOL CHILDREN

SHEBARSHINA YULIA NICOLAEVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: interest, cognitive interest, primary school children, formation of interest.

Abstract: The article deals with the problem of formation of interest in a foreign language at primary school children.

Проблемой формирования интереса к обучению у младших школьников занимались такие, ученые как: С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова, А. Н. Леонтьева и др. Работы данных авторов представляют для нас особую значимость, так как они посвящены анализу понятия «интерес» и его компонентов. В данных работах подчеркивается эмоциональная, волевая, интеллектуальная и мыслительная стороны интереса, в том числе и познавательного, так как познавательный интерес является важнейшим видом интереса вообще. В педагогической науке существует много проблем, решение которых направлено на совершенствование процесса обучения, среди них проблема формирования интереса учащихся к обучению является довольно значимой. Понятие «интерес» можно определить с разных точек зрения.

С точки зрения психологии (И. А. Зимняя) «Интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности» [3, с. 296]. С педагогической точки зрения (А. К. Маркова) «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации, об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т.д. [1]. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы» [1, с. 17]. Г. И. Щукина, А. К. Дусовицкий, Г. К. Байдельдинова, С. Л. Рубинштейн понятие «интерес» раскрывают как качество личности, которое определяет направленность деятельности и поведения индивида [6, с. 7]. Интерес представляет собой сложное, значимое для личности образование. Понятие «интерес» имеет большое количество различных трактовок. Н. Г. Морозова описывает интерес как «... активно-познавательное и эмоционально-познавательное отношение человека к миру» [3, с. 15].

В рамках нашего исследования под интересом мы в первую очередь рассматриваем интерес познавательный, так как именно познавательный интерес является важнейшим видом интереса вообще. Он характеризуется всеми особенностями интереса как психологического образования и в то же время он отличается своей областью и направленностью.

Г. И. Щукина в своих трудах рассмотрела интерес как педагогическую проблему и особо выделила познавательный интерес как область научного познания. Она не только обосновала впервые комплексный подход к анализу проблемы в единстве социологического, психологического и педагогического аспектов, но и в течение длительного времени довольно плодотворно занималась углубленной разработкой этого вопроса. Исследования Г. И. Щукиной отличаются широким спектром подходов к проблеме познавательного интереса как педагогического явления: в них познавательный интерес выступает как дидактическая категория, важное личностное образование, фактор развития личности школьника. Такой целостный подход к педагогике познавательного интереса имеет в основе, прежде всего, раскрытие роли знания и процесса его переработки – познания в целенаправленном формировании интереса как ценного свойства личности. По мнению Г. И. Щукиной, главный признак подлинно познавательного интереса может быть сформулирован следующим образом: «Интерес требует элементарной ориентировки на новизну и неожиданность, а центром познавательного интереса бывает познавательная задача, которая требует от человека активной, поисковой или творческой деятельности» [6, с. 8–9].

В психолого-педагогической литературе интересы младших школьников характеризуются такой особенностью, как сильно выраженное эмоциональное отношение. Интерес к впечатляющим фактам, к описанию явлений природы, событий общественной жизни рождает интерес к изучению истории, окружающего мира; наблюдения с помощью учителя над словом рождает интерес к языковым формам родной речи; рассказы преподавателя и просмотры дидактических материалов о разных странах и их обычаях стимулируют появление интереса к обучению [3, с. 150].

Психологическая структура познавательного интереса представляет собой неразделимое сочетание эмоционально-волевых и мыслительных процессов в человеке, которые составляют единое взаимосвязанное целое [7, с. 52].

Дети рождаются с познавательным интересом, который удовлетворяется самыми различными способами. В школу ребенок поступает с достаточно широким кругом сведений. Все эти сведения приобретаются по мере встреч с теми или иными явлениями действительности. Эти знания имеют отрывочный характер и отсутствие систематизации. Начало учебной деятельности в школе увеличивает круг источников получения знаний, не отменяя привычного способа получения информации [3, с. 14–16].

Таким образом, по определению, которое дает Г. И. Щукина, «познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [4, с. 160].

Г. И. Щукина в своих исследованиях выделила признаки познавательного интереса в системе мотивации младшего школьника к обучению, уровни развития познавательного интереса и группы условий формирования познавательных интересов младших школьников. Рассмотрим подробнее данные категории. К признакам познавательного интереса в системе мотивации младшего школьника к процессу обучения автор выделила, что:

1. Познавательный интерес является центральным (мотивом к обучению), и осознается младшими школьниками раньше других мотивов к обучению.

2. Как мотив познавательный интерес более доступен для наблюдения и его легче распознать.

3. Познавательный интерес как мотив личности имеет меньшую ситуационную прикованность, чем интерес как средство обучения.

4. Познавательный интерес носит «бескорыстный» характер.

5. Познавательный интерес является сильным мотивом учения, следовательно, меняет саму деятельность, имеет влияние на ее характер, процесс и результаты.

6. Познавательный интерес взаимодействует с другими мотивами и развивается совместно с ними (мотив долга, ответственности и др.) [6, с. 10–12]. Таким образом, интерес является центральным звеном в системе мотивации младшего школьника к обучению и не обособлен от других мотивов.

Также Г. И. Щукина условно выделяет следующие уровни развития познавательного интереса: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес.

Автор определяет эти уровни как последовательные стадии развития. Основная особенность этих стадий при формировании познавательного интереса в том, что один уровень не сменяет другой последовательно. Эти уровни сосуществуют одновременно, но для каждого возраста характерно свое соотношение этих уровней. Несмотря на условность, выделяются следующие уровни (наиболее характерные их признаки являются общепризнанными) формирования познавательного интереса:

1. Любопытство – начальная, элементарная стадия. Любопытство быстро возникает и также быстро угасает. Условно его можно сравнить со вспышкой молнии. Любопытство возникает неожиданно, зачастую провоцируется внешними, подчас необычными раздражителями, и не является подлинным стремлением к познанию. Построить полноценный процесс обучения на одном только любопытстве нельзя, так как интерес к объекту любопытства теряется быстро, и на его месте возникает новый объект, влекущий своей новизной.

2. Любознательность определяется как состояние эмоционального подъема личности, возникающее за счет желания узнать больше о том или

ином явлении. Данная стадия характеризуется достаточно сильным выражением эмоций удивления и радости познания. Любознательность имеет более устойчивую форму, нежели любопытство. Познавательный интерес на этой стадии проявляется в выявлении причинно-следственных связей и закономерностей, в установлении общих принципов явлений, действующих в различных условиях. Проявление любознательности – это проявление исследовательского интереса.

3. Теоретический интерес характеризует как стремление к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки, так и использование их как инструмента познания. Данную стадию уже можно назвать познавательным интересом. Это стадия глубокого интереса к изучаемому, непосредственного воздействия человека на окружающий мир и его переустройство. Это непосредственно связано с мировоззрением человека, с его убеждениями в возможностях науки [7, с. 13].

Формирование познавательных интересов у младших школьников происходит в форме любопытства и любознательности. Но вместе с тем в процессе обучения младших школьников их интересы становятся более глубокими.

Г. И. Щукиной выделены следующие группы условий формирования познавательных интересов: содержание процесса обучения; сам процесс познавательной деятельности отношения, которые складываются в учебном процессе между его участниками (ученики – ученики; ученики – учитель). При шаблонном изучении материала у учащихся не возникает познавательного интереса. Как отмечает в своих трудах Г. И. Щукина интересный урок – ключевое средство формирования у школьников интереса к знаниям [7].

На основе вышеизложенного в исследованиях Г. И. Щукиной мы выделим несколько принципов организации урока, которые способствуют формированию интереса к обучению младших школьников:

- урок обязательно должен быть интересным, ведь процесс обучения – это ключевое средство формирования у школьников интереса к знаниям;

- для закрепления познавательных интересов учащихся важна идея о единстве внешней и внутренней стороны учебного процесса;

- подача знаний в рамках урока должны затронуть интеллектуальную, эмоциональную и волевою сферы учащихся.

Таким образом, понятие интерес имеет большое количество значений, в учебной деятельности школьника проблема формирования интереса к обучению остается востребованной и актуальной в настоящее время для педагогов и психологов. Интерес ребенка в младшем школьном возрасте зачастую носит поверхностный характер, поэтому очень важно знать и учитывать особенности этого возраста при формировании устойчивого и глубокого познавательного интереса. На основе вышеизложенного можно

сделать вывод, что «интерес» – это качество личности, которое определяет направленность деятельности и поведения индивида. Интерес как явление представляет собой большую ценность. Интерес приближает к человеку объективный мир, делая необходимым его изучение, что неоспоримо является ценным для его существования и развития. Таким образом, под интересом младшего школьника мы понимаем познавательный интерес ребенка, который в первую очередь проявляется в любопытстве и любознательности, в желании ребенка «прикоснуться» к чему-то новому, ранее им не изученному. Для решения проблемы формирования интереса к обучению младших школьников должны быть соблюдены признаки познавательного интереса в системе мотивации младшего школьника к обучению, уровни развития познавательного интереса и группы условий формирования познавательных интересов младших школьников.

Список использованных источников

1. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 212 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учебное пособие для студентов педагогических колледжей / под ред. В. М. Филатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 416 с.
3. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова // Педагогика и психология. – 1997. – № 2. – С. 21–24.
4. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 382 с.
5. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1997. – 342 с.
6. Щукина, Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
7. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1998. – 208 с.

[В содержание](#)

УДК 376(045)

ББК 74.3

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЮНИНА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА

магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, yu-yu-0391@yandex.ru

Ключевые слова: социализация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Аннотация: В данной статье рассматривается определение понятия «социализация», а также специфика социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

TO THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

YUNINA YULIYA YUR'EVNA

graduate student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Key words: socialization, children with disabilities.

Abstract: This article discusses the definition of "socialization", as well as the specifics of socialization of children with disabilities.

Сегодня в сфере образования открывается многомерное пространство новых задач, новых тем, предполагающих и глубинное теоретическое осмысление, и значительное расширение экспериментальных работ. Например, по вопросам социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, причем это направление требует проработки отдельных вопросов при решении проблем, что предполагает создание новых программ исследований и экспериментальных разработок, новых общеметодологических принципов и механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном Законе «Об образовании Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. дети с ограниченными возможностями определяются как «... физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [5, с. 6]. В связи с увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья перед государством и обществом, перед образовательными организациями поставлены задачи создания условий для беспрепятственной реализации прав детей любой категории средствами инклюзивной практики. Основными достоинствами инклюзивного образования можно считать возможность таких детей общаться с нормально развивающимися сверстниками и гармонично развиваться в соответствии с собственными возможностями.

Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают значительные затруднения в социализации, так как для них доступ к различному роду источников информации ограничен по ряду причин: наличие коммуникативных ограничений и барьеров, ограничение мобильности, недостаточность навыков межличностного общения с этими детьми

большинством социума [4, с. 41]. Однако это не означает полную изоляцию от участия в мероприятиях различной направленности.

В начале 80-х годов, когда в педагогике появился интерес к проблемам социального воспитания и к социальной педагогике, появились первые работы педагогов, в частности Р. Г. Гуровой и А. В. Мудрика, где рассматривались проблемы социализации. По мнению А. В. Мудрика, социализация – это «... развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [3, с. 9]. Анализ исследований М. Ю. Зеленкова, Н. М. Назаровой, Л. И. Шпицыной и других показал, что социализация детей с ограниченными возможностями здоровья происходит по двум взаимосвязанным направлениям: во-первых, ребенок, включаясь в систему социальных отношений, усваивает культурный опыт своего общества, его ценности, нормы. Общество активно воздействует на процесс формирования личности; во-вторых, социализируясь, ребенок с ограниченными возможностями здоровья активно принимает участие в общественных делах [2, с. 113]. Итак, определяя сущность категории «социализация» в нашем исследовании, мы рассматриваем ее как включение ребенка в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство им этих отношений.

Учитывая, что социализация является объектом пристального внимания многих отраслей знания, важным условием ее успешного исследования является формулирование некоторых общих методологических принципов. Опираясь на работы ведущих отечественных психологов Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Г. М. Андреевой, Е. С. Кузьмина, И. С. Кона, Б. Ф. Ломова, А. И. Леонтьева, А. В. Петровского, В. А. Ядова и других, можно сформулировать следующие общеметодологические принципы, лежащие в основе междисциплинарного исследования процесса социализации, а именно: 1) принцип социального определения (процесс обусловлен социально-экономическими и социокультурными факторами, которые влияют на ближайшее окружение индивида и определяют различные культурные, идеологические, политические целенаправленные воспитательные воздействия, оказываемые обществом); 2) принцип системного рассмотрения природных и социальных факторов (социальное развитие индивида, в основе которого лежит монистическое понимание природы человека, преодоление дуалистического альтернативного подхода к соотношению биологического и социального в личности); 3) принцип самодетерминации (индивид в процессе социализации рассматривается не в качестве некоего пассивного звена, а ведет активную целенаправленную деятельность по преобразованию материальных и социальных условий собственного развития, формирует свою личность в соответствии со

своими идеалами и убеждениями); 4) принцип деятельностного опосредования (одним из основных способов усвоения индивидом социального опыта является его активное взаимодействие с ближайшим окружением) [1, с. 17]. Рассмотрев данные принципы, благодаря которым происходит непосредственное усвоение социального опыта, можно перейти к более глубокому рассмотрению механизмов и способов социализации.

Обобщая результаты исследований Г. Тарда, У. Бронфенбернера, В. С. Мухиной, А. В. Петровского и других, можно выделить психологические и социально-психологические механизмы социализации: импринтинг (фиксирование человеком на рецепторном и подсознательных уровнях особенностей, воздействующих на него жизненно важных объектов. Происходит преимущественно в младенческом возрасте, но встречается и на более поздних возрастных этапах); экзистенциальный нажим (овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия); подражание (один из путей произвольного, чаще произвольного усвоения социального опыта); идентификация (процесс неосознанного отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом); рефлексия (внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам социализации) [3, с. 12].

С точки зрения А. В. Мудрика, к социально-педагогическим механизмам относят: традиционный механизм социализации представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для ближайшего окружения; институциональный механизм социализации функционирует в процессе общения человека в процессе взаимодействия с институтами общества и различными организациями, которое способствует накоплению человеком знаний, умений и навыков норм поведения; стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры (классный коллектив); межличностный механизм социализации реализуется в процессе взаимодействия человека с ближайшим окружением [3, с. 13–14]. Проведя анализ механизмов социализации, можно сделать вывод о том, что в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо комплексное применение всех механизмов.

В работе Н. М. Назаровой сказано, что специальная педагогика в структуре воспитательной работы предусматривает включение детей с ограниченными возможностями здоровья во внеурочные мероприятия, а также в различные формы специально организованной досуговой деятельности, учитывающие их физические возможности [4, с. 42].

Социальный статус детей с ограниченными возможностями здоровья чаще всего очень низкий. Вопрос о подготовке таких детей к самостоя-

тельной жизни требует систематического решения. Связь детей с ограниченными возможностями и окружающим социумом может достигаться благодаря специальным мероприятиям, направленным на психолого-педагогическое сопровождение таких детей в ходе воспитания.

Одним из направлений социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации может послужить волонтерская деятельность. По мнению Р. Вайнолы, А. Капской, А. В. Мудрика, Л. И. Мищик, Е. И. Холостова и других, основной целью волонтерской деятельностью является: 1) помощь в социализации и самореализации личности, а также в ее профессиональном и личностном развитии; 2) помощь тем, кто в ней нуждается, а также социальной поддержки отдельных категорий людей; 3) реабилитация людей с ограниченными физическими возможностями и социально незащищенных категорий населения; 4) просвещение, информирование населения и интеграция волонтерской деятельности в общество [6].

По мнению Г. И. Бодренковой, Л. А. Кудринской, И. А. Левдер, А. А. Хулина, волонтерская деятельность, направленная на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, имеет следующие результаты: во-первых, облегчает социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, способствует усвоению различных социальных ролей, норм и общественных практик, а также стереотипных моделей поведения; во-вторых, делает вклад в личностный рост, развитие и самореализацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья; в-третьих, помогает переосмыслить общечеловеческие ценности; в-четвертых, формирует представление о доминирующей социальной культуре общества [7].

Таким образом, инклюзивное образование дает возможность детям с ограниченными возможностями здоровья обучаться с нормально развивающимися сверстниками и гармонично развиваться в соответствии с собственными возможностями.

Анализ работ исследования социализации позволил сформулировать общеметодологические принципы: социального определения; системного рассмотрения природных и социальных факторов; самодетерминации; деятельностного опосредования. Мы выделили психологические и социально-психологические механизмы социализации: импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, идентификация, рефлексия. Также определили социально-педагогические механизмы: традиционный, институциональный, стилизованный и межличностный.

Специальная педагогика в структуре воспитательной работы предусматривает включение детей с ограниченными возможностями здоровья во внеурочные мероприятия, а также в различные формы специально организованной досуговой деятельности. Одним из направлений по социа-

лизации детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации может быть волонтерская деятельность.

Изучив литературу, мы выделили основные цели волонтерской деятельности: 1) помощь в социализации и самореализации личности, а также в ее профессиональном и личностном развитии; 2) помощь тем, кто в ней нуждается, а также социальной поддержки отдельных категорий людей; 3) реабилитация людей с ограниченными физическими возможностями и социально незащищенных категорий населения; 4) просвещение, информирование населения и интеграция волонтерской деятельности в общество.

Также выявили, что волонтерская деятельность, направленная на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, может привести к следующим результатам: способствует усвоению различных социальных ролей, норм и общественных практик, а также стереотипных моделей поведения; делает вклад в личностный рост, развитие и самореализацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья; помогает переосмыслить общечеловеческие ценности; формирует представление о доминирующей социальной культуре общества. Для успешной социализации таких детей в общеобразовательной организации необходима разработка целенаправленной программы, например, программы волонтерской деятельности, которая станет площадкой для самореализации и самоутверждения детей с ограниченными возможностями здоровья, создаст возможности для их личностного развития.

Список использованных источников

1. Беличева, С. А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних / С. А. Беличева, А. Б. Белинская – Ростов н/Д. : Феникс, 2013. – С. 384.
2. Зеленков, М. Ю. Социология. Курс лекций : учебное пособие для студентов вузов / М. Ю. Зеленков. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – С. 199.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов педагогических вузов / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2003. – С. 200.
4. Специальная педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Беякова [и др.] / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2010. – С. 400.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
6. Холостова, Е. И. Социальная работа с инвалидами : учебное пособие / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К°, 2006. – С. 240
7. Хулин, А. А. Добровольчество как вид благотворительности / А. А. Хулин // Социальная работа. – М. : Высш. шк. – 2003. – № 3. – С. 51.

[В содержание](#)

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 378(045)
ББК 74.58

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

АБСАЛЯМОВА РОЗА МУХАММЕДЖАНОВНА

учитель физики и информатики

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха, г. Саранск, Россия, school1-2vida@yandex.ru

Ключевые слова: физика, проблемное обучение, игра, школа, активизация, формула, знания, мышление.

Аннотация: В статье рассматривается активизация познавательной деятельности обучающихся, повышения эмоционального уровня усвоения знаний, как на уроках, так и внеклассных занятиях часто используются игровые технологии.

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN PHYSICS LESSONS

ABSALYAMOVA ROZA MUKHAMEDZHANOVA

teacher of physics and computer science

Saransk general boarding school for children with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: physics, problem-based learning, game, school, energizing, formula, knowledge, thinking.

Annotation: The article discusses the activation of cognitive activity of students, to enhance the emotional level of learning, as on lessons, and extracurricular activities game technologies are often used.

Активизация познавательной деятельности учащихся была и остается одной из важнейших проблем педагогики. Сегодня перед школой поставлены задачи формирования нового человека, повышения его творческой активности. Главное, сейчас – вооружая знаниями, воспитать интеллектуально развитую личность, стремящуюся к познанию. В связи с этим современные требования к уроку ставят перед учителем задачу планомерного развития личности путем включения в активную учебно-познавательную деятельность. Значимую роль в ее решении играют уроки физики. Они не только обогащают знания детей об окружающем мире, но и формируют у учащихся научное мировоззрение.

Знания – средства развития мышления. Ум развивается в деятельности. Поэтому все, что стимулирует активную умственную деятельность, создает условия для нее (проблемные ситуации, увлеченность, интерес, сознание надобности изучаемого), самым прямым образом соответствует развитию мышления.

Интерес учащегося к такому сложному предмету, как физика, в первую очередь зависит от мотивации.

Мотивация школьника определяется рядом факторов: осознанием обучающимся практической значимости материала; привлекательностью личности учителя и положительным отношением детей к нему; умением педагога использовать в ходе занятий методы, приемы и средства обучения, активизирующие познавательную деятельность школьников, и др.

Возникнув без опоры на прочные умения и навыки в учебной работе, интерес к учению угасает, и наоборот, успешное выполнение учебной работы за счет владения умением учиться само по себе является сильным мотивирующим фактором.

Уровни развития познавательного интереса различны: у значительной части подростков познавательный интерес имеет широкую локализацию, для них характерны внутренние побуждения, открытость ко многим областям знаний. Они активно ищут знания, извлекая их из различных источников и за пределами урока (периодическая печать, радио, телевидение). Широта их интересов может выражаться в общей любознательности, но не всегда в глубоком подходе к познанию.

Включение учеников на уроке физики в активную учебную работу, использование при этом разнообразных форм, методов познавательной деятельности значительно расширяет учебно-воспитательные возможности урока, выступающего ведущей формой организации учебной деятельности.

Если вызван интерес к учению на уроке, то дома у ученика возникает потребность в расширении, углублении, закреплении полученных знаний, желание объяснить наблюдаемое явление с точки зрения физики.

С целью формирования интереса к изучению физики у семиклассников с нарушением слуха нами используется индивидуальный подход к учащимся в процессе организации изучения, закрепления и контроля знаний.

Важным условием эффективности обучения является создание эмоционально окрашенного фона занятий. В его создании помогает использование эффективных опытов, использование наглядных пособий развивающего типа (обобщающие, систематизирующие, плакаты, диаграммы, таблицы кадры диафильмов).

Игра возможна только при условии заинтересованности в ней и учеников, и учителя. Результатом деловой игры становится коллективное ре-

шение задачи, а проблемная ситуация, необходимая для активизации деятельности школьников, возникает как бы самопроизвольно: она предопределена правилами и условиями протекания самой игры. Так, для проведения игры «Путешествие по стране «"Электричество"» школьникам необходимо изучить дополнительную литературу, расширяя свой кругозор, нужно подобрать вопросы, сконструировать приборы.

Использование в ходе урока игровых элементов, рассчитанных на смекалку, развивает активность учащихся, вызывает интерес. Например, педагог обращается к детям: «Проверьте мои слова: говорят, что курица плавает, а утка тонет». Учащиеся должны начать свой ответ-доказательство словами: «Нет, этого не может быть, потому что ...». Или: «Говорят, что сначала услышим гром, а потом сверкнет молния...». Такие противоречивые выражения результативно «работают» в любом классе, при изучении любой темы и на любом уровне. Подобная работа полезна и в ходе изучения новой темы, а также при повторении и закреплении знаний.

Осознанному усвоению материала способствует организация самостоятельной работы учащихся. Так, на первой странице рабочей тетради учениками любого класса оформляется таблица «Физический справочник», которая заполняется учащимися по мере изучения нового материала. В нее вносятся основные физические величины, формулы для их расчета, единицы измерения, производные этих единиц. В дальнейшем, прочитав условие задачи, учащийся «подсматривает» в своем справочнике, ищет название величины, пишет букву, которой она обозначается, формулу. Дети со временем запоминают и применяют их.

Определения, основные положения теории учащиеся должны не только понять, но и знать формулировки наизусть. В этом помогает ежурочное фронтальное повторение в начале занятия. Эта форма работы очень эффективна на ранней стадии обучения (7 кл.), так как она напоминает детям игру, дает возможность подумать, узнать, запомнить. Например, педагог предлагает: «Продолжите хором мою фразу... Вещество состоит из ... (молекул). Между молекулами есть ... (промежутки). Молекулы очень ... (малы)».

Еще одним эффективным вариантом работы является выполнение заданий с сигнальными карточками, на которых написаны обозначения основных физических величин, формул. Учащиеся 7–8 классов учатся по ним определять единицы измерения, решать задачи.

В плане урока почти всегда присутствует пункт «Работа с учебником». Она может включать парный опрос, который нравится учащимся 7–9-х классов. Взаимодействие друг с другом положительно сказывается на повышении их активности, качестве выполненной работы. После изучения нового материала или при проверке домашнего задания учащиеся отвеча-

ют на вопросы параграфа друг другу и оценивают свою работу. При проверке выполнения заданий педагог спрашивает: «Какую оценку поставил тебе товарищ?» При этом учитель задает любой из рассмотренных ранее вопросов. Если ученик отвечает на него правильно, то получает эту оценку в журнал. Это дает возможность проверить усвоение изученного материала, активизировать деятельность и поощрить учащихся. При выставлении оценок необходимо учитывать умение учащихся четко, логически связно изложить главное в изученной теме.

Самостоятельная работа учащихся, рационально организованная и систематически проводимая, способствует овладению всеми учащимися глубокими и прочными знаниями, активизации умственных операций, развитию познавательных интересов.

Выполнение самостоятельной или контрольной работы требует обязательной подготовки: предварительно учащиеся под руководством педагога работают с формулами, необходимыми для решения задач, выписывают их на доску, учатся находить неизвестные величины.

Домашняя работа – это тоже самостоятельная работа. Чтобы сохранить устойчивый интерес к выполнению домашней работы, нужно вселить в учащихся уверенность в том, что работа им по силам, и дать возможность убедиться в этом при проверке. При этом все домашние задачи всегда проверяются разными способами: 1) педагог заранее пишет на доске правильное решение (если тип задач новый) и на уроке учащиеся сверяют его со своим решением; 2) сильный ученик на перемене (или в начале урока) восстанавливает решение на доске; 3) кто-то из учащихся (по очереди или по желанию) выполняет задание дома на отдельных листах, которые (после проверки учителем) перед уроком вывешиваются в уголке «Учись учиться»; 4) учитель собирает выборочно тетради на проверку; 5) проверяется наличие работ.

В каждом ученике живет страсть к открытиям и исследованиям. Даже ученик, который не очень хорошо учится, обнаруживает интерес к предмету, когда ему удастся что-нибудь «открыть экспериментально». Активный поиск решения поставленной учителем задачи приводит к формированию у учащихся устойчивых познавательных интересов, они охотно работают в течение всего урока. Удовольствие от самого трудового процесса (ведь ученик считает себя первооткрывателем) приводит к сознательному выполнению данной работы. Так, в 7 классе при изучении темы «Условия плавания тел» учащимся предлагается принести на урок орех, луковицу, картофелину, яблоко. Каждый из школьников получает два стакана: с пресной водой и соленой водой. Учитель ставит перед ними проблему: «Что произойдет, если все тела мы бросим в сосуд с пресной водой?» Дети выдвигают гипотезы, проверяют их на опыте, делают выводы. Затем перед ними ставится следующая проблема: «А что будет, если

все это проделать в соленой воде?» Итогом исследовательской работы становятся выводы, самостоятельно полученные школьниками как ответы на проблемные вопросы.

Эпизодически учащиеся составляют карточки-задания. Этот вид деятельности воспринимается ими как очень ответственный, так как необходимо подобрать интересные задачи для товарища и суметь ему оказать помощь, если это потребуется. Нужно поработать с дополнительной литературой, можно подойти за помощью к учителю, к консультанту – однокласснику и старшекласснику. Но если ребенок выполнил задание – победил, он горд, и от этого интерес к предмету еще больше возрастает. Тем, кто испытывает трудности в учебе, педагог оказывает помощь: при решении задач предоставляет набор необходимых формул, правил; при устном ответе – дает план; в ходе лабораторной работы – дает указания.

С целью контроля достижения учеников (овладения ими знаниями и умениями, предусмотренными программой, творческих успехов) один раз в год в каждом классе проводится урок-смотр.

Подобный смотр предусматривает: 1) решение задач по материалам пройденной темы; 2) выполнение заданий, сочетающих расчеты и объяснение явлений, проверку этого объяснения на опыте (предсказание хода явления и постановку эксперимента); 3) организацию выставок: «Лучшие тетради по физике», «Лучшие рефераты (кроссворды, самодельные приборы, новинки собственного изобретения)», «А я решаю так» и др.; 4) защите рефератов (например, «Пути экономии электроэнергии в нашей семье»).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что роль обучающих игровых методов в образовании чрезвычайно важна.

Физика – сложная и наиболее прогрессирующая наука, и в целом процесс усвоения знаний для обучающихся является нелегким и напряженным трудом, постоянно требующим внимания, хорошо развитой памяти, напряженных усилий, максимальной интеллектуальной работы. Поэтому для успешного обучения необходимо формировать эти психические свойства. Таким образом, обучающийся познает мир и развивается в специально созданных для этого игровых условиях. То есть обучение служит не только усвоению знаний, но и способствуют повышению эффективности обучения.

Список использованных источников

1. Герасимов, Г. И. Концептуальные основы реформирования и развития образовательного процесса / Г. И. Герасимов. – Ростов н/Д., 1994. – 284 с.
2. Занков, Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1960. – 318 с.

3. Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения / С. Н. Лысенкова. – М. : Знание, 1988. – 227 с.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 293 с.
5. Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1990. – 139 с.
6. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1987. – 330 с.
7. Урок физики в современной школе – творческий поиск учителей / под ред. Е. И. Савиной. – М. : Просвещение, 1993. – 265 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4
ББК 74.3

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

АСТАФЬЕВА МАРИЭТТА ПАВЛОВНА

учитель-логопед

МДОУ «Детский сад "Сказка"» р. п. Шатки, Нижегородская область,
Россия, astafeva_80@list.ru

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, дошкольники с нарушениями речи.

Аннотация: В статье приводятся точки зрения авторов относительно понятия психолого-педагогического сопровождения; описываются результаты исследований, направленных на изучение особенностей развития дошкольников с нарушениями речи, а также высказано предположение о необходимости комплексного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

ASTAFIEVA MARIETT PAVLOVNA

teacher-speech therapist

Kindergarten «Fairy Tale» р. Shatky village, Nizhny Novgorod region, Russia

Key words: accompaniment, psychological and pedagogical support, preschool children, preschool children with speech disorders.

Abstract: The article gives the authors' views on the concept of psychological and pedagogical support; describes the results of studies aimed at studying the developmental peculiarities of preschool children with speech disorders, and also suggested the need for comprehensive psychological and pedagogical support for preschool children with speech disorders.

На сегодняшний день психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья определяется как процесс оказания индивидууму помощи, необходимой для его успешной социализации в общество. Идеология сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а создавать условия для совершения им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора на его жизненном пути.

Е. И. Казакова понимает под сопровождением помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка. В данном контексте процесс выступает как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию [8, с. 38].

М. М. Семаго процесс сопровождения понимает как поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала [12, с. 26].

Под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностика возникшей проблемы; информация о существе проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения.

Служба, осуществляющая психолого-педагогическое сопровождение, как правило, предоставляет комплексную помощь ребенку всех специалистов образовательного учреждения, обеспечение разнонаправленной психолого-педагогической, медико-социальной поддержки детей и их родителей.

По мнению А. Р. Кураковой, сопровождение представляет собой систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности успешно реализоваться [9].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического сопровождения ребенка показал, что авторы (Р. Г. Аслаевой, М. О. Егоровой, Е. И. Казаковой, В. И. Щеголь) по-разному трактуют понятие психолого-педагогического сопровождения, зачастую отождествляя его с понятиями психолого-педагогической помощи, поддержки или руководства, а подчас – разделяя эти понятия [1; 8; 10; 14]. Так, Е. И. Казакова разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. Кроме того, в каждом кон-

кретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Таким образом, сопровождение ребенка должно осуществляться в контексте его социального взаимодействия. Исследования Е. И. Казаковой свидетельствуют о том, что психолого-педагогическое сопровождение необходимо рассматривать в контексте процессов социального взаимодействия. Предложенная концепция сопровождения позиционируется автором как новая образовательная технология. Исходным положением этой концепции стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора может порождать множество вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь клиенту в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам клиент. Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения [8].

В свою очередь Р. Г. Аслаева отмечает, что сопровождение выступает как общий метод создания условий для оптимальных решений в ситуации жизненного выбора и акцентирует внимание на ответственности самого сопровождаемого субъекта [1].

Н. П. Бадина и Л. А. Дементьева приводят в своих работах мнение Т. И. Чирковой, касающееся принципиального различия моделей психолого-педагогического сопровождения. Отличия обнаруживаются в области средств, путей, центрации, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональную деятельность психолога [2].

Как показывают исследования В. С. Басюк, сама идея психолого-педагогического сопровождения продуктивна на многих уровнях, определив приоритеты деятельности, можно определить и особенности развития собственно образовательного учреждения. Она понимает сопровождение как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [3].

На сегодняшний день основные идеи психолого-педагогического сопровождения получили признание в отечественной образовательной практике и вошли в тематику научных исследований. В настоящее время указанная проблема активно изучается, предлагаются различные виды моделей психолого-педагогического сопровождения. Ряд вопросов требует дополнительного изучения и уточнения, в том числе вопрос психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

Одна из наиболее часто встречающихся категорий среди детской популяции – это дошкольники с нарушениями речи. Уровень их развития характеризуется определенными особенностями. Достаточно часто встречаются нарушения связной речи, которые заключаются в основном в затрудненном словообразовании и построении грамматических форм, нарушении звукопроизношения и фонетико-фонематическом недоразвитии. Кроме того, у детей указанной категории часто обнаруживается, что уровень сформированности познавательных процессов снижен.

Ряд отечественных авторов (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева) указывают на то, что дети с нарушениями речи часто испытывают сложности в специфике словообразования и грамматических форм. Объединение языковых знаков имеет новый смысл, отличный от смысла каждого из примененных в данном комбинировании языковых знаков. При образовании слов из морфем, словосочетаний из слов, предложений из словосочетаний осуществляется интеграция, т. е. объединение в единое целое смыслов и сходных компонентов [7].

В структуре дефекта у детей с речевой патологией наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. Познавательная сфера (внимание, восприятие, память, воображение, мышление) является составной частью любой человеческой, в том числе и речевой деятельности [5].

Исследования показали, что внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач [6].

Исследование смысловой и механической памяти показало, что достоверные отличия по их соотношению у детей с нарушениями речи и детей без таковых отсутствуют. Однако удалось установить различие в их соотношении в каждой группе, которое свидетельствует о том, что у детей без нарушений речи процесс опосредованного смыслового запоминания более сформирован в сравнении с детьми, у которых речь нарушена [4].

Данные исследования памяти позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания [4].

Вопрос о состоянии мышления у лиц с речевыми нарушениями имеет теоретическую и практическую стороны. С. Л. Рубинштейн отмечал,

что «между речью и мышлением существует не тождество и не разрыв, а единство; в единстве мышления и речи ведущим является мышление, а не речь, как того хотят формалистические и идеалистические теории, превращающие слово как знак в «производящую причину» мышления [11].

Изучением состояния невербального интеллекта детей с нарушением речи занимались О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова. Согласно исследованиям, детей можно разделить на три группы: 1) дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них; 2) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме; 3) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы (самая многочисленная группа) [13].

Таким образом, уровень развития дошкольников с нарушениями речи может характеризоваться определенными особенностями. Достаточно часто встречаются нарушения связной речи, которые заключаются в основном в затрудненном словообразовании и построении грамматических форм; нарушения звукопроизношения и фонетико-фонематическое недоразвитие. Кроме того, у детей указанной категории часто обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей и явлений; низкий уровень сформированности внимания и мышления.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что процесс психолого-педагогического сопровождения должен быть направлен не только на коррекцию речевых нарушений, но и включать работу над повышением уровня сформированности познавательных процессов, а также может быть направлен на работу с особенностями эмоционально-волевой сферы.

Список использованных источников

1. Аслаева, Р. Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2009. – № 2. – С. 2–8.
2. Бадьина, Н. П. Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении / Н. П. Бадьина, Л. А. Дементьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 119–126.
3. Басюк, В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения / В. С. Басюк // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160–165.
4. Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Венгер, Л. А. Домашняя школа мышления / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М.: Дрофа, 2010. – 400 с.

6. Веракса, Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 144 с.
7. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2009. – 320 с.
8. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
9. Куракова, А. Р. Модель социально-психологического сопровождения семьи в системе образования / А. Р. Куракова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 16. – С. 206–211.
10. Организация психолого-педагогического сопровождения детей из семей группы риска по социальному сиротству / М. О. Егорова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 195–202.
11. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – № 2. – С. 42–48. – URL : <https://www.twirpx.com/post/7679/>
12. Семаго, М. М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / М. М. Семаго // Сборник научных трудов кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии «Коррекционная педагогика и специальная психология: актуальные проблемы, основные направления развития и перспективы научного поиска. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 24–37.
13. Усанова, О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи [Электронный ресурс] / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи : сб. науч. тр. / Отв. редактор В. И. Селиверстов. – М. : МГПИ – С. 13–19. – Режим доступа : <https://article.php?id=88> (дата обращения: 18.08.2017).
14. Щеголь, В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Электронный ресурс] / В. И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89-91 – URL : <http://fundamental-research.ru/article>.

[В содержание](#)

УДК 376.353-053.4(045)
ББК 74.3

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

БУРДИНА МАРИНА НИКОЛАЕВНА
воспитатель

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Саранск, Россия, school1-2vida@yandex.ru

Ключевые слова: поликультурное воспитание, народная культура, традиции, социализация, толерантность.

Аннотация: В статье проанализирована специфика коррекционно-педагогической работы по поликультурному воспитанию дошкольников с нарушениями слуха и приведены примеры из опыта работы.

POLYCULTURAL EDUCATION AND TRAINING OF PRESCHOOLS WITH HEARING DISTURBANCES

BURDINA MARINA NIKOLAEVNA

educator

Saransk general boarding school for children with hearing impairments,
Saransk, Russia

Key words: multicultural education, folk culture, traditions, socialization, tolerance.

Abstract: The article analyzes the specifics of correctional and pedagogical work on multicultural education of preschool children with hearing impairment and gives examples from work experience.

Период дошкольного детства является одним из наиболее значимым в развитии ребенка, так как именно в это время закладываются базовые качества личности. Федеральным государственным образовательным стандартом определены единые воспитательные процессы дошкольного образования, ориентированные на становление гражданина, любящего свой народ, свой край, свою родину, толерантно относящейся к культуре, традициям и обычаям других народов. В настоящее время, когда происходит процесс гуманизации нашего многонационального общества, необычайно важное значение приобретают обучение и воспитание подрастающего поколения на традициях и обычаях национальной культуры.

В соответствии с ФГОС одним из приоритетных направлений в дошкольном образовании является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Познавательное развитие предполагает развитие первичных представлений о малой родине, Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках. Толерантность, дружелюбие, уважение к людям разных национальностей не передается по наследству, в каждом поколении их надо воспитывать вновь, и чем раньше начинается формирование этих качеств, тем большую устойчивость они приобретают.

Понятие «поликультурное воспитание» сегодня определяется по-разному. Поликультурное воспитание и обучение – это комплексный, разносторонний процесс социализации личности, основанный на преемственности культуры, традиций и норм. Ведущей педагогической идеей поликультурного воспитания является идея пробуждения у детей дошкольного возраста интереса к культуре других народов через знакомство с традициями и обычаями, бытом и трудом, языком.

Задача социализации детей с ОВЗ является одной из приоритетных, наиболее важных. Для детей с недостатками слуха эта задача является очень сложной, что обусловлено характерными для них особенностями – проблемами физиологического и психологического характера. Глубокие

нарушения оказывают влияние на разные компоненты структуры личности такого ребенка.

Личностные качества детей, имеющих серьезные физические недостатки, подвергаются значительным изменениям в дошкольный период. Дети с нарушениями слуха в старшем дошкольном возрасте начинают понимать свое отличие от нормально слышащих детей, вследствие чего может возникать чувство неполноценности, которое создает отрицательное отношение к другим людям, к самому себе и препятствует формированию нормальных отношений с окружающими. Как правило, задержка речи влечет за собой задержку умственного развития, для большинства детей характерна пассивность во всех видах деятельности, быстрая утомляемость, сниженная эмоциональность, плохая память, неустойчивость внимания. Поэтому поликультурное обучение и воспитание детей с недостатками слуха имеет свои особенности и сложности. Работа в этом направлении должна включать в себя не только ознакомление детей с социокультурными ценностями или народными традициями, но и работу над звукопроизношением, закреплением тематического словаря, развитием речи и слуха.

Для того чтобы работа по поликультурному воспитанию и обучению детей с нарушениями слуха была успешной, нами были определены конкретные задачи деятельности в этом направлении:

- обогащать знания детей о нашей Родине, формировать представление о многообразии культур, приобщать к культурному богатству народов;

- познакомить детей с обычаями и традициями народов, населяющих нашу республику, воспитывать позитивное отношение и чувство уважения к культуре других народов;

- развивать интерес у дошкольников к родному краю и его достопримечательностям, дать общее представление о народах, населяющих Мордовию;

- знакомить дошкольников с народным и декоративно-прикладным искусством, прививать навыки продуктивного взаимодействия;

- воспитывать у детей бережное отношение к природе родного края, развивать способность чувствовать красоту природы и эмоционально откликаться на нее;

- развивать речь и мышление детей с недостатками слуха.

Основная идея поликультурного воспитания на региональной основе – это самоуважение и уважение другого. Погружение в культуру своего края, своей местности позволяет почувствовать и понять не только особенности национальных культур, но и механизм их взаимодействия. Национальные составляющие региональной культуры на протяжении длительного времени не только соседствовали, но и взаимопроникали, допол-

няли и обогащали друг друга, сохраняя при этом свою собственную уникальную неповторимость.

Исходя из этого, в практической работе с дошкольниками нами определялись основные средства обучения: различные игры, народные игрушки и национальные куклы, народные праздники и традиции, фольклор (сказки, песни, хороводы), знакомство детей с народной декоративной росписью и национальными узорами, работа с семьей.

Основным видом деятельности дошколят являются игры. Дидактические и сюжетные игры в дошкольном возрасте являются одним из основных средств развития личности ребенка. Они способствуют становлению ребенка как субъекта познания: развивают любознательность, познавательную инициативу и активность, развивают способность к поиску решения новых задач, формируют веру в свои силы. Игра дает возможность применять на практике то, что знакомо ребенку, и побуждает к усвоению нового. В старшем дошкольном возрасте в процессе дидактических и сюжетных игр закладываются не только основы поликультурного воспитания, но и обогащается и закрепляется словарь (например: игры «Назови элемент узора», «Составь мордовский узор», «Одень куклу в национальный костюм»).

Среди средств поликультурного воспитания детей с недостатками слуха необходимо выделить декоративно прикладное искусство и в частности – народную игрушку. Народные игрушки способствуют глубокому воздействию на мир ребенка, обладают нравственной, эстетической, познавательной ценностью, воплощают в себе исторический опыт многих поколений. Уже в младшем дошкольном возрасте мы знакомим детей с матрешкой. Используем матрешку в играх: «Где спряталась матрешка?», «Найди дом для матрешки», «Подбери матрешки по цвету». Играя, дети усваивают пространственные отношения, учатся сравнивать, объединять предметы по определенному признаку, усваивают и закрепляют в самостоятельном произношении слова: матрешка, большая, маленькая, красный, синий, желтый и т. д. Дети учатся понимать и выполнять инструкции: собери, подбери по цвету, покажи, дай и т. д.

Большое удовольствие малышам доставляет рассматривание ярких народных игрушек и поделок. Показывая их малышам, мы не ставим сразу цели различить элементы узора или назвать название росписи (это будет в более старшем возрасте). На данном этапе ставится цель: привлечь внимание к ярким, сочным цветам, гладкой отделке поверхности, выдержанности формы, развивать зрительное внимание, эстетический вкус, умение сравнивать (такой, не такой, по цвету, красивый и др.), а также закреплять и отрабатывать словарь по темам: «Игрушки», «Посуда» и т.д.

Народные подвижные игры вызывают у детей неподдельный интерес, способствуют физическому развитию, обогащению словаря, развитию

духовно-нравственного потенциала, а также служат неисчерпаемым источником радостных эмоций. Пальчиковые игры, упражнения, пальчиковый театр используются ежедневно в различных режимных моментах. Они способствуют развитию мелкой моторики, повышают работоспособность, устраняют стрессы, снижают уровень утомляемости, что является очень важным для здоровья воспитанников. На протяжении дошкольного детства происходит усложнение сюжета и содержания игры.

Особый нравственный потенциал заключен в сказках. Их используют для того, чтобы показать детям, с одной стороны, особенности семейно-бытовых обычаев, традиций, обрядов, а с другой – близость понимания разными народами жизненных проблем. В сказках каждой нации добро побеждает зло, трудолюбие и старание помогают главному герою достичь жизненной цели, добиться справедливости.

Одной из главных форм приобщения дошкольников к народной культуре являются праздники, развлечения, театр. Народные праздники по самой своей природе педагогичны, они всегда включают в единое праздничное действие детей и взрослых. Народный праздник всегда был открыт для новизны, изобретательности, он создает богатую духовную атмосферу, положительно влияющую на развитие личностных качеств воспитанников. Участие в них стимулирует интерес детей, усиливает их впечатления и переживания, обогащает художественное и эстетическое восприятие. Разучивание песенок и закличек, стихов, отгадывание загадок развивает образное мышление и память, активизирует разговорную речь детей.

Работа по поликультурному воспитанию более эффективна, если установлена тесная связь с родителями воспитанников. Совместное участие в творческих мероприятиях помогает объединить семью и наполнить ее досуг новым содержанием. Создание условий для совместной творческой деятельности, сочетание индивидуального и коллективного творчества детей и родителей способствует единению педагогов, родителей и детей, формирует положительное отношение друг к другу. Родители становятся активными участниками педагогического процесса, принимают активное участие в проведении праздников, в изготовлении атрибутов к театрализованной деятельности, в украшении группы к русским народным праздникам Рождество, Новый год, Масленица, принимают участие в изготовлении поделок к тематическим выставкам.

Процесс поликультурного воспитания и обучения детей с нарушениями слуха требует системного комплексного подхода, единой программы обучения, охватывающей все направления образовательного процесса. С этой целью коллективом дошкольных воспитателей была разработана программа дополнительного образования «Наш край». Разработан цикл тематических занятий по возрастам детей, которые включают в себя интеграцию различных образовательных областей: социально-коммуника-

тивную, познавательную, речевую, художественно-эстетическую, физическую область. Несмотря на то, что программа в нашем учреждении пока еще проходит апробацию, уже сейчас с уверенностью можно сказать, что у детей, принимающих активное участие в образовательном процессе реализации программы «Наш край», отчетливо видна положительная тенденция в развитии таких качеств, как доброта, дружелюбие, взаимопомощь, любовь к своим близким. Эти ребята активнее взаимодействуют со сверстниками, лучше владеют устной речью, могут выражать свои мысли и желания.

Таким образом, целостная система позволяет нам в условиях дошкольного учреждения формировать у детей с нарушениями слуха представление о природном и социальном мире, региональных особенностях, приобщать их к восприятию людей другой культуры, других традициях, одновременно находя в них общечеловеческие ценности. Формирование духовно-нравственной культуры длительный процесс, поэтому работу в этом направлении нужно продолжить.

Список использованных источников

1. Косарева, В. Н. Народная культура и традиции / В. Н. Косарева. – М. : Учитель, 2010. – 215 с.
2. Поликультурное воспитание детей среднего и старшего возраста / под ред. В. Н. Вершинина. – Ульяновск : УИПКПРО, 2004. – 395 с.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЯ С НЕСЛЫШАЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

ЕРКИНА ИННА АЛЕКСАНДРОВНА

учитель-дефектолог

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Саранск, Россия, erkina.inna@mail.ru

Ключевые слова: приемы и методы обучения диалогу, развитие диалогической речи, коммуникативная компетенция, дети с нарушениями слуха.

Аннотация: В статье отмечены особенности развития диалога у неслышащих школьников, трудности при его овладении, основные направления обучения. Представлены также приемы и методика работы над диалогом на различных этапах индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия (РСВ) и формированию произношения (ФП).

TRAINING IN DIALOGUE ON INDIVIDUAL CORRECTIVE CLASSES ON DEVELOPMENT OF HEARING PERCEPTION AND FORMATION OF SPEECH WITH DEAF STUDENTS

ERKINA INNA ALEXANDROVNA

disability specialist

Saransk general education boarding school for children with hearing impairments,
Saransk, Russia

Key words: receptions and methods of teaching dialogue, development of dialogical speech, communicative competence, children with hearing impairments.

Abstract: The article highlights the peculiarities of the dialogue development among the deaf students, difficulties in mastering it, and the main directions of training. Methods and methods of working on the dialogue at various stages of individual studies on the development of auditory perception and the formation of pronunciation are also presented.

Основная цель современного школьного образования – социальная адаптация ребенка, эффективная реализация его в сфере будущей профессиональной деятельности. ФГОС для детей с ОВЗ ориентирует учебно-воспитательный процесс на результаты образования, в число универсальных учебных умений входит формирование знаний и правил коммуникативной культуры.

Умение общаться с окружающими – достаточно большая проблема для неслышающих учащихся. Их словарный запас ограничен, а речь мало-выразительна. Потеря возможности устной коммуникации у детей чаще всего делает их замкнутыми и пассивными. Они боятся вступать в контакт с окружающими их слышащими людьми. Но ежедневно и многократно школьникам приходится обращаться к кому-то, приветствовать своих знакомых, прощаться, кого-то благодарить, перед кем-то извиняться.

Введение учащихся в речевую коммуникацию осуществляется на индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и формированию произношения и состоит из следующих направлений:

- развитие потребности в речевом общении;
- формирование произносительных навыков;
- развитие речевого слуха;
- развитие диалогической речи;
- накопление активного словаря;
- развитие слухо-зрительного восприятия;
- работа над просодической стороной речи;
- развитие памяти, внимания, мышления.

Важнейшей задачей обучения является развитие и совершенствование разговорной речи школьников. Для реализации этой задачи в содержание программы по формированию произношения и развитию речевого

слуха включены упражнения по обучению диалогической речи. Именно в диалогической речи коммуникативная функция языка находит наибольшее проявление.

Формирование у неслышащих школьников диалога как одной из форм устной речи в период обучения в школе направлено на достижение ими уровня слухо-зрительного восприятия речи (с помощью слухового аппарата) и произношения, обеспечивающего общение прежде всего с постоянными речевыми партнерами (педагогами, родителями, слышащими родственниками, знакомыми взрослыми и сверстниками), а также развитие умения вступать в устное общение со слышащими. Дети учатся устанавливать контакт со взрослыми и детьми, пользуясь усвоенными речевыми образцами в знакомых и незнакомых ситуациях, адекватно действовать в соответствии с устными просьбами собеседника, отвечать на вопрос, сообщать о своем желании, действии, уточнять недостаточно хорошо воспринятое.

Основой для развития диалогической речи неслышащих учащихся на индивидуальных занятиях по РСВ и ФП является учет следующих особенностей:

- ситуативность;
- связь с деятельностью участников разговора;
- сочетание видов речевой деятельности – говорения и восприятия;
- зависимость высказываний от реплик и реакции собеседника;
- непринужденность и неподготовленность высказывания;
- быстрый темп протекания речи;
- своеобразие лексики и синтаксиса, использование неполных предложений [1, с. 53].

Основные трудности, которые испытывают неслышащие школьники при овладении диалогом, следующие:

- ограниченный словарный запас;
- неправильное фонетическое оформление высказывания;
- отсутствие умения правильно строить предложения;
- нарушение грамматического строя речи;
- неадекватное употребление слов по их значению;
- нарушение связи слов в предложении;
- затруднения в понимании смысла реплик, высказанных в форме краткого сообщения или встречного вопроса;
- в речи в основном преобладают короткие односложные предложения;
- преобладание заученных вопросов и ответов.

Поэтому обучение диалогу – важная часть коррекционной работы в школе, которая определяет следующие задачи:

1) научить детей вступать в контакт и поддерживать его в условиях учебно-игровых и реальных ситуаций общения.

2) сформировать умения пользоваться различного рода опорами: зрительными и слуховыми, вербальными и невербальными, содержательными, смысловыми; умения создавать их.

3) описывать на элементарном уровне людей, предметы, животных и действий с ними; научить описывать свой день; комментировать действия сверстников.

4) научить детей выражать свои интересы, потребности и реагировать на интересы, потребности собеседника.

5) научить высказываться и вести беседу об увиденном, прочитанном, прослушанном; обмениваться мнениями об этом.

6) тренировать в выразительном чтении диалога вслух и про себя.

Программа по развитию слухового восприятия и формированию произношения в средних и старших классах предусматривает большой объем текстов-диалогов по различным темам. При составлении рабочей программы по РСВ и ФП отдается приоритет речевому материалу, используемому с точки зрения его употребительности в речи. В обучении, прежде всего, используются тексты – диалоги из тех сфер коммуникации, к участию в которых необходимо подготовить учащихся: «В супермаркете», «Я и моя школа»; «Справочная служба»; «На вокзале»; «Спорт»; «Каникулы»; «В гостях»; «Общаемся на улице»; «В транспорте»; «В театре»; «Я заболел», «В аптеке» и др.

При этом учитывается необходимость повторяемости, трансформации, комбинирования, перефразирования речевого материала, что способствует развитию у учащихся навыков вариативного использования речевого материала из диалога в условиях разного словесного и смыслового комбинирования, в различных ситуациях общения, при изменении действующих лиц.

Речевой материал дифференцируется в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся. Учитывается состояние произношения, уровень развития речи, уровень обучаемости и общее развитие ребенка. Для сильных учеников подбирается речевой материал большего объема и с более сложными речевыми конструкциями.

При работе над диалогом на индивидуальных занятиях используются такие приемы, как:

- составление диалога из рассыпного текста;
- составление диалога по картинкам и иллюстрациям;
- продолжение диалога по его началу;
- вставка в диалог пропущенных реплик (из числа предложенных);
- разучивание диалога при формировании произношения;

– ведение диалога по заданию учителя на различные темы в связи с событиями личной и общественной жизни и с изучаемым программным материалом;

– составление диалога по ситуации (естественной, наглядной, воображаемой);

– смена позиций беседующих (например, диалог ведут «продавец» и «покупатель», затем они меняются ролями);

– трансформация диалога по различным заданиям (изменение времени или места действия);

– самостоятельное составление диалога на заданную тему;

– разыгрывание по ролям;

– инсценировка.

При составлении диалогов для специальной работы над произношением учитывается фонетический принцип. Используется речевой материал, состоящий из звуков, которые ученик произносит правильно, а также тех звуков, которые закрепляются в его речи в данный период обучения.

Методика работы над диалогом в старших классах рассчитана на несколько занятий и состоит из следующих этапов:

1) знакомство обучающегося с диалогом (большой диалог отрабатывается по частям); воспроизведение его эмоционально и выразительно, подробное обыгрывание с фигурками текста, использование макетов, иллюстраций и другого наглядного материала; обучающийся дважды воспринимает текст слухо-зрительно и каждый раз повторяет то, что понял, обыгрывая ситуацию с помощью фигурок;

2) предъявление диалога по репликам. Каждая реплика повторяется 2 раза;

3) чтение реплик по табличкам и подкладывание таблички к определенной фигуре, которая «произносит» данную реплику;

4) чтение текста целиком;

5) самостоятельное составление диалога из «рассыпного текста» и подкладывание табличек к определенной фигуре;

6) чтение диалога учеником;

7) проверка учеником, совпадает ли диалог ученика с тем, который предложил учитель. Диалог предъявляется на слух;

8) предъявление фраз, слов, словосочетаний из диалога в случайной последовательности, при этом отрабатывается произношение;

9) разыгрывание диалога при помощи фигурок [5, с. 29].

Работу с диалогом заканчивают, когда ученик может без помощи табличек самостоятельно или в паре с учителем, одноклассником инсценировать диалог, произнести текст эмоционально, естественно, реализуя свои произносительные возможности, активно используя неречевые средства коммуникации.

На индивидуальных занятиях по РСВ и ФП обучение диалогу происходит на всех этапах.

Во время организационного момента задаются различные вопросы о погоде, семье, друзьях, биографии, каникулах, здоровье, настроении.

На заключительном этапе занятия ученику задаются вопросы о том, что он делал, что особенно понравилось на занятии, что было трудным для него.

Развитие диалогической речи у незлышащих учащихса играет важную роль в формировании универсальных учебных действий. Достаточно свободное владение выпускникам школ устной коммуникацией способствует более свободному выбору профессии, учебного заведения, а также трудоустройству, достижению определенного социального статуса.

Список использованных источников

1. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку/ С. А. Зыков. – М. : Просвещение, 2009. – С. 50–64.
2. Кузьмичева, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихса / Е. П. Кузьмичева. – М. : Просвещение, 1991. – С. 34–48.
3. Речицкая, Е. Г. Сурдопедагогика / Е. Г. Речицкая. – М. : Просвещение, 2004. – С. 78–79.
4. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М. : Просвещение, 2001. – С. 63–72.
5. Кузьмичева, Е. П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина, О. В. Шевцова. – М. : ВЛАДОС, 2011. – С. 26–34.

[В содержание](#)

УДК 376.1(045)
ББК 74.3

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЕРОШКИНА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

воспитатель МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида», Россия, Саранск,
mdou65@gmail.com

КОНОВАЛОВА НАТАЛИЯ ГЕННАДЬЕВНА,

воспитатель МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида», Россия, Саранск,
mdou65@gmail.com

Ключевые слова: социально-педагогическая помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья, структурные подразделения, образовательный маршрут.

Аннотация: В статье представлено современное состояние социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями, описаны варианты необходимых условий, при которых ребенок с ограниченными возможностями здоровья может быть включен в работу различных структурных подразделений ДОО. Приведены примеры построения образовательного маршрута для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста.

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

YEROSHKINA NATALYA NIKOLAYEVNA

teacher of the Kindergarten № 65 of the combined type, Russia, Saransk

KONOVALOVA NATALIYA GENNAD'YEVNA

teacher of the Kindergarten № 65 of the combined type, Russia, Saransk

Key words: socio-pedagogical assistance, children with limited health abilities, educational route.

Abstract: The paper presents the current state of social and pedagogical help children with limited health abilities, describe variations on necessary conditions under which a child with limited health abilities can be included in the work of different departments DОО. We present examples of the educational route for different categories of children with limited health abilities preschool children.

Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями на сегодняшний день одна из наиболее важных и трудных задач МДОУ. Рост числа инвалидов, с одной стороны, увеличение внимания к каждому из них независимо от его физических, психических и интеллектуальных способностей, с другой стороны, – все это предопределяет важность социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. Индивидуальный подход к каждому ребенку, а к детям с ограниченными возможностями в особенности, – одно из основных направлений МДОУ. У человека, который никогда не сталкивался с проблемами обучения детей с нарушениями развития, могло сложиться мнение, что наша система специальных дошкольных учреждений и школ охватывает всех детей с ограниченными возможностями. Но в реальности ситуация такова, что попасть в дошкольное учреждение и школу для того, чтобы воспитываться и получать образование, могут только дети с нарушениями зрения, слуха, речи, двигательной сферы и нетяжелых интеллектуальных нарушений, часть детей не могут попасть в дошкольное учреждение, а в дальнейшем и в школу. Растущее же количество детей с множественными нарушениями остается без возможности реализации своего права на образование.

Для детей с сочетанными диагнозами, и тех, которые по медицинским показаниям не могут посещать дошкольное учреждение или школу, как правило, предусмотрена индивидуальная форма обучения. В этом случае с проблемой сталкивается педагог, так как нет специальных программ для обучения таких детей. Создание же программ крайне затруднено из-за огромного количества вариантов проявления дефекта, и поэтому программа должна создаваться для каждого ребенка индивидуально, что порой весьма проблематично. Так как сочетанные диагнозы у каждого ребенка могут быть разными, а у педагогов нет специальной подготовки и возможности для составления индивидуальных программ обучения. Да и не все дошкольные учреждения «по доброй воле» хотят заниматься такими детьми. В результате – родители остаются один на один со своей проблемой.

Другую, не менее серьезную проблему составляет наличие большой группы детей с тяжелыми формами психических нарушений. Если незначительная часть таких детей, имеющая сохранный интеллект и приемлемое поведение, может посещать дошкольное учреждение, обучаться индивидуально при различных типах школ, то основная масса лишена возможности получить образование из-за серьезной задержки умственного развития вторичного характера и «сложностей поведения», крайне затрудняющих пребывание ребенка в коллективе. Более того, в учебных заведениях нашей страны до сих пор не готовят специалистов для работы с этой категорией детей, и лишь недавно стали вводиться экспериментальные спецкурсы. А между тем количество детей с психическими нарушениями растет. Конечно, возможности дошкольного учреждения, имеющего своей функцией воспитание и развитие личности, ограничены, но они не так уж малы. Детский сад в состоянии помочь своим детям достичь уровня, позволяющего им адаптироваться к современным условиям жизни, продолжить дальнейшее образование в школе и по возможности в институте получить профессию, соответствующую их интересам и способностям.

В современной социокультурной ситуации в стране актуальным становится инклюзивное (включенное) образование детей с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование предполагает, что дети с ограниченными возможностями и здоровые дети будут посещать одни детские сады и школы. Можно предположить, что здоровые дети будут терпимее, относиться к детям с ограниченными возможностями и по возможности помогать им. Специальные образовательные учреждения, с одной стороны, создают особые условия для удовлетворения потребностей учащихся данной категории в медицинских и педагогических услугах, а с другой, – препятствуют социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Качество человеческих ресурсов в обществе зависит не только от качества учебной подготовки, но и от накопленного личностью

социального опыта, социальной компетентности, умения использовать и управлять жизненными обстоятельствами. Социальную компетентность можно развивать, если осуществить задачу расширения доступа социально-уязвимых групп населения к социальным благам и престижным каналам социализации. В этой связи повышается роль инклюзивного, совместного обучения детей-инвалидов. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что с появлением в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья меняют психологический климат в семье, отношения внутри семьи. Родители часто ограничивают себя и своих детей в общении, избегают новых знакомств. Социальная среда детей с ОВЗ ограничена семейным кругом, поэтому детям очень часто трудно социально адаптироваться в обществе. Также родители излишне опекают ребенка с ОВЗ, вследствие чего ребенок начинает пользоваться своей ущербностью, становится ревнивым, требуют повышенного внимания, также все это может привести к формированию психологических защит (отрицание, проекция, регрессия, замещение, подавление).

Дети с ограниченными возможностями здоровья чаще других сталкиваются с физическими и социальными барьерами, которые не позволяют им полноценно жить в обществе, также препятствуют в активном участии и развитии социума. Но благодаря инклюзивному образованию сейчас дается возможность посещать многим детям с ОВЗ дошкольные образовательные учреждения любого типа, что позволяет им получать полноценное образование и общаться со своими сверстниками. Основная проблема развития детей с ОВЗ – это трудности в освоении ими окружающего мира. Отсюда – возникновение эмоциональных проблем у таких детей: страх, плаксивость, тревожность, замкнутость, неуверенность.

Социально-психологическая адаптация детей происходит по-разному и напрямую зависит от возраста ребенка, состояния здоровья, типа высшей нервной деятельности, стиля воспитания в семье и между ее членами, уровня развития игровых навыков, контактности, доброжелательности и эмоциональной зависимости ребенка от матери. Родители часто соглашались, что совместное воспитание здоровых детей и детей с ограниченными возможностями приносит пользу последним, но недоумевают, какие «выгоды» в этом общении может получить здоровый ребенок. В первую очередь это деликатность, способность тонко чувствовать трудности и потребности более слабого, терпимость к менее успешному сверстнику. И способность помочь, которая включает в себя многие специальные навыки. Здоровые дети получают опыт и навыки, которые абсолютно не развивает современная система образования: терпимости и толерантности, доброжелательного внимания к людям, которые живут рядом. Но именно эти навыки и способности пригодятся им в дальнейшей жизни.

Процесс интеграции детей с ограниченными возможностями в общество займет немало времени. И лучшее средство для разрушения мифов, для принятия этих детей – это непосредственное и достаточно длительное общение с ребенком, страдающим каким-либо нарушением. Детям с ограниченными возможностями, воспитывающимся и обучающимся в дошкольных учреждениях, сложнее, чем их ровесникам, усвоить программу обучения в силу ограниченных возможностей здоровья, частых перерывов по болезни. Помимо воспитателей, основная нагрузка в воспитании и обучении своих детей ложится на плечи родителей, у которых порой нет специального образования и возможностей его получить. В начале работы с этими детьми возникает ряд трудностей по их социальной адаптации и социализации в целом: у некоторых детей поначалу возникает негативное отношение к детям с ограниченными возможностями. Трудности в общении между детьми, проявляется агрессия по отношению друг к другу.

Дети не умеют договариваться между собой и взрослыми, не могут выразить свои эмоции, не умеют подавлять раздражение и другие негативные проявления.

У некоторых детей с ограниченными возможностями на начало прихода в дошкольное учреждение не сформированы элементарные навыки самообслуживания (дети не умеют правильно держать ложку, есть самостоятельно, одеваться и раздеваться, ходить в туалет и т. п.). Для успешной адаптации и дальнейшего развития детям необходима специально подготовленная развивающаяся и постоянно обновляющаяся, с учетом потребностей детей, среда.

Также предусмотрено создание развивающей среды, использование комплекса разнообразных форм и видов занятий для детей с ограниченными возможностями и для детей нормально развивающихся, взаимодействие всех специалистов ДОУ, работа с родителями, мониторинг развития детей.

Включение в работе с детьми с особенностями в развитии в жизнь детского сообщества, гибкое сочетание различных видов и форм занятий, четкое выстраивание индивидуальных траекторий развития каждого ребенка приводит к более быстрой и легкой адаптации и нормализации детей в детском саду, формированию у них социальных навыков. Имея возможность общаться с детьми, осваивать нормы поведения и взаимодействия, копировать и отрабатывать образцы разрешения конфликтов, решения возникающих проблем, дети с особенностями в развитии приобретают неоценимый социальный опыт, который станет основой их успешной адаптации в социум.

Составление индивидуальной программы развития ребенка строится на результатах наблюдений за ребенком с ограниченными возможностями во всех режимных моментах. Опыт показал, что более плавная адаптация

ребенка к условиям пребывания в детском саду происходит, если он первоначально посещает индивидуальные полтора часовые занятия в развивающей среде с воспитателем и учителем-дефектологом. Особенно это актуально для детей со сложными и смешанными дефектами. Дальнейшая схема посещения ребенком детского сада выстраивается в зависимости от его возможностей и сложности отклонения в здоровье: он может посещать детский сад от 1,5 до 4 часов либо весь день или же оставаться в режиме индивидуальной работы со специалистами.

Интегративный подход в воспитании и обучении действительно является одним из важных компонентов системы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в условиях ДООУ. Конечно же, успешная адаптация детей с ОВЗ возможна при сотрудничестве родителей и педагогов.

Педагогам рекомендуется начинать работу по включению ребенка в коллектив нормально развивающихся сверстников с изучения медицинских документов, поступивших вместе с ним. Важным моментом также является беседа с родителями об особенностях ребенка, о тех условиях, которые необходимы ему для более успешной адаптации к новым условиям и детскому коллективу.

Сопровождение ребенка с ОВЗ не предполагает его чрезмерную опеку. Оно включает активное взаимодействие с педагогом-психологом, изучение специальной методической литературы. При этом внимание взрослых не фиксируется на особенностях ребенка – педагоги должны относиться к ребенку ровно, спокойно, ласково, но в то же время предъявлять разумные требования. Ребенок не должен чувствовать себя обиженным и ненужным.

В отношениях с ребенком необходимо придерживаться «позитивной модели». Требуется хвалить его каждый раз, когда он это заслужил, подчеркивать успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.

Положительную роль могут сыграть ежедневные рассказы педагогов родителям о том, как прошел день их ребенка. Важно акцентировать внимание на положительном, но не утаивать при этом отрицательные моменты. Ребенка с ОВЗ обязательно должен сопровождать педагог-психолог. Специалист оказывает консультативную помощь родителям, педагогам, наблюдает за ребенком, помогает ему адаптироваться в детском саду – наладить контакт с детьми, научиться обходиться без мамы и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является актуальной в Российской Федерации. Учреждения, оказывающие учебную и воспитательную функции, не в полной мере справляются с одной из наиболее важных для данной категории детей проблемой – неспособностью и не-

хваткой сил для интеграции в обществе. Для того чтобы они не отставали в развитии от своих сверстников, необходимо включать их в инклюзивное образование, которое позволит им учиться и получать социальный опыт в одних и тех же условиях.

Список использованных источников

1. Бережнова, Л. И. Предупреждение депривации в образовательном процессе : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 317 с.
2. Джумагулова, Ч. А. Принципы и практика инклюзивного образования / Ч. А. Джумагулова. – Бишкек : Раритет, 2001. – 209 с.
3. Интеграция: поиск альтернатив. Шаг на встречу «особому» ребенку / под ред. Е. М. Федоровой. – М. : ДЕТСВО-ПРЕСС, 2002. – 299 с.
4. Калягин, В. А. С. Психологическое сопровождение детей с проблемами в развитии в системе общего образования / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова // Актуальные проблемы коррекционно-развивающего образования. – Орел : Картуш, 2003. – С. 28–33.
5. Матюхина, Е. А. Воспитание чуткости и доброты к «особому» сверстнику / Е. А. Матюхина, О. А. Филиппова // Дошкольная педагогика. – 2004. – № 1. – С. 18–24.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4

ББК 74.3

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ИНЕВАТКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svetlaj23@mail.ru

АСТАФЬЕВА МАРИЭТТА ПАВЛОВНА

учитель-логопед МДОУ «Детский сад «Сказка»» р. п. Шатки,
Нижегородская область, Россия, astafeva_80@list.ru

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, дошкольники с нарушениями речи.

Аннотация: В статье приводятся точки зрения авторов относительно понятия психолого-педагогического сопровождения; описываются результаты исследований, направленных на изучение особенностей развития дошкольников с нарушениями речи, а также высказано предположение о необходимости комплексного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

INEVATKINA SVETLANA EVGENIEVNA

candidate of psychological sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ASTAFIEVA MARIETT PAVLOVNA

teacher-speech therapist Kindergarten «Fairy Tale» p. Shatky village,
Nizhny Novgorod region, Russia

Key words: accompaniment, psychological and pedagogical support, preschool children, preschool children with speech disorders.

Abstract: The article gives the authors' views on the concept of psychological and pedagogical support; describes the results of studies aimed at studying the developmental peculiarities of preschool children with speech disorders, and also suggested the need for comprehensive psychological and pedagogical support for preschool children with speech disorders.

На сегодняшний день психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья определяется как процесс оказания индивидууму помощи, необходимой для его успешной социализации в обществе. Идеология сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а создавать условия для совершения им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора на его жизненном пути.

Е. И. Казакова понимает под сопровождением помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка. В данном контексте процесс выступает как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию [8, с. 38].

М. М. Семаго процесс сопровождения понимает как поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала [12, с. 26].

Под методом сопровождения понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностика возникшей проблемы; информация о существовании проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения.

Служба, осуществляющая психолого-педагогическое сопровождение, как правило, предоставляет комплексную помощь ребенку всех специалистов образовательного учреждения, обеспечение разнонаправленной психолого-педагогической, медико-социальной поддержки детей и их родителей.

По мнению А. Р. Кураковой, сопровождение представляет собой систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности успешно реализоваться [9].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического сопровождения ребенка показал, что авторы (Р. Г. Аслаева, М. О. Егорова, Е. И. Казакова, В. И. Щеголь) по-разному трактуют понятие психолого-педагогического сопровождения, зачастую отождествляя его с понятиями психолого-педагогической помощи, поддержки или руководства, а подчас – разделяя эти понятия [1; 8; 10; 14]. Так, Е. И. Казакова разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. Кроме того, в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Таким образом, сопровождение ребенка должно осуществляться в контексте его социального взаимодействия. Исследования Е. И. Казаковой свидетельствуют о том, что психолого-педагогическое сопровождение необходимо рассматривать в контексте процессов социального взаимодействия. Предложенная концепция сопровождения позиционируется автором как новая образовательная технология. Исходным положением этой концепции стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора может порождать множество вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь клиенту в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам клиент. Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения [8].

В свою очередь Р. Г. Аслаева отмечает, что сопровождение выступает как общий метод создания условий для оптимальных решений в ситуации жизненного выбора и акцентирует внимание на ответственности самого сопровождаемого субъекта [1].

Н. П. Бадина и Л. А. Дементьева приводят в своих работах мнение Т. И. Чирковой, касающегося принципиального различия моделей психолого-педагогического сопровождения. Отличия обнаруживаются в области средств, путей, центрации, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же, составляющих профессиональную деятельность психолога [2].

Как показывают исследования В. С. Басюк, сама идея психолого-педагогического сопровождения продуктивна на многих уровнях, определив приоритеты деятельности, можно определить и особенности развития собственно образовательного учреждения. Она понимает сопровождение как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [3].

На сегодняшний день основные идеи психолого-педагогического сопровождения получили признание в отечественной образовательной практике и вошли в тематику научных исследований. В настоящее время указанная проблема активно изучается, предлагаются различные виды моделей психолого-педагогического сопровождения. Ряд вопросов требует дополнительного изучения и уточнения, в том числе вопрос психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

Одна из наиболее часто встречающихся категорий среди детской популяции – это дошкольники с нарушениями речи. Уровень их развития характеризуется определенными особенностями. Достаточно часто встречаются нарушения связной речи, которые заключается в основном в затрудненном словообразовании и построении грамматических форм; нарушении звукопроизношения и фонетико-фонематическом недоразвитии. Кроме того, у детей указанной категории часто обнаруживается, что уровень сформированности познавательных процессов снижен.

Ряд отечественных авторов (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева) указывают на то, что дети с нарушениями речи часто испытывают сложности в специфике словообразования и грамматических форм. Объединение языковых знаков имеет новый смысл, отличный от смысла каждого из примененных в данном комбинировании языковых знаков. При образовании слов из морфем, словосочетаний из слов, предложений из словосочетаний осуществляется интеграция, т. е. объединение в единое целое смыслов и сходных компонентов [7].

В структуре дефекта у детей с речевой патологией наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. Познавательная сфера (внимание, восприятие, память, воображение, мышление) является составной частью любой человеческой, в том числе и речевой деятельности [5].

Исследования показали, что внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач [6].

Исследование смысловой и механической памяти показало, что достоверные отличия по их соотношению у детей с нарушениями речи и детей без таковых отсутствуют. Однако удалось установить различие в их соотношении в каждой группе, которое свидетельствует о том, что у детей без нарушений речи процесс опосредованного смыслового запоминания более сформирован в сравнении с детьми, у которых речь нарушена [4].

Данные исследования памяти позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания [4].

Вопрос о состоянии мышления у лиц с речевыми нарушениями имеет теоретическую и практическую стороны. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «между речью и мышлением существует не тождество и не разрыв, а единство; в единстве мышления и речи ведущим является мышление, а не речь, как того хотят формалистические и идеалистические теории, превращающие слово как знак в «производящую причину» мышления [11].

Изучением состояния невербального интеллекта детей с нарушением речи занимались О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова. Согласно исследованиям, детей можно разделить на три группы: 1) дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них; 2) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме; 3) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы. Самая многочисленная группа [13].

Таким образом, уровень развития дошкольников с нарушениями речи может характеризоваться определенными особенностями. Достаточно часто встречаются нарушения связной речи, которые заключаются в основном в затрудненном словообразовании и построении грамматических форм; нарушения звукопроизношения и фонетико-фонематическое недоразвитие. Кроме того, у детей указанной категории часто обнаруживается

недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей и явлений; низкий уровень сформированности внимания и мышления.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что процесс психолого-педагогического сопровождения должен быть направлен не только на коррекцию речевых нарушений, но и включать работу над повышением уровня сформированности познавательных процессов, а также может быть направлен на работу с особенностями эмоционально-волевой сферы.

Список использованных источников

1. Аслаева, Р. Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста / Р. Г. Аслаева // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2009. – № 2. – С. 2–8.
2. Бадьина, Н. П. Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении / Н. П. Бадьина, Л. А. Дементьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 119–126.
3. Басюк, В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения / В. С. Басюк // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160–165.
4. Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
5. Венгер, Л. А. Домашняя школа мышления / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М. : Дрофа, 2010. – 400 с.
6. Веракса, Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 144 с.
7. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2009. – 320 с.
8. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
9. Куракова, А. Р. Модель социально-психологического сопровождения семьи в системе образования / А. Р. Куракова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 16. – С. 206–211.
10. Организация психолого-педагогического сопровождения детей из семей группы риска по социальному сиротству / М. О. Егорова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 195–202.
11. Рубинштейн, С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания– № 2. – С. 42–48. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/post/7679/> (дата обращения: 19.09.2017).
12. Семаго, М. М. Сопровождение ребенка в образовательной среде. Структурно-динамическая модель / М. М. Семаго // Сборник научных трудов кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии «Коррекционная педагогика и специальная психология: актуальные проблемы, основные направления развития и перспективы научного поиска. – Москва : АПК и ПРО, 2003. – С. 24–37.

13. Усанова, О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи [Электронный ресурс] / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи : Сб. науч. тр. / Отв. редактор В. И. Селиверстов. – М. : МГПИ – С. 13–19. – Режим доступа : <https://article.phpid=88> (дата обращения: 18.08.2017).

14. Щеголь, В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Электронный ресурс] / В. И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89-91 – Режим доступа : <http://fundamental-research.ru/article> (дата обращения: 10.09.2017).

[В содержание](#)

УДК 376353-053.5(045)

ББК 74.3

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

КИУШКИНА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА

учитель начальных классов

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Саранск, Россия, school1-2vida@yandex.ru

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, технологии личностно-ориентированного обучения детей с нарушениями слуха, технология разноуровневого обучения, обучение в сотрудничестве.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности реализации личностно-ориентированного обучения детей с нарушениями слуха в условиях реализации ФГОС.

PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN THE CONTEXT OF GEF

KIUSHKINA SVETLANA VASILEVNA

primary school teacher

Saransk general boarding school for children with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: personality-oriented education, technologies of personality-oriented education of children with hearing impairment, technology of multi-level education, training in cooperation.

Abstract: The article considers the possibilities of realization of personality-oriented education of children with hearing impairment in the conditions of GEF realization.

Современная система образования в соответствии с ФГОС НОО для детей с ОВЗ должна быть нацелена на формирование у младших школьников с нарушениями слуха потребностей и умений самостоятельного ос-

воения новых знаний, новых форм деятельности, их анализа и соотнесения с культурными ценностями, способности и готовности к творческой работе. Это диктует необходимость изменения содержания и технологий начального образования, ориентации на личностно-ориентированную педагогику.

В последнее время широкое распространение получили идеи личностно-ориентированного обучения. Основной характеристикой личностно-ориентированного обучения является превращение обучения в личностно значимый процесс, что возможно только в том случае, когда каждый ученик найдет в содержании и организации обучения свой индивидуальный личностный смысл. Таким образом, личностно-ориентированное обучение является обучением, учитывающим индивидуальные особенности учащихся, в том числе и детей с нарушением слуха.

Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценку, субъективный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [1].

Нельзя утверждать, что понятие «личностно-ориентированное обучение» не существовало ранее. Школа всегда считала своей важнейшей задачей не только обучение, но и развитие личности, а также подчеркивала необходимость учета индивидуальных способностей и качеств личности в обучении знаниям и умениям.

Для личностно-ориентированного обучения в современной системе более существенной является ориентация как на процесс обучения, так и на конечные цели (главным ставится вопрос «каким быть», а не «кем быть»). В основе личностно-ориентированного подхода в обучении лежит признание индивидуальности, самобытности каждого ученика.

В качестве оснований личностно-ориентированного подхода как теории в современной педагогике определяют гуманистическую педагогику, индивидуальные и дифференцированные подходы к решению педагогических проблем. Основные положения этих подходов стали ядром концепции личностно-ориентированного образования:

- в центре процесса образования находится личность учащегося;
- образование должно учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности;
- процессы обучения и воспитания должны быть дифференцированы, то есть иметь разные уровни трудности, и др.

В содержание личностно-ориентированного подхода входят положения:

- основу деятельности участников образовательного процесса составляют: уважение к личности, доверие к ней, целостный взгляд на уче-

ника и учителя, создание ситуаций успеха для участников образовательного процесса;

– управлению процессом образования придается координирующий и мотивационный характер;

– происходит изменение взгляда руководителей школы, учителей, учащихся и их родителей на свою роль и место в процессе образования и управления им.

Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении детей с нарушениями слуха в условиях реализации ФГОС требует инновационной деятельности, что предполагает реорганизацию следующих компонентов образования: изменение позиции учителя; изменение в функции и строении знаний и в способах организации их усвоения; ориентация обучения на совместную деятельность; изменение критериев оценивания процессов учения и воспитания.

Л. С. Выготский утверждал, что успехи учащихся в учебе и в их умственном развитии во многом зависят от того, какова их «зона ближайшего развития» и насколько она учитывается педагогами, работающими с этими детьми. Поэтому личностно-ориентированный подход в обучении предоставляет каждому ученику возможность учиться в собственном темпе сообразно своим способностям и потребностям, ориентирует ученика не только на достигнутый им уровень познавательного развития, но и предъявляет регулярные требования, несколько превышающие его наличные возможности, способствует тому, что обучение постоянно ведется в индивидуальной «зоне его ближайшего развития».

Рассматривая возможности реализации личностно ориентированного подхода в обучении детей с нарушениями слуха, мы исходим из положения Л. С. Выготского о том, что каждый «аномальный» ребенок – это прежде всего ребенок, а затем только ребенок, имеющий те или иные нарушения [2, с. 143].

К личностно-ориентированным технологиям обучения относятся такие педагогические новации, которые позволяют приспособить учебный процесс к индивидуальным способностям школьника, различному уровню сложности содержания обучения, специфическим особенностям каждой школы.

Личностно-ориентированные педагогические технологии наиболее полно реализуют принципы гуманистической психологии и педагогики. Под личностно-ориентированными педагогическими технологиями мы будем понимать развивающие педагогические технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) методах обучения, которые обеспечивают более эффективное развитие личности учащегося. Основным отличием личностно-ориентированных педагогических технологий от педагогических технологий передачи знаний является концентрация

внимания педагога на целостной личности обучающегося, развитии не только памяти, но и творческого, критического склада мышления учащегося, его потребностно-мотивационной сферы, коммуникативных умений, способностей к самообразованию и саморазвитию [3, с. 29].

Технология разноуровневого обучения принимает во внимание личные способности и возможности, которые обеспечивают гарантированное усвоение базисного ядра школьной программы. Эта структура включает в себя следующие подсистемы:

- 1) индивидуально-типологические особенности, проявляющиеся в темпераменте, характере, способностях;
- 2) психологические характеристики (мышление, воображение, память, внимание, воля, чувство, эмоции);
- 3) опыт, включающий знания, умения, привычки;
- 4) направленность личности, выражающее ее потребности, мотивы, интересы.

При работе с учащимися с нарушениями слуха применение технологии разноуровневого обучения просто необходимо. Как правило, учащиеся имеют разный уровень состояния слуховой функции, речевого развития, произносительных навыков, восприятия и воспроизведения устной речи. Поэтому выполнение единых программных требований, ориентированных на определенные сроки обучения, неэффективно. Нестойкие умения быстро утрачиваются, и это приводит к развитию у учеников неуверенности в возможности овладения речью, а у учителя к неудовлетворенности результатами своей работы. Использование в работе с учащимися, имеющими нарушения слуха, дифференцированного подхода в обучении, дает возможность добиться определенных результатов. Для осуществления дифференцированного подхода используются разноуровневые программы, которые определяют стратегию обучения каждого ученика, исходя из фактического состояния его речевого развития

Каждый возраст обладает своей спецификой, на которую должен ориентироваться и которую должен учитывать учитель. Так, в младшем школьном возрасте работа должна строиться с учетом собственных интересов детей. Интересы младшего школьника лежат в предметном мире; возможность выразить эти интересы через свое эмоциональное отношение дает детям ощущение собственной уникальности. Характерная для младших школьников ориентация на взрослого как на авторитет и образец для подражания позволяет работающему педагогу психологически квалифицированно добиваться повышения уровня развития творческих способностей детей.

Каждый ребенок имеет определенный тип нервной системы, в соответствии с которым выделяются четыре типа темперамента: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик, обладающие своими особенностями.

Сангвиники отличаются быстрой реакцией, открытостью, общительностью, флегматики характеризуются некоторой медлительностью в сравнении с сангвиниками, но они всегда трудятся с полной отдачей, холерики способны к длительной активной работе, но им трудно бывает сдерживать себя. Меланхолики быстро утомляются, они интроверты, но отличаются богатым воображением. Детям с разным темпераментом нужен разный темп, разный режим работы и разное, но всегда доброе и уважительное, понимающее отношение учителя.

Так, флегматику мы предоставляем возможность самому сделать шаг навстречу педагогу. При правильном подходе, основанном на умеренности и разумности, ребенок-флегматик обнаруживает много душевной глубины и размеренного продвижения вперед. С меланхоликом общаемся только через оберегающий, защищающий, сочувствующий жест, уважая его внутреннюю независимую жизнь; оберегаем чувство собственного достоинства холерика, подходя к нему с деликатным юмором, даем ему самые ответственные и сложные поручения; поддерживаем стремление сангвиника к радостному, открытому общению с окружающими; самое главное в воспитании ребенка-сангвиника – спокойный ритм ежедневного образа жизни, что позволяет ему избавиться от невнимательности и поверхностности своей натуры.

Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы: одни дети имеют преимущественно визуальный (зрительный) тип восприятия информации, другие – слуховой, третьи – кинетический (двигательный) тип или тактильный.

Кроме того, девочки часто предпочитают слуховой способ познания, они более восприимчивы к звукам, интонации, поэтому они начинают говорить раньше мальчиков, рано проявляют интерес к чтению, любят петь, рассказывать стихи и т. д. У мальчиков более точное визуальное восприятие, у них более четкое чувство пространства. Таким детям («зрителям») интереснее смотреть иллюстрации к сказке (чем слушать ее), лепить, вырезать, конструировать. Дети-деятели много двигаются, раньше начинают ходить, предпочитают активные игры, хорошо ориентируются в пространстве. Деятели эмоционально неустойчивы, у них возможны языковые проблемы. В школе именно у этих детей возникает больше всего трудностей.

Необходимо также учитывать и преобладающий тип сигнальной системы, в соответствии с которым выделяются три типа людей: художественный (для которого свойственна яркость образов в результате непосредственного воздействия живого впечатления, эмоций), мыслительный (отличаются стремлением к умственным упражнениям, часто в сфере математических абстракций) и средний тип.

Адресованные школьникам вопросы, задания, замечания, пожелания в условиях личностно-ориентированного подхода должны стимулировать

его личностную, интеллектуальную, речевую активность, поддерживать речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахах, ошибках, неудачных или ошибочных действиях. Важнее поддерживать ребенка в его движении от незнания к знанию, от неумения к умению, сравнивать его успехи в соревновании с самим собой, а не с соседом по парте. Тем самым мы стимулируем дальнейшее развитие ребенка, развитие его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик [2, с. 148].

Личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, уровневая дифференциация, коллективные способы обучения в определенной степени позволяют решить проблемы учебной мотивации и развития навыков, а также создать творческую атмосферу в коллективе.

Личностно-ориентированные технологии обучения позволяют максимально адаптировать учебный процесс к возможностям и потребностям обучающихся.

В целом суть личностно ориентированной, гуманной педагогики может быть выражена словами Ш. А. Амонашвили: «Обучение во имя развития личности человека, формирование гуманного отношения к окружающему миру, людям, к природе, бережное внимательное отношение к внутреннему миру ребенка».

Сущность педагогического процесса в современной школе для детей с нарушениями слуха заключается не только в передаче социального опыта взрослыми и усвоение его учащимися, а главным образом во всестороннем гармоническом развитии личности на различных возрастных этапах и направленности на свободное и творческое самоопределение индивида.

Список использованных источников

1. Кузнецов, М. Е. Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе : монография / М. Е. Кузнецов. – Новокузнецк : Книга, 2000. – 342 с.
2. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. / под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – С. 141–153.
3. Жеребятъева, Е. А. Современные технологии в обучении математике и информатике детей с нарушениями слуха : учебное пособие / Е. А. Жеребятъева. – М. : Спутник +, 2011. – С. 28–29.

[В содержание](#)

УДК 376.36(045)
ББК 74.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

КОЛЕСНИК ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

учитель-логопед

МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида»
Саранск, Россия, mdou65@gmail.com

АКУЛИНА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

воспитатель

МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида»
Саранск, Россия, mdou65@gmail.com

Ключевые слова: образование, дошкольники, коррекционно-развивающее обучение, наглядное моделирование, дети с общим недоразвитием речи.

Аннотация: В данной статье даны рекомендации по организации занятий по развитию связной речи с применением метода наглядного моделирования для детей дошкольного возраста. Содержит иллюстративный материал, конспекты занятий. Статья адресуется воспитателям и учителям-логопедам дошкольных образовательных учреждений, для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4–7 лет.

USING ADVANCED SIMULATION RECEPTIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE CONNECTED SPEECH OF CHILDREN WITH COMMON INSECURITY OF SPEECH

KOLESNIK ELENA YURYEVNA

teacher-speech therapist Kindergarten № 65 combined type
Saransk, Russia

AKULINA OLGA NIKOLAEVNA

educator of the Kindergarten № 65 of the combined type
Saransk, Russia

Key words: education, preschool children, corrective - developing education, visual modeling, children with general speech underdevelopment.

Abstract: This article gives recommendations on the organization of classes on the development of connected speech using the visual modeling method for preschool children. Contains illustrative material, lecture notes. The article is addressed to educators and teachers-speech therapists of pre-school educational institutions, for individual and group classes with children of 4–7 years.

В детском саду дошкольники, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения – устной речью. Среди многих задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду – обучение родному языку, развитие речи, речевого общения – одна из главных. Эта общая задача включает ряд специальных, частных задач: воспитание звуковой культуры речи, обогащение, закрепление и активизацию словаря, совершенствование грамматической правильности речи, обучение разговорной речи, развитие связной речи, воспитание интереса к художественному слову, подготовка к обучению пересказывать. В дошкольном возрасте расширяется круг общения детей. Дети становятся более самостоятельными и начинают общаться с широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Красивая, правильная речь – залог успешного обучения. Детям, у которых есть нарушения речи, значительно сложнее выразить свои мысли, общаться не только со сверстниками, но и со взрослыми.

Перспективным направлением совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения в группе детей с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, является использование наглядного моделирования. Практика подтверждает, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. В процессе обучения связной описательной речи моделирование служит средством планирования и высказывания.

Актуальность данной темы видится в том, что наглядное моделирование облегчает детям овладение связной речью, таким образом, использование символов, пиктограмм, заместителей, схем облегчает запоминание и увеличивает объем памяти, развивает речевую деятельность детей.

Занятия с использованием моделирования призваны решать следующие задачи: учить детей пересказывать текст последовательно, соблюдая структуру; учить создавать воображаемые образы и отбирать заместители для обозначения персонажа; учить использовать схемы, заместители при пересказе не только всего текста, но и отдельных эпизодов; развивать понимание текста на основе построения наглядной модели; развивать мышление, воображение, эмоциональную отзывчивость, память при использовании схем, заместителей.

Практическая значимость разработанной нами и опробированной системы занятий заключается в том, что ее использование помогает решить проблему речевой недостаточности дошкольников, привести речь к норме. В результате применения метода наглядного моделирования на занятиях по развитию речи у детей заметно улучшилось качество речи, расширился словарный запас, появилась уверенность в себе.

Данный опыт апробирован на практике в МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида» г. Саранска. При внедрении данного метода в образовательный процесс дети эффективнее запоминают структуру рассказа, воспроизводят информацию. Наглядный материал усваивается легче, чем словесный. Игры, направленные на обучение детей рассказыванию, развивают у них умение описывать предмет по основным признакам, действиям; рассказывать о животном, об игрушке; составлять сюжет по картинке, разворачивать его в соответствии с замыслом. Дидактическая задача облечена в игровые ситуации, в которых отчетливо выступают побудительные мотивы к связному изложению мыслей. Таким образом, специальные занятия, игры и упражнения решают в комплексе все задачи речевого развития.

Наглядное моделирование – воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. В дошкольном возрасте наглядный материал усваивается легче, чем словесный. Такие авторы, как Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер считают целесообразным применение наглядного моделирования, так как он доступен детям и развивает умственные способности, обогащает словарь, дети учатся сравнивать, обобщать. Использование моделей развивает память, уточняет знания детей, развивает активность и самостоятельность в усвоении информации об изучаемом.

Прием наглядного моделирования может быть использован в работе над всеми видами связного монологического высказывания: пересказ; составление рассказов по картине и серии сюжетных картин; описательный рассказ; творческий рассказ; заучивание стихов.

Введение наглядных моделей в процесс обучения позволяет более целенаправленно развивать: импрессивную речь детей; обогащать активный лексикон детей; закреплять навыки словообразования; формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений; описывать предметы, составлять рассказ.

В ходе использования метода наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации – моделью. В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера: геометрические фигуры; символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы); планы и условные обозначения, используемые в них; контрастная рамка – прием фрагментарного рассказывания и многие другие. В качестве символов-заместителей при моделировании творческих рассказов используются: предметные картинки; силуэтные изображения; геометрические фигуры.

Применение метода наглядного моделирования связного высказывания повышает интерес детей к данному виду деятельности и позволяет добиться значительных результатов в коррекции речи дошкольников.

Самым простым из видов связного высказывания считается пересказ. Пересказ – более легкий вид монологической речи, так как он придерживается авторской позиции произведения, в нем используется готовый авторский сюжет и готовые речевые формы и приемы. Это в какой-то мере отраженная речь с известной долей самостоятельности. Пересказ литературных произведений в детском саду относится к одному из видов деятельности на логопедических занятиях. Пересказ предполагает умение выделить основные части услышанного текста, связать их между собой, а затем в соответствии с этой схемой составить рассказ. В качестве плана рассказа выступает наглядная модель.

Работа по развитию навыка пересказа предполагает формирование следующих умений: усвоение принципа замещения, то есть умения обозначать персонажи и основные атрибуты художественного произведения заместителями; формирование умения передавать события при помощи заместителей (предметное моделирование); передача последовательности эпизодов в соответствии с расположением заместителей, и начинается с рассказывания знакомых коротких сказок, типа «Репка», «Курочка Ряба» и т. п.

Для того чтобы научить ребенка последовательно излагать сюжет сказки, используются наглядные модели сказки. На первых порах дети учатся составлять модели, которые сопровождают чтение сказки педагогом. Дети постепенно выставляют символы-заместители героев сказки. Элементами модели могут стать картинки с изображением персонажей сказки, затем они заменяются символами-заместителями (силуэтные изображения или геометрические фигуры). Когда дети видят всех действующих лиц, то свое внимание ребенок уже концентрирует на правильном построении предложений, на воспроизведении в своей речи необходимых выражений.

Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Пиктограммы к рассказам и сказкам хорошо использовать для развития связной речи у детей. Это способствует развитию высших психических функций (мышление, воображение, память, внимание), активизации связной речи, ориентировке в пространстве, облегчает ознакомление детей с природой и явлениями окружающей действительности (дорожные знаки, экологические знаки и т.д.). При использовании различных схем меняется характер деятельности детей: дети не только слышат свою или обращенную к ним речь, но и имеют возможность ее «видеть». При составлении рассказов по картинкам и пиктограммам дети легче за-

поминают новые слова не механически, а в процессе активного использования.

Использование пиктограмм в работе по обучению пересказу облегчает запоминание произведения, а затем и сам пересказ с опорой на графическое изображение. Пиктограммы помогают ребенку разобраться в последовательности событий и выстроить канву последующего рассказывания. Использование моделей (пиктограмм) лучше начинать со знакомых сказок: «Колобок», «Машенька и медведь» и т. д. Со временем дети захотят самостоятельно смоделировать понравившееся произведение.

Рассказ по сюжетной картине требует от ребенка умения выделить основные действующие лица или объекты картины, проследить их взаимосвязь и взаимодействие, додумать причины возникновения данной ситуации, то есть составить начало и конец рассказа.

При составлении описательных рассказов по сюжетной картинке особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного восприятия, логического мышления. Существует несколько видов занятий с картинным материалом. Обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картинке с придумыванием детьми предшествующих событий.

При составлении повествовательного рассказа по картинке детям раздаются карточки с фрагментами картинки и предлагается составить предложения. Затем выставляется большая картинка, дети находят на ней свои фрагменты. Предваряя появление картинно-графического плана, проводится беседа по содержанию картины, по ходу беседы выставляются опорные карточки-символы и фрагменты картины. Таким образом, составляя свой рассказ, дети комбинируют в рассказе свои знания и изображенные на картине действия.

Примером метода моделирования может служить предлагаемый рассказ по сюжетной картинке: в задании представлена сюжетная картина и схематичные изображения наиболее значимых сюжетных отрывков рассказа. Логопед может пользоваться для обучения как всей сюжетной картиной, так и схематичными изображениями. Данный рассказ представлен не случайно, выбор обусловлен трудным восприятием детьми с ОНР сюжетной картинки с изображением природы.

Рассказ-описание пейзажной картины особенно сложен для детей. В данном случае в качестве элементов модели рассказа выступают модели природы. Работа по таким картинам строится в несколько этапов: выделение значимых объектов картины; рассматривание их и подробное описание внешнего вида и свойств каждого объекта; определение взаимосвязи между отдельными объектами картины; объединение мини-рассказов в единый сюжет.

Детям предлагается картина с ограниченным количеством пейзажных объектов и мелкие изображения живых предметов – «оживлялок», которые могли бы оказаться в данной ситуации, дети описывают пейзажные объекты, а красочность и динамичность их рассказов достигается включением описаний и действий живых предметов. «Оживлялки» легко накладываются и убираются, могут включаться в разные пейзажные композиции, в одном пейзаже могут присутствовать разные живые объекты, что позволяет при использовании минимального количества наглядного материала достигать вариативности рассказов детей по одной пейзажной композиции.

Это наиболее трудный вид в монологической речи. *Описание* задействует все психические функции (восприятие, внимание, память, мышление). Использование схем оказывает существенную помощь детям при составлении таких рассказов. Это могут быть готовые схемы, а можно составить их самостоятельно. При обучении детей с ОНР дошкольного возраста описанию предметов логопед должен помнить и решать следующие основные задачи: развить у детей умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов; сформировать обобщенные представления о правилах построения рассказа-описания предмета; научить детей языковым средствам, необходимым для составления описательного рассказа.

Опыт работы показывает, что овладение приемом сравнительного описания происходит, когда дети научатся свободно оперировать моделью описания отдельных предметов или явлений. Два-три ребенка или подгруппы детей составляют модель описания двух и более предметов по плану. При этом символы описания выкладываются каждой подгруппой в свой обруч. Затем в пересечении обручей (круги Эйлера) выделяются одинаковые признаки предметов. Дети сравнивают предметы, определяя сначала их сходство, затем различие.

Часто наглядная модель служит средством преодоления страха ребенка перед построением *творческих связных рассказов*. Данный вид высказывания предполагает умение ребенка создать особый замысел и развернуть его в полный рассказ с различными деталями и событиями. Ребенку предлагается модель рассказа, а он уже должен наделить элементы модели смысловыми качествами и составить по ним связное высказывание. Это умение противоположно навыку составления пересказов. Переходными упражнениями от моделирования пересказа к составлению творческих рассказов могут быть следующие: угадывание эпизода по демонстрации действия; рассказывание по демонстрации действия взрослым.

Последовательность работы по формированию навыка составления связного творческого высказывания следующая: ребенку предлагается придумать ситуацию, которая могла бы произойти с конкретными perso-

нажами в определенном месте, модель рассказа (сказки) задается логопедом; логопед предлагает конкретные персонажи рассказа, а пространственное оформление модели ребенок придумывает самостоятельно; конкретные персонажи заменяются их силуэтными изображениями, что позволяет ребенку проявить творчество в характерологическом оформлении героев рассказа; ребенку предлагается составить рассказ или сказку по модели, элементами которой являются неопределенные заместители персонажей рассказа – геометрические фигуры, логопедом задается тема рассказа: например, «Весенняя сказка»; и, наконец, ребенок самостоятельно выбирает тему и героев своего рассказа.

Особенность данных элементов в том, что силуэтные изображения, в отличие от картинного материала, задают определенный обобщенный образ, не раскрывая его смыслового содержания. Определение характера, настроения, даже внешнего вида героя – прерогатива самого ребенка. Дети наделяют силуэты предметов определенными смысловыми качествами.

У многих детей при заучивании стихотворений возникают трудности. Для решения проблемы были разработаны модельные схемы. Использование нами моделирования в процессе занятий облегчило и ускорило процесс запоминания и усвоения текстов, сформировались приемы работы с памятью. При этом виде деятельности включаются не только слуховые, но и зрительные анализаторы. Дети легко вспоминали картинку, а потом припоминали слова.

Все перечисленное – это только определенные виды деятельности детей по развитию речи. Но применять модельные схемы можно и на других занятиях. Параллельно с этой работой необходимы речевые игры, обязательно использование настольно-печатных игр, которые помогают детям научиться классифицировать предметы, развивать речь, зрительное восприятие, образное и логическое мышление, внимание, наблюдательность, интерес к окружающему миру, навыки самопроверки

По мере овладения навыком моделирования дети используют вместо развернутой предметной модели – обобщенную содержащую только ключевые моменты. Происходит свертывание модели, переход в ее заместитель.

Постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, дети учатся планировать свою речь.

Список использованных источников

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : Аркти, 2002. – 144 с.
2. Кондратьева, Н. Как использовать модель для развития речевого творчества / Н. Кондратьева // Дошкольное воспитание. –1991. – № 10. – С. 17–23.

3. Малетина, Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 6. – С. 21–26.

4. Применение наглядного моделирования в логопедической работе с детьми, имеющими ОНР / под ред. Ю. Ф. Гаркуши // Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи. – М. : ЧП Секачев В. Ю., 1999. – С. 48–52.

5. Соломенникова, Л. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи / Л. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 1999. – №. 4. – С. 32–37.

6. Ткаченко, Т. А. В первый класс – без дефектов речи : методическое пособие / Т. А. Ткачева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 1999. – 112 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36-053.4(045)

ББК 74.3

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ И РЕЖИМНЫХ МОМЕНТОВ

МАСЛОВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

воспитатель, Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей
с нарушениями слуха, г. Саранск, Россия, school1-2vida@yandex.ru

Ключевые слова: дошкольники с нарушением слуха, развитие речи, режимные моменты, детская деятельность.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности организации коррекционно-развивающей работы по развитию речи у дошкольников с нарушением слуха во время проведения режимных моментов и на занятиях воспитателя.

DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL OF PRESCHOOLERS WITH HEARING DISORDERS IN THE PROCESS OF LESSONS AND MODE MOMENTS

MASLOVA LYUDMILA NIKOLAEVNA

educator, Saransk general boarding school for children
with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: preschool children with hearing impairment, speech development, regime moments, children's activity.

Abstract: The article deals with the peculiarities of the organization of correction-developing work on the development of speech in preschool children with hearing impairment during the holding of the regime moments and at the teacher's classes.

Дети с нарушением слуха, поступающие в специальное дошкольное учреждение, имеют ограниченные представления об окружающем мире, и,

как правило, у них отсутствует речь. Общение этих детей с окружающими взрослыми осуществляется с помощью предметных действий и отдельных указательных жестов. Для формирования у них речевого общения необходимо создание специальных условий, важнейшим из которых является организация слухо-речевой среды в группе детского сада и в семье.

Основными условиями создания слухо-речевой среды являются:

- мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности;
- формирование у детей потребности в речевом общении;
- поддержание всех проявлений речи ребенка, побуждение его к активному применению речи;
- использование остаточного слуха ребенка;
- контроль за речью детей со стороны взрослых;
- соблюдение единых требований к речи взрослых.

Развитие речи многоплановый процесс, который пронизывают всю жизнь ребенка в детском саду.

Большая часть времени в дошкольных учреждениях отводится на проведение режимных моментов. Значительное время в течение дня занимают такие бытовые процессы, как подъем детей после сна, утренняя гимнастика, завтрак, обед, полдник, ужин, прогулки, подготовка ко сну и др. Условия непосредственного общения детей с воспитателем, которые создаются при выполнении различных режимных моментов, наиболее полно способствуют усвоению детьми норм поведения, формированию простейших трудовых умений, навыков, самообслуживания, обогащению представлений детей об окружающих предметах и явлениях.

Повторяемость одних и тех же бытовых действий, использование предметов гигиены, посуды, одежды создают возможность для накопления слов, необходимых для обозначения постоянно используемых предметов и действий. При этом слова используются детьми в различных коммуникативных высказываниях. Знакомство со словом в бытовых ситуациях, включение его ребенком в разные коммуникативные конструкции происходит одновременно с выполнением действий, исследованием реальных предметов, которыми ребенок многократно пользуется. Таким образом, познавая свойства объектов, дошкольник усваивает и сферу употребления соответствующих вербальных обозначений.

При правильно организованной работе все ситуации, связанные с выполнением режима дня, могут быть основой для знакомства со словом, обогащения и конкретизации его значения, включения его в активную речь детей еще до проведения занятий по различным видам деятельности и по развитию речи, где данный речевой материал предьявляется в определенной последовательности.

При отборе речевого материала, планировании способов его предъявления воспитатель руководствуется рекомендациями сурдопедагога, в основу которых положены требования программы по развитию речи и результаты индивидуальной диагностики.

На первом году обучения это наиболее актуальный речевой материал, необходимый для овладения детьми вербальными обозначениями наиболее часто употребляемых предметов и действий. Например, при отборе речевого материала, используемого во время организации обеда в младшей группе, воспитатель выделяет следующие слова: ешь, пей, убери, идите, суп, каша, хлеб, чашка, ложка, тарелка, спасибо. Во время сборов на прогулку это слова: гулять, дай, надень, сними, помоги, можно, нельзя, пальто, шапка, шарф, валенки, медленно, быстро. При этом с каждым годом словарь расширяется, в столовой, в детской раздевалке размещаются наборные полотна с необходимым речевым материалом.

Речевой материал, который вводится при проведении режимных моментов, должен соответствовать определенным требованиям:

1) он должен быть актуальным для процесса общения детей со взрослыми и между собой на данном возрастном этапе;

2) материал должен соответствовать задачам проведения соответствующего режимного процесса;

3) речевой материал должен включать разные коммуникативные конструкции (поручения, сообщения, вопросы, отрицания), в состав которых входят разные грамматические категории (существительные, глаголы, прилагательные, наречия и др.) в зависимости от ситуации общения;

4) должна быть обеспечена его повторяемость в различных ситуациях общения.

Воспитатели не должны ограничиваться заранее предусмотренным словарем. Они должны использовать все возникающие моменты и условия для обогащения представлений детей об окружающем мире и обозначения их с помощью речевых средств. Использование эпизодических, непреднамеренных слов: «Это самолет, самолет летит высоко».

Во время проведения прогулок, экскурсий, организации наблюдений за природой воспитателю необходимо иметь написанные на табличках названия тех явлений и объектов, наблюдения за которыми заранее запланированы. Кроме того, следует иметь при себе фломастер, альбом, куда можно записывать новые слова, потребность в которых возникла непредвиденно. Воспитатель фиксирует их, сообщает об этом педагогу и, чтобы слово «не потерялось», предусматривает включение его в дальнейшую работу. Предъявляя детям слово, воспитатель четко и правильно произносит его с соблюдением нормы орфоэпии. Затем он прочитывает табличку.

В быту воспитатель формирует у детей представления о речевом этикете. Он в реальных бытовых ситуациях демонстрирует детям, как

нужно поздороваться, попрощаться, извиниться, поблагодарить. Воспитатель произносит слово, демонстрирует табличку и использует соответствующий жест.

На первом году обучения дети воспринимают речевой материал, предъявляемый устно и по табличке. На втором-четвертом годах обучения новые слова предъявляются устно-дактильно при опоре на табличку. Знакомый, многократно предъявляемый прежде материал дети могут воспринимать на слухо-зрительной основе, а в случае затруднений возвращаться к устно-дактильному прочитыванию таблички.

Таким образом, словарный материал, предъявляемый детям в различных бытовых ситуациях, включает заранее отобранные единицы и те слова и фразы, которые оказались необходимы в непредусмотренных ситуациях. Однако для того, чтобы слово вошло в словарь, приобрело для ребенка определенный смысл, необходима длительная систематическая работа.

В отличие от работы над словом, проводимой в процессе выполнения режима дня, на занятиях по различным видам деятельности речевой материал в большей степени регламентирован рамками данного вида деятельности. Если в бытовой деятельности часто употребляющийся речевой материал за счет многократного повторения может быть усвоен и непреднамеренно, стихийно, то на занятиях по физическому воспитанию, игре, труду, изобразительной деятельности, формированию элементарных математических представлений, музыкальному воспитанию этот же речевой материал начинает усваиваться в логике той предметной деятельности, которую он обслуживает.

На занятиях дети овладевают различным речевым материалом.

Во-первых, специфическими для данной деятельности словами и фразами. «Терминологический» словарь составлен к каждому году обучения. Он включает названия основных объектов, атрибутов, которые используются в процессе формирования того или иного вида деятельности, обозначения действий, признаков, состояний, т. е. необходимым для овладения именно этим видом деятельности и на других занятиях не используется или употребляется очень редко. Например, на занятиях по игре это слова и сочетания: «игра, роль, ведущий, костюм, маска, распределитель роли». На занятиях по физическому воспитанию – слова: «прыгать, ловить, шагать, перепрыгивать, обруч, колонка».

Во-вторых, это слова и выражения, связанные с тематикой игр, рисования, лепки, которые знакомы детям, но в условиях данной деятельности получают дальнейшее уточнение и конкретизацию. «Тематический» словарь представлен также и в общем словаре к программе, речевой материал по разделу «музыкальное воспитание» входит в содержание словаря по теме «Праздники, развлечения», словарь занятий по формированию изобразительной деятельности – в тему «Цвет, форма, величина».

В-третьих, это речевой материал связанный с организацией детей, оценкой их деятельности (например, «лепи аккуратно, помоги Соне, Костя молодец» и др.).

Речевой материал, предназначенный для занятий по различным видам деятельности, не отрабатывается предварительно, а вводится и закрепляется в процессе данных занятий. Дети усваивают значения слов и фраз в результате их систематического употребления на каждом занятии. Например, организуя игру «Купание куклы» в средней группе (2-й год обучения), воспитатель отбирает следующий речевой материал: «Будем купать, налить (воду), раздеть, намылить, сполоснуть, вытереть, одеть, вода, ванна, губка, мыло, полотенце, горячая, теплая (вода), чистая, грязная, аккуратно, будем играть, игровой уголок, Новые слова: намыль, сполосни» и др.). Приготовив все необходимые атрибуты игры, воспитатель говорит: «Будем играть. Идите в игровой уголок. К нам пришла кукла Оля. Посмотрите, у нее грязные руки, лицо. Будем купать куклу (табличка). Посмотрите, что я приготовила. Что это?». (Дети устно-дактильно прочитывают таблички: ванна, мыло, полотенце). После того, как дети искупали куклу в большой ванне, они купают кукол в маленьких ваннах. Педагог следит за адекватностью действий детей, их последовательностью. В процессе игры он подходит к детям, спрашивает, что они делают, помогает им правильно назвать выполняемые действия, проверяет, насколько правильно дети усвоили значение новых слов. По ходу деятельности детей взрослый предлагает им таблички: «Намыль руки, сполосни куклу. Одень куклу».

Особое значение в плане развития речи имеет ОЗОМ, так как в процессе познания назначения и свойств окружающих предметов и явлений живой и не живой природы, формирования представлений об условиях жизни человека, усвоения норм поведения, дети овладевают необходимым речевым материалом, который в дальнейшем будет предметом рассмотрения на занятиях по развитию речи.

Введение слов и речевых конструкций в условиях занятий по ознакомлению с окружающим миром базируется на широком привлечении: разнообразного дидактического материала; результатов наблюдений и экскурсий; собственных предметных действиях детей. Для закрепления структуры слова используется письмо печатными буквами, сначала в виде списывания слов с табличек и запоминания их, а затем и письмо и фраз по памяти. Для формирования интереса к письму используются разнообразные методические приемы: составление подписей к рисункам, письмо-поручение, письмо-просьба.

В качестве методов формирования речи дошкольников с нарушением слуха также используются: подражание речи педагога в различных видах предметной и игровой деятельности, дидактические игры, продуктив-

ная деятельность детей, работа с картинками, фонетическая ритмика, дыхательные упражнения, специальные речевые упражнения и др.

Важное условие эффективности работы по развитию речи детей с нарушением слуха – включение в этот процесс семьи ребенка. Работа проводится родителями с учетом рекомендаций сурдопедагога и воспитателя. Развитие речи в семье важно соединить с практической деятельностью детей и взрослых в различных бытовых моментах, посещением общественных мест, развлечениями детей.

Таким образом, работа по развитию речи ребенка с нарушением слуха может эффективно осуществляться в процессе различных видов продуктивной деятельности на занятиях, а также в ходе режимных моментов. Необходимым условием при этом является ее систематичность и комплексный характер, активное взаимодействие в этом процессе воспитателей, сурдопедагогов и родителей дошкольников с нарушением слуха.

Список использованных источников

1. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : учебное пособие для вузов / Л. А. Головчиц. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 306 с.
2. Корсунская, Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи / Б. Д. Корсунская. – М. : Педагогика, 1998. – 331 с.
3. Носкова, Л. П. Обучение языку глухих дошкольников / Л. П. Носкова. – М. : Просвещение, 1987. – 280 с.
4. Наумова, Н. А. Сборник методических материалов из опыта работы педагогов образовательных учреждений интернатного типа / Н. А. Наумова. – М. : Владос, 2008. – 218 с.

[В содержание](#)

УДК 376.353-053.4(045)

ББК 74.3

ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

МАСЯГИНА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА

воспитатель

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Саранск, Россия

Ключевые слова: физическое развитие дошкольников, особенности игровой деятельности у детей с нарушениями слуха.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности физического развития глухих и слабослышающих детей, специфика проведения подвижных игр.

THE INFLUENCE OF OUTDOOR GAMES ON PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

MASYAGINA NATALIYA ANATOLYEVNA

educator

Saransk general boarding school for children
with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: physical development of preschool children, features of gaming activity in children with hearing impairment.

Abstract: In the article features of physical development of deaf and hard of hearing children, specificity of carrying out of mobile games are considered.

Задачей государственной важности является воспитание всесторонне развитого, физически крепкого молодого поколения. Для реализации задачи необходимо широкое использование разнообразных средств и методов физической культуры как одного из важнейших условий укрепления здоровья, правильного воспитания и развития детей с самого раннего возраста.

Направленность личности на здоровый образ жизни – процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют экологическая обстановка, общественное мнение, технология воспитательно-образовательного процесса, а также состояние семейного воспитания. Перед дошкольными учреждениями стоят важные задачи развития двигательной активности и оздоровления детей, для решения указанных задач в практике не всегда учитывается влияние основного вида деятельности дошкольников – игры.

В формировании разносторонне развитой личности ребенка подвижным играм отводится важнейшее место. Опираясь на общие цели физического воспитания дошкольников, выделим основные задачи, решаемые при проведении подвижных игр. К ним относятся оздоровительные, воспитательные, образовательные задачи, которые надо решать в комплексе, тогда каждая подвижная игра будет эффективным средством разностороннего физического воспитания детей. Подвижная игра – независимое средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, ценных морально-волевых и физических качеств. Однако следует помнить, что при проведении подвижных игр в силу их специфики, прежде всего, решаются задачи физического воспитания [3].

Основная задача подвижных игр – укреплять здоровье занимающихся, способствовать их правильному физическому развитию; содействовать овладению жизненно необходимыми двигательными навыками, умениями и совершенствованию в них; развитие реакции, развитие ловкости, познание движения и новых возможностей тела.

Потеря слуха, нарушение функции вестибулярного аппарата, недостаточное речевое развитие затрудняют восприятие мира для глухого или слабослышащего ребенка и ограничивают возможности его общения с окружающими, что отражается на его здоровье, психомоторном и физическом развитии. Дети с нарушениями слуха часто имеют сопутствующие заболевания и вторичные отклонения. Кроме того, они хуже ориентируются в пространстве. Неустойчивость внимания, замедленное и непрочное запоминание, ограниченная речь, малый запас слов, неспособность к адекватному восприятию и воображению, свойственные этим детям, требуют особого подхода при подборе, организации и проведении подвижных игр для них [4].

Так как компенсация нарушения слуха идет, как правило, за счет зрения, важно постараться использовать эту особенность при организации игровых занятий с глухими и слабослышащими детьми. Ребенок должен видеть то, что ему предстоит делать, поэтому показ движений (направление, темп, скорость, последовательность действий, маршруты перемещения и т. п.) должен быть особенно точным и обязательно сопровождаться словесной инструкцией (объяснением, указанием, командой и т. п.). При этом особое внимание следует обращать на три момента:

- дети должны хорошо видеть движения губ, мимику, жесты говорящего;
- при показе дети должны повторять задание вслух;
- ведущий (вожатый, инструктор, педагог, методист или родитель) должен быть абсолютно уверен, что каждый участник игры понял ее правила;

Подвижные игры глухих и слабослышащих детей формируют:

- умение правильно вести себя в процессе проведения подвижной игры;
- умение действовать в условиях воображаемой ситуации;
- умение выделять основные правила игры и действовать в соответствии с ними;
- передавать с помощью специфических движений характер персонажей, его повадки, особенности поведения;
- умение ориентироваться в помещении, действовать по сигналу, находить кратчайший путь от своего до указанного места, самостоятельно выбирать нужное направление;
- умение действовать согласованно, координировать свои действия с действиями партнеров по игре.

Во время проведения подвижной игры дети должны общаться посредством словесной речи. Новое движение воспроизводится детьми по подражанию, без словесного сопровождения. После усвоения движения новые слова могут предъявляться устно-дактильно, а после их усвоения –

устно. Далее педагог проговаривает правила игры. В дальнейшем все разученные детьми движения выполняются исключительно по словесной инструкции. Речь воспитателя также должна подчиняться определенным требованиям. Она должна быть немногословной и включать в себя минимум слов и фраз, который нужен для точного выполнения условий игры. Речевой материал в процессе проведения подвижных игр положительно влияет на накопление и осмысление словарного запаса, связанного с формированием и совершенствованием двигательных умений и навыков на развитие интеллекта глухого ребенка [1].

Одновременно с развитием движений осуществляется работа по развитию слухового восприятия. Ребенок учится различать звуковые сигналы и соотносить их с движениями. Удар в бубен или барабан может служить сигналом к началу игры. Многие подвижные игры выполняются под музыку.

Играя, участникам приходится исполнять различные роли (водящего, судьи, помощника судьи, организатора игры и т. д.), что развивает у них организаторские навыки. В младшем дошкольном возрасте широко проводятся игры по подражанию животным, птицам, воспроизведению движения машины, самолета. Старшие дошкольники охотно принимают участие в играх, включающих элемент соревнования. Подвижные игры расширяют общий кругозор детей, стимулируют использование знаний об окружающем мире, поведении животных; пополняют словарный запас; совершенствуют психические процессы. Игра создает благоприятные условия для развития навыков и физических качеств, способствует произвольности двигательного поведения. Задачи и мотивы игры близки и доступны ребенку, захватывают его. Каждый ребенок считает, что он выполняет какую-либо роль. Воображаемая ситуация помогает сделать интересными для ребенка двигательные задания: ребята не просто поднимают руки, размахивают флажком, идут по прямой, а шагают по тропинке, прыгают, как зайчики, и т. д. Дети начинают действовать в роли, стремясь как можно более точно воплотить ее, обыгрывают воображаемую ситуацию [1].

Немаловажное значение для благоприятного воздействия подвижной игры на организм ребенка приобретает его настроение. Глухие и слабослышащие дети самостоятельны, любознательны, стремятся незамедлительно и одновременно включаться в проводимые игры, а во время игры стараются в сравнительно короткий срок добиваться заданных целей; им не хватает выдержанности и упорства. Настроение детей часто меняется. Дети легко расстраиваются при неудачах в игре, но, увлекшись ею, вскоре забывают о своих обидах. Очень важно, чтобы подвижные игры вызвали у детей только позитивные переживания. Здесь многое зависит от воспи-

тателя, от его умения взаимодействовать с детьми, способности поддерживать дошкольника, когда что-то не получается с первого раза [2].

Соревновательные, коллективные игры также могут активизировать действия игроков, вызывать проявление решительности, мужества и упорства для достижения цели. Большое влияние на поведение каждого игрока оказывает мнение сверстников. В зависимости от качества выполнения роли тот или иной участник подвижной игры может заслужить поощрение или, наоборот, неодобрение товарищей; так дети приучаются к деятельности в коллективе. Также необходимо учитывать, что острота состязаний не должна разъединять играющих. В коллективной подвижной игре каждый участник наглядно убеждается в преимуществах общих, дружных усилий, направленных на преодоление препятствий и достижение общей цели. Ограничение действий правилами, принятыми в коллективной подвижной игре, при одновременном увлечении игрой дисциплинирует играющих детей. Коллективные игры формируют у ребенка дисциплинированность, умение подчиняться общим правилам игры, способность соотносить свои желания с желаниями соратника по игре.

Игры, проводимые на свежем воздухе независимо от времени года, являются эффективным средством закаливания организма ребенка. При активной двигательной деятельности детей на свежем воздухе усиливается работа сердца и легких, а, следовательно, увеличивается поступление кислорода в кровь, укрепляется мускулатура, улучшается деятельность дыхательной системы, стимулируются обменные процессы, повышается сопротивляемость организма к простудным заболеваниям. Кроме того, подвижные игры вырабатывают координированные, экономные и согласованные движения; игроки приобретают умения быстро входить в нужный темп и ритм работы, ловко и быстро выполнять разнообразные двигательные задачи, проявляя при этом необходимые усилия и настойчивость, что важно в жизни. Подвижные игры на свежем воздухе развивают способность адекватно оценивать пространственные и временные отношения, одновременно воспринимать многое и реагировать на воспринятое. Не менее важны игры с мелкими различными предметами. Упражнения с мячами, мешочками и др. повышают кожно-тактильную и мышечно-двигательную чувствительность, совершенствуют двигательную функцию рук и пальцев, что имеет особое значение для глухих и слабослышающих детей [5].

Подвижные игры – самый доступный и эффективный метод воздействия на ребенка при его активной помощи. Преимущество подвижных игр перед строго дозируемыми упражнениями в том, что игра всегда связана с инициативой, фантазией. Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений. Для подвижной игры характерны активные творческие двигательные дей-

ствия, мотивированные ее сюжетом. Игровая ситуация увлекает и воспитывает ребенка, а двигательная деятельность детей благотворно влияет на физическое развитие, формирует двигательные навыки и физические качества, укрепляет здоровье, повышает функциональную деятельность организма. Игра включает все виды естественных движений: ходьбу, бег, прыжки, метание, лазание, упражнения с предметами, а потому является незаменимым средством физического воспитания детей [3].

Педагоги всех времен отмечали, что подвижная игра благотворно влияет на формирование детской души, развитие физических сил и духовных способностей. Время вносит изменения в содержание игр, создает много различных вариантов, только их подвижная основа остается неизменной. Мир игр очень разнообразен: подвижные, сюжетные, народные, ролевые, спортивные, имитационные, командные, групповые, игры-эстафеты, игры-конкурсы, игры-забавы, игры-соревнования и т. д.

Народная педагогика требует, чтобы родители, учителя, воспитатели заботились о физическом развитии ребенка, всячески поощряли его к движениям. Чем больше ребенок двигается, тем лучше растет и развивается. Лучшими «лекарством» для детей от двигательного «голода» являются подвижные игры, которые по содержанию и форме просты и доступны детям разных возрастов [3].

Продуманная, хорошо организованная подвижная игра создает благоприятные условия для речевого общения детей, расширяет диапазон двигательных возможностей, обогащает словарный запас, развивает психические качества, приучает ребенка к осознанному поведению, стимулирует инициативу и самостоятельность, корректирует нарушения физического развития.

Список использованных источников

1. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : учебное пособие для вузов / Л. А. Головчиц. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 304 с.
2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Прогресс, 1956. – 519 с.
3. Жуков, М. Н. Подвижные игры / М. Н. Жуков. – М. : Академия, 2000. – 160 с.
4. Теслюк, А. В. Подвижные игры для детей с нарушениями слуха / А. В. Теслюк. – М. : Академия, 2011. – 113 с.
5. Трофимова, Г. В. Развитие движений у дошкольников с нарушениями слуха / Г. В. Трофимова. – М. : Просвещение, 1979. – 304 с.
6. Шапкова, Л. В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Л. В. Шапкова. – М. : Советский спорт. – 94 с.

[В содержание](#)

УДК 376.1(045)
ББК 74.3

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

МИРОНОВА ЮЛИЯ ВИКТОРОВНА

воспитатель МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида»
г. Саранск, Россия, mdou65@gmail.com

ДУРНОВА СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА

воспитатель МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида»
г. Саранск, Россия, mdou65@gmail.com

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, образование, дошкольники, здоровьесберегающие технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования здорового образа жизни у детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором раскрываются возможности использования различных форм и методов работы с дошкольниками данной категории в процессе формирования у них валеологических знаний и навыков здоровьесбережения.

THE PROCESS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE OF CHILDREN WITH DISABLED HEALTH OPPORTUNITIES

MIRONOVA YULIA VIKTOROVNA

teacher of the Kindergarten N 65 of the combined type
Saransk, Russia

DURNOVA SVETLANA GENNADEVNA

teacher of the Kindergarten N 65 of the combined type
Saransk, Russia

Key words: health, healthy lifestyle, education, preschool children, health-saving technologies, children with disabilities.

Abstract: The article is devoted to the problem of forming a healthy lifestyle in children with disabilities. The author reveals the possibilities of using various forms and methods of working with pre-schoolers of this category in the process of formation of their valeological knowledge and health preservation skills.

Жизнь в XXI веке ставит перед нами много проблем, среди которых самой актуальной является проблема сохранения здоровья, воспитание привычки к здоровому образу жизни. Наши дети – это наше будущее. Наша Родина только тогда будет сильной, процветающей и конкурентоспособной страной, когда будет здоровым ее подрастающее поколение. Нет задачи важнее и вместе с тем сложнее, чем вырастить здорового человека.

Как укрепить и сохранить здоровье детей? Каким образом способствовать формированию физической культуры ребенка? Как привить навыки здорового образа жизни?

Ответ волнует как педагогов, так и их родителей. Известно, что дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до 7 лет человек проходит огромный путь развития, неповторимый на протяжении всей последующей жизни. Именно в этот период идет интенсивное развитие органов, становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим. Вот поэтому именно с раннего возраста необходимо приобщать человека к заботе о своем здоровье. Особую группу с риском ухудшения здоровья составляют дошкольники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проблема формирования здорового образа жизни и укрепления здоровья детей становится приоритетным направлением развития системы современного инклюзивного образования. Важной задачей данного направления является подготовка образованного, творческого человека, умеющего адаптироваться к быстро меняющейся социально-экономической среде, рационально организующего самостоятельную деятельность, в том числе и деятельность по ведению здорового образа жизни. Поэтому каждому педагогу следует знать основные факторы, влияющие на развивающийся организм, на формирование здорового образа жизни, а также наиболее эффективные методы «здравотворчества».

Развитие детей с ОВЗ происходит на фоне уже выявленных заболеваний. Для них навыки заботы о своем здоровье являются особенно важными, поэтому формирование необходимых когнитивных и поведенческих представлений о здоровом образе жизни (ЗОЖ) будет способствовать адаптации к условиям окружающей среды, поддержанию и укреплению здоровья, а также решению многих социальных вопросов, среди которых снижение заболеваемости, возможность самореализации, подготовка к социализации и интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Решение проблемы сохранения и укрепления здоровья воспитанников мы видим в сформированности у детей и их родителей потребности в здоровом образе жизни.

Актуальность работы состоит в решении проблемы сохранения и укрепления здоровья дошкольников с ОВЗ. Одним из путей решения является комплексный подход к оздоровлению детей через использование здоровьесберегающих технологий, без которых немислим педагогический процесс современного детского сада. Их внедрение строится на формировании осознанного отношения ребенка к своему здоровью, которое, в свою очередь, должно стать системообразующим фактором модернизации физкультурно-оздоровительной деятельности современного детского сада.

Целью нашего исследования стало формирование у дошкольников с ОВЗ основ здорового образа жизни через использование специально организованных форм обучения и реализацию инновационных здоровьесберегающих технологий.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи: изучить и апробировать систему методов и приемов, направленных на формирование у дошкольников с ОВЗ понимания здоровья как важнейшей ценности; внедрить в образовательный процесс современные оздоровительные технологии, способствующие сохранению и укреплению здоровья детей; формировать у детей потребность в здоровом образе жизни; создавать условия для взаимодействия с семьями воспитанников по приобщению к здоровому образу жизни; вовлекать родителей в образовательный процесс ДОО, направленный на формирование основ здорового образа жизни.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

При использовании здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе необходимо соблюдать следующие принципы: «Не навреди!»; принцип непрерывности; индивидуального подхода.

В настоящее время в ДОО в работе с детьми с ОВЗ реализуются следующие здоровьесберегающие технологии: сохранения и стимулирования здоровья (физкультурные и динамические паузы, релаксация, подвижные и спортивные игры, пальчиковые игры, дыхательная и артикуляционная гимнастика, упражнения для глаз, ортопедическая гимнастика); обучения здоровому образу жизни (физкультурные занятия, утренняя гимнастика и гимнастика после сна, игротренинги, самомассаж); коррекционные (технологии музыкального воздействия, сказкотерапия, технологии воздействия цветом, психогимнастика, логоритмика) и др.

Использование вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ обеспечивает: повышение работоспособности, выносливости детей; развитие психических процессов; формирование и развитие двигательных умений и навыков; развитие общей и мелкой моторики, что в итоге способствует социальной адаптации детей с ОВЗ.

В ходе экспериментального обучения нами реализовывались инновационные здоровьесберегающие технологии в течение всего времени пребывания дошкольника в детском саду (песочная терапия, релаксация, сказкотерапия, коммуникативные игры); использовались валеологические приемы обучения, развития для мотивации к здоровому образу жизни.

Задачи формирования здорового образа жизни решались во всех видах детской деятельности. Учитывая наглядно-образный характер мышления дошкольников, основной материал преподносился с помощью наглядных и практических методов, для этого мы широко использовали такие методы, как наблюдение, обследование, самообследование, эксперимент и собственная продуктивная деятельность детей.

В настоящее время в практику своей работы мы внедряем различные оздоровительные программы, способствующие формированию валеологической грамотности, здорового образа жизни учащихся с ограниченными возможностями. Проводим Дни здоровья, которые способствуют развитию двигательной активности, коммуникативных навыков и оздоровлению организма. Дети включаются в исследовательскую деятельность валеологической тематики: «Как мы дышим», «Как наши органы помогают друг другу», «Наши друзья – витамины», «Мой компьютер – мой друг», «Чтоб зимою не болеть – нужно закаляться». Так, при изучении внешнего вида дети проводят опыты по изучению строения кожи, растягивают ее, рассматривают ее под лупой, изучают пальцевые рисунки. В процессе дети понимают важность гигиенических процедур для своего организма.

В процессе занятий используются дидактические игры типа «Что звучит?», «Какой инструмент (или предмет) звучит?», «Чей голосок?», «Узнай по запаху», которые приводят детей к выводу, что каждый орган чувств жизненно необходим человеку, помогает узнать больше об окружающем мире, а его потеря создает большие проблемы для человека и окружающих его людей.

В процессе работы с детьми проводятся беседы «Как уберечь своих помощников?», «Есть ли у нашего организма враги?». Для их проведения нами используются стихи К. Чуковского, А. Барто, В. Маяковского и других писателей. Дети сами находят «врагов» организма: грязь, разницу температур, шум, неправильное освещение. Цель этих бесед – вызвать у детей желание беречь свой организм, обучить способам заботливого отношения к себе.

Также в работе нами применяются различные виды гимнастики и терапии:

- дыхательная гимнастика – система упражнений на развитие речевого дыхания;
- динамические паузы, способствующие снижению утомляемости у детей, а также активизирующие мышление;
- общеукрепляющая гимнастика;
- гимнастика пробуждения (проводится после дневного сна для запуска всех жизненно важных процессов организма, является хорошим стимулом для поднятия настроения, бодрости, для профилактики наруше-

ний осанки и плоскостопия) – проводится нами ежедневно (упражнения в кровати, «дорожки здоровья»);

– пальчиковая гимнастика;

– песочная терапия.

Пособия для проведения оздоровительных приемов, тренажеры из природного материала и другой стимулирующий материал помогают нам приобщать к здоровому образу жизни и воспитанию осознанного отношения к своему здоровью детей и их родителей.

У детей с ОВЗ мы развиваем социальную компетентность, навыки общения с окружающими. Очень важно найти индивидуальный подход к ребенку с ограниченными возможностями. Особенно большое внимание необходимо обращать на коррекцию личности этих детей. Большой частью у таких детей отмечается повышенная возбудимость, вспышки гнева, легкая изменчивость настроения.

Повысить эффективность педагогического воздействия по реализации здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности возможно только при тесном взаимодействии, взаимопонимании с родителями. Известно и научно доказано, что у детей с нарушением интеллекта в дошкольном возрасте знания, умения и навыки должны иметь социальный опыт их применения в реальной жизни, иначе они будут утрачены. Следовательно, родители должны стать активными участниками коррекционно-воспитательного процесса, придерживаться единства требований с педагогами и понимать, что важно не только оберегать ребенка от опасности, но и готовить его к встрече с возможными трудностями, формировать представление о наиболее опасных ситуациях, о необходимости соблюдения мер предосторожности, прививать ему навыки безопасного поведения в быту. Важную роль играет проведение бесед, консультаций, где родители получают не только теоретические советы, но и приобретают практические навыки по проведению с детьми работы по здоровому образу жизни (например, оздоравливающий массаж, приемы самомассажа, точечный массаж при простудах, гимнастика для глаз, закаливание организма, дыхательная гимнастика). Важно убедить родителей побольше бывать с ребенком на свежем воздухе, контролировать его пребывание возле компьютера, телевизора, побольше времени уделять физическому воспитанию ребенка. Такой союз родителей и воспитателя способствует преемственности детского сада и семьи в физическом воспитании дошкольников. Опыт работы в дошкольной организации позволяет сделать вывод, что в процессе совместной исследовательской деятельности педагогов, детей и родителей можно успешно решать задачи формирования у дошкольников умений и навыков самостоятельной познавательной и творческой работы, появления и развития у детей интереса к здоровому образу жизни, повыше-

ния уровня знаний по культуре здоровья, навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Анализ результатов проводимой нами работы по формированию здорового образа жизни детей с ОВЗ показывает, что выбранные нами формы и методы деятельности способствуют формированию интереса детей к своему здоровью, усвоению знаний относительно сохранения здоровья, создают определенный положительный эмоциональный фон вокруг этого процесса, создают благоприятные возможности для оздоровления в процессе учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Богина, Т. Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях / Т. Л. Богина. – М. : Мозаика-Синтез. – 2006. – С. 37–38.
2. Борисова, Е. Н. Система организации физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками / Е. Н. Борисова. – М. : Панорама, 2010. – С. 121–125.
3. Голицына, Н. С. Воспитание основ здорового образа жизни у детей с ОВЗ / Н. С. Голицына, И. М. Шумова. – М. : Скрипторий, 2003. – С. 29–31.
4. Кареева, Т. Г. Формирование здорового образа жизни у дошкольников / Т. Г. Кареева. – Волгоград : Учитель, 2011. – С. 18–19.
5. Кучма, В. А. Состояние здоровья современных детей дошкольного возраста / В. А. Кучма, И. М. Рапорт // Здоровье дошкольника. – 2008. – № 3. – С. 2–8.
6. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – С. 3–8.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ И АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ БИОЛОГИИ И ХИМИИ

НИКИФОРОВА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА

учитель биологии и химии

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Саранск, Россия, n.nikiforova69@yandex.ru

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, дети с нарушениям слуха, берегающие здоровье технологии, уроки биологии и химии.

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности, сохранение здоровья учащихся с нарушением слуха посредством использования современных методов обучения.

USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AND ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH VIOLATION OF HEARING ON LESSONS OF BIOLOGY AND CHEMISTRY

NIKIFOROVA NATALIA MIKHAILOVNA

teacher of biology and chemistry

Saransk general boarding school for children with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: cognitive activity activation, children with hearing impairment, health-saving technologies, biology and chemistry lessons.

Abstract: This article deals with the problem of activating the cognitive activity of students with hearing impairment through the use of active teaching methods.

Лучший способ сделать детей счастливыми – сделать их здоровыми. Проблема сохранения здоровья детей сегодня как никогда актуальна.

Важным компонентом эффективного урока является благоприятный эмоциональный фон. Эмоциональный климат урока во многом зависит от юмористической составляющей педагогического общения. О том, что «хороший смех дарит здоровье», сказано немало. Учитель без чувства юмора и умения проявить его в необходимый момент и в подходящей форме лишается большей части своей педагогической и личностной привлекательности. Не случайно чувство юмора – важнейшее качество, которое указывают в перечне качеств желательного собеседника. Улыбка педагога, с позиций здоровьесбережения, значит не меньше физкультминутки. Это мощный противовес утомлению, способствующий более полному усвоению учебного материала.

На уроках биологии и химии используются физкультминутки, которые позволяют расслабиться детям с нарушением слуха. Также используется гимнастика для глаз, различные упражнения для кистей рук, дыхательная гимнастика. После динамических пауз школьники становятся более работоспособными, их внимание активизируется, появляется интерес к дальнейшему усвоению знаний.

Для решения проблемы переутомления учащихся с нарушением слуха на уроках используются разные по сложности задания, дифференцируется время на их выполнение.

Особое значение имеют уроки-экскурсии, уроки-практикумы, где в качестве одной из важных задач определяется уменьшение психологической нагрузки на учеников, обеспечение их двигательной активности.

Один из эффективных методов сбережения здоровья в процессе формирования знаний по курсу химии у учащихся с нарушением слуха – это решение задач, содержание которых связано с проблемами здоровьесбережения. В задачи по курсу химии целесообразно и необходимо включать следующие проблемы:

- влияние некоторых неорганических веществ и органических соединений на здоровье человека и окружающую среду;
- влияние отходов промышленной переработки и химической промышленности на все живое;
- состав пищевых продуктов и влияние ингредиентов пищи на здоровье людей;
- применение бытовых химических средств в повседневной жизни, их влияние на природу и здоровье человека.

При изучении тем «Спирты и фенолы», «Ароматические углеводороды», «Жиры» рассматриваются вопросы о влиянии этой группы на здоровье человека и природу. Хорошие результаты по данным темам дает показ фильмов по антитабачной, антинаркотической и антиалкогольной пропаганде. После просмотра фильма учащиеся готовы к диалогу и беседе, и большая часть подростков задумывается о вреде и ущербе, который наносят себе сами: курением, употреблением алкоголя и наркотиков, что является положительным результатом обучения.

При ознакомлении учащихся со свойствами и применением альдегидов и кетонов особое внимание уделяется вопросу о вредном воздействии на природу и организм человека нитрокрапок, ацетона и других растворителей, рассказать об их кумулятивном свойстве и последующих рецидивах, о влиянии этих соединений на озоновый слой.

Особая роль на теоретических уроках химии и биологии отводится изучению химического состава пищи и влиянию компонентов пищи на здоровье человека. Учащиеся должны знать, что сахар, соль, масло тоже не являются безвредными, а также, что любимая многими детьми сублимированная лапша, сухие завтраки, супы из пакетиков содержат консервант – глутамат натрия, превышение допустимой нормы которого вызывает в организме изменения – боль в желудке, сонливость, тошноту. Допустимая суточная норма данного вещества для взрослого человека составляет 1,5 грамма, а для детей в 2 раза меньше. При изучении данной темы можно предложить учащимся задачу на расчет количества глутамата натрия в сублимированном картофеле или другом продукте. Например, детям может быть предложена задача: «Рассчитать количество консерванта в 3 тоннах сублимированного картофеля, если известно, что на 1 килограмм продукта добавили по 17 грамм глутамата натрия. Определить, превышена норма или нет, сделать вывод».

У учащихся особенно чувствительной является нервная система, поэтому во время урока необходимо чередовать различные виды учебной деятельности:

- опрос учащихся за экраном;
- работа с учебником;
- рассматривание наглядных пособий;

– решение задач.

На уроке могут быть использованы не более 4–5 видов деятельности.

Образовательный процесс носит творческий характер. При включении ребенка в творческий процесс, в поиски решений необходимо предотвращать наступление утомления. Это может быть достигнуто использованием на уроке:

- игровых ситуаций;
- разноуровневого тестирования с использованием тестовых заданий;
- загадок по различным темам (о здоровье);
- лабораторных и контрольных работ.

На уроках в школе для детей с нарушением слуха используется сурдоперевод как вспомогательная речь для преподавания, показа опытов, просмотра кинофильмов и телепередач.

При проведении практических и лабораторных работ применяются средства ИКТ (CD-диски, виртуальная лаборатория). При этом строго соблюдаются требования, установленные в СанПиН. Детям нравятся такие информационно насыщенные уроки, они вызывают живой интерес. Они учатся извлекать и преобразовывать необходимую информацию быстро, удобно, безопасно.

На уроках используются методы, способствующие активизации инициативы и творческого самовыражения обучающихся (беседа, ролевые игры, дискуссии, обсуждение в группах).

При изучении материала эффективной формой проведения занятий являются экскурсии на разные объекты. Например, при изучении темы «Кислород и его применение» проводятся экскурсии в лес. При изучении темы «Горение – медленное окисление» проводится экскурсия в пожарную часть, изучается работа огнетушителей, дети знакомятся с правилами поведения при пожарах, слушают лекции специалистов. В офисе врача общей практики проводятся уроки здоровья – школьники знакомимся с новинками медицины по теме «Здоровый образ жизни». Медицинские работники осуществляют профилактический осмотр, знакомят с новинками в области медицины для ведения здорового образа жизни.

На уроки также приглашаются работники ГИБДД для проведения бесед по предупреждению детского травматизма на дорогах.

Таким образом, использование берегающих здоровье технологий на уроках для учащихся с ОВЗ базируется на учете физиологических и психологических особенностей детей и приводит к достижению высокой эффективности занятия, возрастанию удовлетворенности ребят полученными знаниями, повышению качества знаний по предмету, к укреплению и сохранению здоровья школьников. Они постепенно овладевают умениями сознательно делать выбор при выполнении заданий самостоятельной ра-

боты, ориентируясь на собственные возможности, приобретают способность учиться на собственном опыте и опыте других.

Если в начале обучения некоторые ученики часто бывают скованы, нерешительно высказывают свои мысли, то в процессе обучения с применением активных форм познавательной деятельности их активность повышается, формируются коммуникативные умения, приходит понимание, что интеллектуальные умения являются одной из ценностей человеческой личности. Деятельностный подход в обучении способствует формированию универсальных учебных действий, что является одним из требований усвоения ФГОС.

Активизация познавательной деятельности учащихся повышает интерес к предмету биологии, о чем свидетельствуют результаты диагностики, участие в олимпиадах и конкурсах по биологии, каждый год выпускники выбирают биологию для итоговой аттестации и успешно с ней справляются.

Список использованных источников

1. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии / В. И. Ковалько. – М. : ВАКО. 2004. – 296 с.

2. Голицына, Н. С. Воспитание основ здорового образа жизни у детей с ОВЗ / Н. С. Голицына, И. М. Шумова. – М. : Скрипторий, 2003. – С. 29–31.

[В содержание](#)

УДК 378(045)

ББК 74.58

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

РАВОЧКИНА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

педагог дополнительного образования

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха
г. Саранск, Россия, s.ravochkina@yandex.ru

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, духовно-нравственный компонент личности, социальная позиция, общественная жизнь.

Аннотация: В статье рассматриваются различные аспекты работы в условиях школы-интерната по гражданско-патриотическому воспитанию детей с нарушениями слуха.

CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION IN A BOARDING SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

RAVOCHKINA SVETLANA IVANOVNA

teacher further education

Saransk general boarding school for children with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: civic-patriotic education, spiritual and moral component of identity, social position, public life.

Abstract: This article discusses the various aspects of work in a boarding school in civil patriotic education of children with hearing impairments.

На современном этапе развития общества одной из основных задач государственной политики в области образования является воспитание «...взаимоуважения, трудолюбия, патриотизма, ответственности, правовой культуры...». Принятые в 2012 г. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования четко прописывают личностные характеристики выпускника и акцентируют внимание на необходимости формирования российской гражданской идентичности обучающихся, овладение ими культурой разнообразия и языкового наследия [2, с. 2]. В связи с этим возрождение опыта прошлых лет, как и поиск новых форм патриотического и гражданского воспитания подрастающего поколения, представляется объективной потребностью и необходимым условием для дальнейшего развития как общества в целом, так и системы образования в частности.

Патриотическое и гражданское воспитание нельзя рассматривать отдельно: они тесно связаны друг с другом. Патриотическое воспитание, составляющее духовно-нравственный компонент воспитания личности, прививает любовь к Отечеству, народу, его культуре.

Гражданское воспитание, составляющее социально-правовой компонент, ставит своей задачей воспитание активности, самостоятельности, инициативности, формирование активной социальной позиции участника общественной жизни.

Цель педагогики патриотизма – это воспитание гражданина-патриота Родины, владеющего интеллектуальной, нравственной, правовой и политической культурой России и мира, культурой межнациональных отношений, созидателя и творца-преобразователя, способного и готового к самоорганизации и самовоспитанию, умеющего адаптироваться в любой жизненной ситуации, обладающего осознанным желанием и развитым умением жить для Родины, для людей, способного и готового встать на защиту Отечества.

Основными стержневыми понятиями гражданско-патриотического воспитания являются: семья – школа – Родина – память.

Семья – это необходимый компонент социальной структуры любого общества, выполняющий многие социальные функции. Она играет важную роль в общественном развитии. Через семью сменяются поколения

людей, в ней осуществляется «производство» самого человека, продолжение рода. В семье происходят первичная социализация и воспитание детей вплоть до достижения ими гражданской зрелости, а также в значительной степени реализуется обязанность заботиться о старых нетрудоспособных членах общества. Семья является также ячейкой организации быта и важной потребительской единицей. Кроме того, семья выступает как один из основных объектов социальной политики [4, с. 131].

Школа, в последние десятилетия определявшая в качестве своей основной задачи процесс передачи знаний, фактически устранилась от решения проблем воспитания, а ведь школа – это учебно-воспитательное учреждение, осуществляющее под руководством педагогов обучение и воспитание подрастающего поколения [1, с. 151].

Сегодня проблема воспитания выдвинулась на первый план, поставлена задача разработки системы работы школы по воспитанию подрастающего поколения. Гражданин и патриот начинаются в школе: прежде чем стать гражданином и патриотом Родины, школьник должен научиться быть гражданином и патриотом своей школы, знать и чтить ее историю, традиции, строить гуманные отношения с учителями и одноклассниками, активно участвовать во всех делах и акциях школы, способствовать формированию нравственного климата в школе, развивать свою познавательную активность.

Родина – понятие, объединяющее в себе все стороны жизни, весь спектр отношений школьника к окружающему миру. Важно, чтобы все эти отношения (к Родине, к людям, природе, культуре, труду, коллективу, к самому себе) носили патриотическую направленность, а стержнем этих отношений был идеал Родины, осознанное желание и развитое умение жить для своей страны.

Память – важнейшая составляющая патриотического воспитания, она отражает связь поколений, их преемственность, желание узнать историю нашей Родины, ее боевые и трудовые достижения и гордость этими достижениями, уважение к старшему поколению как носителю традиций народа. Это понятие включает заботливое отношение к ветеранам, уважительное отношение к памяти погибших в боях за Родину, заботу о местах захоронения воинов, уход за мемориальными памятниками. Память способствует возрождению и созданию музеев как хранителей этой памяти, организации походов по местам боев, публикации книг о подвигах героев. Память живет в каждой семье, ведь ее поколения внесли свой вклад в боевую и трудовую славную летопись России. Каждая семья начинает осознавать необходимость изучения своей родословной, семейных традиций, трудовых династий. Все это рождает в сердцах юных поколений чувство гордости за свою великую страну, восхищение подвигами старших поколений, уважительное и заботливое отношение к ним.

Воспитанием гражданственности и патриотизма занимается и наша школа-интернат для детей с нарушениями слуха. Здесь обучаются и воспитываются ребята в возрасте от двух до 18 лет. В школе с 2006 г. создано и работает по сегодняшний день школьное объединение «Радуга», поэтому все направления учебно-воспитательной работы и внеурочной деятельности проводятся в системе и в преемственности. Основная задача ДО заключается в формировании гражданско-патриотических качеств воспитанников через образовательный процесс и внеурочную деятельность при поддержке семьи и общественности. Работа ведется по трем основным направлениям:

- изучение истории семьи;
- изучение истории родного края;
- изучение истории Отечества.

Еще в начале обучения учащиеся становятся активными участниками всех школьных мероприятий, а педагоги и родители поддерживают своих подопечных. Так, в дошкольных группах дошкольники проходят темы «Семья», «Природа», «Город» и др., где в игровой форме они не только обучаются, но и получают положительное эмоциональное настроение, позитивную поддержку со стороны как педагога, так и друг друга. Многие выдающиеся педагоги отмечают, «патриотическое чувство развивается и крепнет еще в дошкольном возрасте; оно не требует особенно заботливого культивирования, ибо оно столь же естественно и неизбежно, как чувство семейной привязанности; каждый день, каждый час, каждое событие и явление, ровно, как и все картины окружающей жизни и окружающей природы, помогают ему расти и развиваться лучше каких бы то ни было воспитательных мероприятий» [4, с. 26–27].

В начальном и старшем звене школы-интерната поддерживаются и развиваются эти чувства и качества, подпитываясь современными методами обучения и воспитания. Многие гражданские и патриотические понятия усваиваются гораздо быстрее, особенно если они связаны с личным опытом учащихся. В прошлом учебном году проведение конкурса сочинений, посвященных Дню Победы, позволило детям много нового узнать о своей родословной, и о тех родных, кто сражался на фронтах ВОВ, а также ковал победу в тылу. Все сочинения учащихся были зачитаны на общешкольном мероприятии «Этих дней не смолкнет слава», а лучшие – опубликованы на сайте школы-интерната. С 2015 года школьники и педагоги принимают участие в шествии «Бессмертный полк».

Важнейшее значение в патриотическом воспитании оказывает изучение программного материала на уроках истории и литературы. На документальных и исторических фактах прививается любовь и гордость за свою Отчизну, «...без памяти нет совести, а искусство хранит память о прошлом, поэтизирует ее. В нашем сегодняшнем отношении к прошлому

много неоправданной агрессии, которую помогает преодолевать обращение к художественной культуре своего народа. Любовь к родному краю способна противостоять агрессии, но нельзя любить то, чего не знаешь» [4, с. 17].

Знаменательные исторические события прошлых лет изучаются в школе-интернате не только на уроках, но и закрепляются во внеурочное время в разных формах деятельности. Это и «Часы мужества» в библиотеке (по страницам литературных произведений), встречи-диспуты с ребятами из группы «Поиск», которые свое свободное время посвящают благородному делу, возвращают имена неизвестным солдатам, погибшим в ВОВ. На местах бывших боев и массовых захоронений проводят раскопки, находят солдатские медальоны-патроны с вложенными в них записочками с именами, фамилиями, адресами. Учащиеся возвращают родным и близким тела погибших героев, а если нет родных, то вместе с представителями военкоматов, администрации, общественности проводят захоронения, на обелисках у таких могил уже нет надписи «неизвестный солдат». Ежегодное проведение внеклассных часов в Республиканском музее боевого и трудового подвига формирует любовь и преданность к Родине, воспитывает уважение к героическому прошлому Отечества, развивает любовь и уважение к нациям и народностям, формирует российскую идентичность, обогащает эмоциональную сторону характера ребенка.

Любовь к большой Родине, по нашему мнению, необходимо воспитывать через любовь к малой Родине, а гражданскую позицию – через общественно-полезную деятельность в своем крае, районе, городе. Проводя общешкольные мероприятия экологической направленности, такие как «Чистый школьный двор», «Любимый парк», на которых ребята с воспитателями убирают мусор и приводят в порядок территорию, прививаются такие качества, как самоорганизация и самодисциплина, взаимопомощь, чувство коллективизма, толерантность. А сколько восторга они получают от катания на аттракционах за свой труд.

Наши воспитанники участвуют в изучении культуры своей малой Родины, традиционно выезжают на экскурсии по Мордовии, посещают музеи, выставочные залы. Встречаются с известными людьми города (поэтами, писателями, художниками, артистами, спортсменами, мастерами, сохраняющими народные промыслы мордвы). Как правило, закрепляющим итогом такой работы бывают: написание эссе, выставки рисунков, конкурс рефератов, КВН и олимпиады. С 2014 года наши воспитанники участвуют в совместном артпроекте «Мы нашли таланты», подготовленным МРМИИ им. С. Д. Эрьзи.

Сотрудничество с различными организациями города и республики дает возможность нашим детям участвовать наравне с их слышащими сверстниками в различных акциях, конкурсах, проектах. Педагоги естественного цикла, вместе с детьми, увлекающимися такими предметами, как

окружающий мир, природоведение, биология, ежегодно участвуют в проведении мероприятий на экологические темы с ФГБУ «Национальный парк «Смольный». Это конкурс-акция «Елочка живи!», конкурс рисунков «Сохраним мордовские леса» и «Черный стриж – птица года», и многие другие.

Выезжая за пределы Мордовии на различные фестивали и форумы, мы стараемся с ребятами подобрать такой творческий материал, который бы раскрыл не только талант наших воспитанников, но и показал их гражданско-патриотическую позицию. Обязательно включаем номера с национальной тематикой, везем выставку работ по декоративно-прикладному искусству, а также небольшой видеоролик о нашем крае. И мы очень рады, когда на встречах с нашими коллегами слышим положительные отзывы о ребятах и, как правило, вместе с призами и грамотами увозим дружеское расположение людей.

Список использованных источников

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.
2. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – С. 432–433.
3. Лихачев, Д. С. Избранное. Мысли о жизни, истории, культуре / Д. С. Лихачев. – М. : Российский фонд культуры, 2006. – 364 с.
4. Гасанов, З. Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания гражданина / З. Т. Гасанов. – М. : Педагогика, 2005. – 292 с.

[В содержание](#)

УДК 376.353-053.5(045)

ББК 74.3

ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ТРУДОВОМУ ВОСПИТАНИЮ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС

РАДКЕВИЧ НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

воспитатель

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Саранск, Россия, school1-2vida@yandex.ru

Ключевые слова: воспитание трудолюбия, содержание трудового воспитания, планирование работы, результат труда.

Аннотация: В статье обосновывается положение о том, что правильно поставленное трудовое воспитание, обучение и профессиональная ориентация, являются действенными факторами гражданского становления, нравственного и интеллектуального формирования личности, ее физического развития.

PLANNING OF WORK ON LABOR EDUCATION IN CONDITIONS OF TRANSITION TO GEF

RADKEVICH NATALIA VICTOROVNA

teacher, Saransk general boarding school for children
with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: education of diligence, the content of labor education, work planning, the result of labor.

Abstract: The article says that well organized labor education, training and professional orientation, are effective factors of civic, moral and intellectual formation of the personality, her physical development.

Во ФГОС НОО определены основные направления и ценностные основы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. Одним из них является воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.

В соответствии с ФГОС трудовое воспитание – одно из важных направлений в работе школы-интерната, главной целью которого является формирование положительного отношения к труду.

Основное содержание трудового воспитания обучающихся на ступени начального общего образования включает в себя:

- первоначальные представления о нравственных основах учебы, ведущей роли образования, труда и значении творчества в жизни человека и общества;

- уважение к труду и творчеству старших и сверстников;

- элементарные представления об основных профессиях;

- ценностное отношение к учебе как виду творческой деятельности;

- элементарные представления о роли знаний, науки, современного производства в жизни человека и общества;

- первоначальные навыки коллективной работы, в том числе при разработке и реализации учебных и учебно-трудовых проектов;

- умение проявлять дисциплинированность, последовательность и настойчивость в выполнении учебных и учебно-трудовых заданий;

- умение соблюдать порядок на рабочем месте;

- бережное отношение к результатам своего труда, труда других людей, к школьному имуществу, учебникам, личным вещам;

- отрицательное отношение к лени и небрежности в труде и учебе, небрежливому отношению к результатам труда людей.

Виды деятельности и формы занятий с обучающимися на ступени начального общего образования с целью воспитания трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни.

В процессе изучения учебных дисциплин и проведения внеурочных мероприятий обучающиеся получают первоначальные представления о роли знаний, труда и значении творчества в жизни человека и общества:

- участвуют в экскурсиях по микрорайону, городу, во время которых знакомятся с различными видами труда, различными профессиями в ходе экскурсий на производственные предприятия, встречаются с представителями разных профессий;

- узнают о профессиях своих родителей и прародителей, участвуют в организации и проведении презентаций «Труд наших родных»;

- получают первоначальные навыки сотрудничества, ролевого взаимодействия со сверстниками, старшими детьми, взрослыми в учебно-трудовой деятельности (в ходе сюжетно-ролевых экономических игр, посредством создания игровых ситуаций по мотивам различных профессий, проведения внеурочных мероприятий (праздники труда, ярмарки, конкурсы, города мастеров, организации детских фирм и т. д.), раскрывающих перед детьми широкий спектр профессиональной и трудовой деятельности);

- приобретают опыт уважительного и творческого отношения к учебному труду (посредством презентации учебных и творческих достижений, стимулирования творческого учебного труда, предоставления обучающимся возможностей творческой инициативы в учебном труде);

- учатся творчески применять знания, полученные при изучении учебных предметов на практике (в рамках предмета «Технология», участия в разработке и реализации различных проектов);

- приобретают начальный опыт участия в различных видах общественно-полезной деятельности на базе образовательного учреждения и взаимодействующих с ним учреждений дополнительного образования, других социальных институтов (занятие народными промыслами, природоохранительная деятельность, работа творческих и учебно-производственных мастерских, трудовые акции, деятельность школьных производственных фирм, других трудовых и творческих общественных объединений, как младших школьников, так и разновозрастных, как в учебное, так и в каникулярное время);

- приобретают умения и навыки самообслуживания в школе и дома;

- участвуют во встречах и беседах с выпускниками своей школы, знакомятся с биографиями выпускников, показавших достойные примеры высокого профессионализма, творческого отношения к труду и жизни.

Планируемые результаты трудового воспитания обучающихся на ступени начального общего образования:

- ценностное отношение к труду и творчеству, человеку труда, трудовым достижениям России и человечества, трудолюбие;

- ценностное и творческое отношение к учебному труду;

- элементарные представления о различных профессиях;

- первоначальные навыки трудового творческого сотрудничества со сверстниками, старшими детьми и взрослыми;
- осознание приоритета нравственных основ труда, творчества, создания нового;
- первоначальный опыт участия в различных видах общественно полезной и личностно значимой деятельности;
- потребности и начальные умения выражать себя в различных доступных и наиболее привлекательных для ребенка видах творческой деятельности;
- мотивация к самореализации в социальном творчестве, познавательной и практической, общественно полезной деятельности.

Трудовое воспитание осуществляется воспитателем, ему принадлежит в этом главная роль. Чтобы целенаправленно, систематично влиять на детей, нужно тщательно продумать все моменты, связанные с педагогическим руководством трудовой деятельностью.

Планирование помогает тщательно подготовиться к работе, рационально расположить программный материал в течение месяца и каждого дня, продумать методы и приемы работы с детьми. Оно позволяет также предвидеть повторы в содержании работы, связь всех видов деятельности между собой (игровой, трудовой, обучения на занятиях).

При планировании трудовой деятельности детей важно отметить следующие моменты:

- указать цель труда (что должен сделать ребенок);
- определить задачи, которые будут решаться взрослыми (обучение действиям, закрепление у детей ряда последовательных действий, упражнение, воспитание положительных взаимоотношений, интереса к труду, умение прилагать усилия, делать работу самостоятельно, правильно);
- продумать форму организации труда ребенка: повседневный труд по самообслуживанию, совместный труд со взрослым, поручение, дежурство, труд рядом, общий или совместный труд;
- наметить основные методические приемы, которые позволяют решить образовательную или воспитательную задачу (положительный пример взрослого, показ действий, положительная оценка, привлечение ребенка для помощи другому, место педагога в процессе труда);
- указать оборудование, которое понадобится ребенку в процессе труда;
- наметить виды индивидуальной работы по трудовому воспитанию, указать с кем из детей он будет проводить ее конкретно.

Прежде всего воспитатель планирует задачу по обучению детей трудовым навыкам, навыкам самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда, труда по уходу за животными и растениями.

Вместе с тем воспитатель намечает задачи по формированию навыков элементарного планирования и организации трудовой деятельности.

Например: формировать умение ставить цель, помочь им увидеть предусмотреть, что необходимо сделать для игры, побудить к выполнению намеченных дел.

Воспитатель планирует работу по обучению детей умению представлять результат труда, отбирать наиболее эффективные способы выполнения работы, подбирать и рационально располагать материалы и инструменты, распределять обязанности между участниками труда при коллективных его формах.

При выполнении индивидуальных поручений ребенком воспитатель должен учитывать формирование его личностных качеств, обучение приемам трудовой деятельности.

Коллективный труд создает объективные условия в классе для проявления взаимной требовательности, взаимопомощи, ответственности, товарищеских взаимоотношений. В процессе его формируются навыки положительных взаимоотношений, личностные качества (внимательность, предупредительность, заботливость), закрепляются трудовые навыки. Вместе с тем происходит развитие коллективной трудовой деятельности, ребята учатся понимать общую цель: распределять объем работы, добиваться общего результата.

Большое внимание следует уделять планированию работы по воспитанию у детей положительного отношения к труду взрослых. Необходимо намечать такие задачи: воспитывать интерес к труду взрослых, воспитывать уважение к работающему человеку, бережное отношение к результатам труда, формировать стремление оказывать взрослым посильную помощь.

Необходимо учитывать воспитание таких нравственных качеств, как ответственность, самостоятельность, инициативность, целеустремленность, настойчивость.

Следует планомерно осуществлять работу по воспитанию положительных отношений между детьми в процессе труда, умение работать дружно и согласованно, проявлять заботу о товарищах.

Трудовое воспитание осуществляется в течение всего времени пребывания детей в школе-интернате. Это позволяет педагогу планировать работу по трудовому воспитанию в разное время дня: до завтрака, на прогулке, во время обеда и т. д. Эпизодически можно планировать беседу с детьми о том, как они сегодня трудились, дружно работали.

При планировании совместной работы детей и взрослых надо намечать конкретные формы участия воспитателя в этой деятельности (участника, советчика, помощника, организатора). Основные требования к планированию трудовой деятельности младших школьников:

– планированию подлежит труд, организуемый со всеми детьми (фронтальная работа, групповая) – планируется 1 раз в неделю;

– планируется труд, содержание которого меняется эпизодически (дежурство по столовой, ручной труд, труд по самообслуживанию) и ежедневно (разнообразные поручения);

– ежедневно планируется труд на участке во время прогулки.

Календарный план должен быть конкретным, а не схематичным. Хорошо или плохо организована трудовая деятельность детей, каков стиль руководства, – об этом можно объективно судить лишь по воспитательным результатам.

Правильно поставленное трудовое воспитание, обучение и профессиональная ориентация, непосредственно участие школьников в общественно-полезном труде являются действенными факторами гражданского становления, нравственного и интеллектуального формирования личности, ее физического развития. Как бы ни сложилась дальнейшая судьба выпускников школы, трудовая закалка потребуется им в любой сфере деятельности.

Список использованных источников

1. Актуальные вопросы трудового воспитания младших школьников на современном этапе : программно-методическое пособие / под ред. Д. Е. Федуловой. – Саранск-н/К : ИЦ СФАГПИ, 2000. – 32 с.

2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – С. 8–9.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : АЗЪ, 1994. – 928 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

[В содержание](#)

УДК 376.353-053.5(045)

ББК 74.3

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

СИТЯЕВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА

учитель начальных классов

Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
г. Саранск, Россия, school1-2vida@yandex.ru

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, обучение детей с нарушениями слуха.

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к организации здоровьесбережения, как главной составляющей образовательного процесса для детей с нарушениями слуха.

HEALTHY SAVING TECHNOLOGIES FOR WORKING WITH CHILDREN WITH HEARING DISORDERS IN ELEMENTARY CLASSES

SITIYAEVA OLGA ANATOLIEVNA

Primary school teacher

Saransk general boarding school for children with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: health-saving, health-saving technologies, education of children with hearing impairment.

Abstract: The article considers approaches to the organization of health saving as the main component of the educational process for children with hearing impairment.

В настоящее время проблема воспитания и обучения детей с нарушениями слуха является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики. Охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом. В настоящее время каждый педагог должен знать, что обучение, воспитание и здоровье – это неразрывно связанные и друг на друга влияющие категории.

Неслышащие или слабослышащие дети, помимо нарушений, связанных с недостатком слуха, имеют массу различных заболеваний и отклонений от нормы (нарушение зрения, осанки, задержка психического развития на фоне органического поражения головного мозга и др.) Поэтому одним из требований при организации учебного процесса в коррекционной школе является строгое соблюдение охранительного педагогического режима и внедрение соответствующих технологий.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения необходимость комплексного подхода к организации здоровьесберегающего пространства в образовании для детей с нарушениями слуха. В начальной школе внедряются здоровьесберегающие технологии, которые помогают решить важнейшие задачи – сохранить здоровье ребенка, приучить его к активной здоровой жизни. В настоящее время можно утверждать, что именно учитель может сделать для здоровья современного ученика многое.

Ориентация на здоровьесберегающие технологии в воспитании и обучении являются одной из главных и актуальных задач всей системы образования. Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе

лично-ориентированного подхода, относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе.

Чтобы урок был продуктивным, необходимо в образовательный процесс, при организации коррекционно-развивающей работы с детьми включать ежедневно здоровьесберегающие технологии.

Существует несколько корригирующих видов гимнастики (пальчиковая, дыхательная, для профилактики близорукости, массаж, самомассаж, психогимнастика), которые необходимо использовать при работе с детьми с нарушением слуха. Это прежде всего *создание благоприятного психологического климата* в процессе обучения, взаимного доверия и уважения между педагогом и учащимся. Важный момент – это настрой, психологическая установка на работу. Урок можно начать словами учителя: «Скажем друг другу – доброе утро». Повторяют за учителем: «Я буду внимателен на уроке. У меня хорошее настроение. Я очень хочу учиться. Я буду хорошо учиться».

В качестве психогимнастики как разновидности психотерапии и ауто-тренинга можно использовать упражнения на расслабление мышц, кратковременного отдыха, релаксации. Приемы психогимнастики поднимают настроение, повышают жизненный тонус детей, насыщают кровь кислородом.

Упражнение «Кулак – ребро – ладонь» (*Руки расположены на плоскости стола. Три положения руки «Кулак – ребро – ладонь» последовательно сменяют друг друга. Выполняется сначала правой рукой, потом левой, затем двумя руками вместе. Количество повторений 8–10 раз.*)

Когнитивные упражнения («жизнерадостная гимнастика»):

1. Пишем, не отрываясь от листа, начиная удобной рукой писать фигуру (яблоко, квадрат,...). Потом пишем неудобной рукой, затем двумя руками одновременно.

2. Пишем в воздухе восьмерки, также поочередно меняя руки.

3. Показываем на пальцах петушок, поочередно меняя руки.

4. Раздать листочки размером 5 см × 5 см.

1) Скатать удобной рукой комочек, в другой руке держим другой листочек.

2) Скатываем комочек другой рукой, также без помощи другой руки.

3) Разворачиваем удобной рукой комочек, не помогая другой рукой.

4) Разворачиваем другой рукой.

5) Сворачиваем комочки двумя руками одновременно.

6) Разворачиваем комочки двумя руками одновременно.

Повышению физической и умственной работоспособности способствует *динамизация рабочей позы* учащихся в процессе занятия. Известно, что большую часть урока учащиеся, как правило, проводят сидя за столом,

в условиях обездвиженности и статического напряжения. В то же время установлено, что даже кратковременное воздействие статически напряженных состояний является фактором, угнетающим нейродинамику и регуляцию вегетативных функций организма. Поэтому особую актуальность приобретает расширение на уроке двигательной активности учащихся. Одним из путей решения этой проблемы может стать динамизация рабочей позы учащихся (сидя – стоя), а также нейрогимнастика.

Нейрогимнастика – упражнения растяжки, психомышечное расслабление, энергетическая гимнастика.

1. Ноги на ширине плеч. На раз-два потянулись одной рукой вверх, другая рука внизу. На три-четыре поменяли руки.

2. Разминаем руки («месим тесто»): похлопываем, поколачиваем руки. Движения от кисти рук к позвоночнику.

3. «Плечики, как кузнечики»: поднимаем и опускаем плечи вверх.

4. Растирание ладоней, хлопки в ладоши.

5. Опускаем руки вниз, должны почувствовать легкое покалывание.

6. Наклоны, разминаем колени.

7. Периодическая смена поз учащихся занимает важное место и в *профилактике близорукости*. Известно, что нарушение слуха оказывает отрицательное влияние на зрительное внимание, приводя к снижению его устойчивости. Восприятие информации происходит в основном благодаря двум сенсорным системам: слуховой и зрительной. Отсутствие или недостаток слуха способствуют более напряженной работе зрительной системы и являются отягчающим фактором для ее функционирования, что приводит к снижению зрительной работоспособности и устойчивости внимания. Необходим специальный постоянный контроль за дозированием зрительных нагрузок и состоянием зрения незлышащих и слабослышащих детей. Поэтому специальные упражнения для профилактики близорукости проводятся на каждом занятии. Главная цель таких упражнений – снять утомление, расслабить мышцы глаз, дать отдых глазам.

Упражнения для глаз:

1) вверх-вниз, влево-вправо (двигать глазами вверх-вниз, влево-вправо);

2) круг (представить себе большой круг; обводить его глазами по часовой стрелке, потом против часовой стрелки);

3) квадрат (предложить детям представить себе квадрат; переводить взгляд из правого верхнего угла в левый нижний – в левый верхний, в правый нижний);

4) «рисование носом» (дети закрывают глаза; представляют себе, что нос стал длинным и рисуют предложенный учителем предмет, букву и т. д.).

Необходимо соблюдать размер предъявляемого дидактического материала (сюжетные и предметные картинки, карточки с буквенным текстом, цифровой материал). Самые мелкие детали должны быть по высоте не менее 1 см., размер самых крупных изображений не должен превышать 2–3 см.

Большое значение в предупреждении утомления у детей на занятиях принадлежит *физкультминуткам*. Время проведения физкультминуток можно варьировать, но в любом случае их следует проводить при первых признаках утомления детей. Физкультминутки должны быть насыщены двигательной активностью детей. Более эффективными являются физкультминутки с проговариванием слов, стихов и музыкальным сопровождением.

Формирование устной речи ребенка начинается тогда, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности, т. е. формирование речи совершается под влиянием импульсов, идущих от рук. Поэтому систематические упражнения по тренировке движений пальцев являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Уровень развития речи у детей находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Кроме того, *пальчиковая гимнастика* развивает мыслительную деятельность, память и внимание ребенка. Благодаря ей укрепляются мышцы кистей рук, развивается координация движений, устанавливается взаимодействие между полушариями головного мозга. Пальчиковая гимнастика может сопровождаться стихами (если позволяет речевой уровень ребенка). Стихи помогают ребенку слышать ритм, ударение, делить слова на слоги, развивают чувство ритма.

Упражнения для мышц рук

1) «Моя семья» (*Поочередное сгибание пальцев, начиная с большого*).

Этот пальчик – дедушка,
Этот пальчик – бабушка,
Этот пальчик – папочка,
Этот пальчик – мамочка,
А вот этот пальчик – я,
Вот и вся моя семья!

2) «Капуста» (*Движения прямыми ладонями вверх-вниз, поочередное поглаживание подушечек пальцев, потирать кулачок о кулачок. Сжимать и разжимать кулачки*).

Мы капусту рубим-рубим,
Мы капусту солим-солим,
Мы капусту трем-трем,
Мы капусту жмем-жмем.

Обязательным компонентом в работе над произношением неслышащих детей является *артикуляционная гимнастика*. Артикуляционные упражнения подготавливают речевой аппарат ребенка к постановке звуков. Регулярное выполнение артикуляционной гимнастики помогает: улучшить кровоснабжение и подвижность артикуляционных органов; укрепить мышечную систему языка, губ, щек; научить ребенка удерживать определенную артикуляционную позу; увеличить амплитуду движений; подготовить речевой аппарат к правильному произношению звуков.

Артикуляционный массаж проводится в процессе коррекционной работы с детьми, страдающими нарушениями речи, наряду с артикуляционной гимнастикой. Этот вид работы необходим для нормализации функционального состояния высшей нервной деятельности ребенка. Используются приемы поглаживания, точечной вибрации, разминание. При этом улучшаются обменные процессы, повышается работоспособность мышц. Массируются мышцы шеи, затылка, плечевого пояса, груди. С помощью шпателя и логопедических зондов проводится массаж языка. Он помогает усилить сократительную функцию отдельных групп мышц, кровоснабжение, активизировать нервные импульсы.

Усвоение экономного, длительного выдоха, характерно для правильной речи, представляет огромную трудность для неслышащих детей. Это связано с неумением управлять дыхательными мышцами движением голосовых связок. *Постановка правильного речевого дыхания* достигается в результате длительной кропотливой работы и специальных упражнений. Цель этих упражнений: научить детей делать умеренно глубокий вдох с последующим достаточно сильным и длительным, экономичным выдохом, формировать умение слитно, на одном выдохе произносить слоги, слова, предложения, научить дышать через нос, глубоко, ровно, ритмично. Для достижения этих целей используются такие упражнения, как сдувание ватных комочков, задувание свечи и т.д.

Блок дыхательных упражнений:

- надувание шариков;
- сдувание ватных комочков;
- вдох носом, выдыхаем и проговариваем: «Мо-лод-цы!»
- «Свеча»: исходное положение – сидя за партой. Представьте, что перед вами стоит большая свеча. Сделайте глубокий вдох и постарайтесь одним выдохом задуть свечу.

Важным моментом сохранения работоспособности воспитанников во время занятия, сохранения их умственного и психического здоровья является смена видов деятельности на занятиях, смена видов работы в течение даже небольшого промежутка времени.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий позволит не только сохранить уровень здоровья обучающихся, но и повысить эффективность учебного процесса.

Список использованных источников

1. Артюкова, О. И. Антистрессовая гимнастика для детей / О. И. Артюкова, Т. В. Теличко. – Самара : НТЦ, 2003. – С. 15–21.
2. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : книга для учителя / Р. М. Боскис. – М. : Просвещение, 1988. – С. 89–90.
3. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе / В. И. Ковалько. – М. : Вако, 2004. – 217 с.
4. Феоктистова, В. Ф. Образовательные здоровьесберегающие технологии / В. Ф. Феоктистова. – Волгоград : Учитель, 2009. – 134 с.

[В содержание](#)

УДК 376.42
ББК 74.0

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СУРОВА НАДЕЖДА ВИКТОРОВНА

учитель начальных классов

Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными
возможностями здоровья, г. Саранск, Россия
nadu-1973@mail.ru

Ключевые слова: мелкая моторика, развитие, нарушение интеллекта, двигательные нарушения, координация движений, уроки, внеурочная деятельность.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования моторных навыков пальцев рук и пути коррекции недостатков развития мелкой моторики у учащихся с нарушением интеллекта на уроках и во внеурочной деятельности.

DEVELOPMENT OF SMALL MOTILITY IN SCHOOL STUDENTS WITH VIOLATION OF INTELLIGENCE AT LESSONS AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

SUROVA NADEZDA VICTOROVNA

primary school teacher, GBOU RM «Saransk general education school
for children with disabilities», Saransk, Russia

Key words: small motility, development, intellectual disability, movement disorders, coordination of movements, lessons, after-hours activities.

Abstract: In article features of formation of motor skills of fingers of hands and a way of correction of shortcomings of development of small motility in pupils with violation of intelligence at lessons and in extracurricular activities are considered.

Развитие мелкой моторики играет важную роль для общего развития ребенка. Исследователи (Л. В. Антакова-Фомина, Е. И. Исенина, М. М. Кольцова) установили, что уровень развития психических процессов находится в прямой зависимости от степени сформированности тонкой моторики рук. В головном мозге речевой и моторный центры расположены очень близко друг к другу. Поэтому при стимуляции моторных навыков пальцев рук речевой центр начинает активизироваться [1, с. 13].

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь [3, с. 52].

У школьников с нарушением интеллектуального развития наряду с нарушением познавательной деятельности обнаруживается недостаточная координированность движений, особенно тонких движений пальцев, а также наличие лишних движений, повышенная резкость, неумение рационально распределять усилия, сложность в установлении нужной амплитуды и временных параметров. Нарушения моторики проявляются главным образом в недоразвитии тонко дифференцированных регулирующих движений пальцев рук. Двигательные нарушения обусловлены поражением высшего уровня регуляции движений [1, с. 14].

Недостатки моторики детей данной категории выражаются в замедленности движений, неуклюжести, а также в неравномерном характере движений, обусловленном неустойчивостью внимания. У них крайне не развиты двигательные образы. Это влечет за собой и недоразвитие кинестетического самоконтроля. Нарушения движений пальцев у учащихся с нарушением интеллекта не могут не оказать влияния на контроль и регуляцию движений при формировании двигательного навыка. Дефекты в движении пальцев оказывают не только прямое отрицательное влияние на формирование двигательного навыка, но и косвенное, так как они приводят к нарушению координации движений, затрудняя тем самым контроль при выполнении действия.

Как отмечает А. К. Аксенова, овладение письмом является одним из наиболее сложных видов учебной деятельности для учащихся с нарушением интеллекта. Эти дети имеют своеобразный почерк (сильный нажим, неровные буквы, писчий спазм), некоторые из них с трудом удерживают в руках ручку, тратят много времени на то, чтобы подготовиться к работе. Двигательная недостаточность учащихся особенно возрастает при выполнении сложных движений, где требуется точное дозирование мышечных

усилий, перекрестная координация движений, словесная регуляция движений. Дети с трудом застегивают пуговицы, зашнуровывают ботинки, не умеют правильно пользоваться ножницами, правильно держать карандаш, проводить горизонтальные и вертикальные линии, выполнять штрихи, срисовывать фигуры [1, с. 15]. В связи с этим в работе с детьми с нарушением интеллекта необходимо уделять достаточное внимание решению задач развития общей двигательной активности; формирования координации и точности движений руки и глаза, гибкости рук; коррекции мелкой моторики пальцев и кистей рук.

Поставленные задачи решаются нами в процессе обучения детей с нарушением интеллекта на уроках изобразительной деятельности, трудового обучения, где ученики занимаются рисованием, лепкой, работают с конструктором на уроках письма, математики.

Так, на уроках изобразительной деятельности дети с огромным желанием рисуют пальчиками «Кисти рябины», «Виноград», «Смородину» и т. п. Кроме того, желание детей рисовать всячески поощряется и в свободное, внеурочное время, ведь в рисунке ребенок отражает окружающий мир, дает волю воображению, и, что не менее важно, орудуя карандашом и бумагой, развивает двигательные навыки руки. Развитию мелкой моторики способствует выполнение детьми размашистых, уверенных движений, не отрывая руки от листа бумаги. Это упражнение для отработки движений кисти, слева направо и справа налево.

На уроках труда большое коррекционно-развивающее значение имеют занятия лепкой с использованием природного материала – составление узоров камешками, семенами растений, фруктов и т. д. Это кропотливый, интересный труд, который развивает внимание, совершенствует сенсомоторику – согласованность в работе глаза и руки, координации движений, их точность.

При определении системы работы по коррекции двигательных нарушений мы учитываем то, что личностная незрелость школьника с нарушением интеллектуального развития проявляется в несформированности учебной мотивации, слабости или отсутствии волевых установок, эмоциональной лабильности. Стойкие неудачи при попытках воспроизвести нужное движение или действие могут привести к отказу от занятий. Поэтому любое задание детям предлагается в игровой форме, которая не только вызывает у них интерес, но и за счет положительной эмоциональной стимуляции способствует повышению психического тонуса, а, следовательно, и улучшению работоспособности в целом.

На уроках математики и письма используются разнообразные приемы, направленные на развитие мелкой моторики, которые можно разделить на несколько групп.

Пальчиковая гимнастика. С помощью различных пальчиковых игр, пальчикового театра у детей развивается подражательная способность, умение сохранять положение пальцев некоторое время, они учатся напрягать и расслаблять мышцы, переключаться с одного движения на другое. Так, например, перед выполнением письменных работ детям предлагаются следующие виды пальчиковой гимнастики:

Пальцы делают зарядку,

Чтобы меньше уставать.

А потом они в тетрадке

Будут букочки писать.

(Дети вытягивают руки вперед, сжимают и разжимают кулачки.)

Ежик топал по дорожке

И грибочки нес в лукошке.

Чтоб грибочки сосчитать,

Нужно пальцы загибать.

(Дети загибают по очереди пальцы сначала на левой, потом на правой руке. В конце упражнения руки у них должны быть сжаты в кулаки.)

Две веселые лягушки

Ни минуты не сидят.

Ловко прыгают подружки,

Только брызги вверх летят.

(Дети сжимают руки в кулачки и кладут их на парту пальцами вниз. Резко расправляют пальцы (рука как бы подпрыгивает над партой) и кладут ладони на парту. Затем тут же резко сжимают кулачки и опять кладут их на парту.)

Дружно пальчики сгибаем,

Крепко кулачки сжимаем.

Раз, два, три, четыре, пять –

Начинаем разгибать.

(Вытянуть руки вперед, сжать пальцы в кулачки как можно сильнее, а затем расслабить и разжать.)

Только уставать начнем,

Сразу пальцы разожжем,

Мы пошире их раздвинем,

Посильнее напряжем.

(Вытянуть руки вперед, растопырить пальцы, напрячь их как можно сильнее, а затем расслабить, опустить руки и слегка потрясти ими.)

Наши пальчики сплетем

И соединим ладошки.

А потом, как только можно

Крепко-накрепко сожжем.

(Сплести пальцы рук, соединить ладони и стиснуть их как можно сильнее. Потом опустить руки и слегка потрясти ими.)

Пальцы вытянулись дружно,
А теперь сцепить их нужно.
Кто из пальчиков сильнее?
Кто других сожмет быстрее?

(Сцепить выпрямленные пальцы обеих рук (без большого) и, не сгибая, сильно прижимают их друг к другу, зажимая каждый палец между двумя другими. Затем опускают руки и слегка трясут ими и т. д.)

Игры с различными приспособлениями (мячи, бигуди-липучки). В основе лежат элементы Су-Джок терапии, которая используется при плохой подвижности пальчиков. Эта процедура значительно улучшает мелкую моторику рук, поднимает настроение ребенка. Происходит стимуляция высокоактивных точек соответствия всем органам и системам, расположенных на кистях рук.

Игры с мелкими предметами (конструктор, спички, палочки, разноцветные прищепки). Использование на уроках игр с мелкими предметами способствует развитию хватания, согласованности движений обеих рук, точности и дифференцированности движений кистей и пальцев рук.

Игры с разноцветными прищепками очень интересны и разнообразны. Они развивают мелкую моторику у детей, формируют представления о цвете, способствуют развитию ощущений собственных движений, стимулируют речевую активность детей. Если прицепить прищепки к разноцветным кружкам, то получим самые разные цветы: ромашки, васильки, подсолнухи и т. д. Прикрепив к зеленому треугольнику зеленые прищепки, получим елочку. А можно получить красивых бабочек и стрекоз, прикрепив прищепки к разноцветным овалам.

На уроках математики в процессе закрепления представлений детей о составе чисел первого десятка используем следующий материал: карточки с числами от 1 до 10, бельевые прищепки. В ходе игры предлагаем детям составить изображенное на карточке число с помощью прищепок двух цветов. После того, как ребенок справился, ему предлагается составить это же число, но другим способом. Например, 6 – это 3 и 3, 4 и 2, 2 и 4, 5 и 1 и т. п.

Игры с нитками (наматывание, выкладывание узоров – ниткопись). Так, например, предполагаем детям выложить шерстяной ниткой на бархатной бумаге изучаемые буквы, цифры, что способствует не только запоминанию изучаемого материала, но и развитию координации движений рук.

Работа с карандашом (обводка, штриховка, раскрашивание, графические задания). Работа с карандашом не только развивает мелкие мышцы пальцев и кисти руки, но и развивает глазомер, т. е. формируется умение видеть контуры фигур, при штриховании не выходить за их пределы, соблюдая одинаковое расстояние между линиями.

Массаж и самомассаж. На уроках письма делаем с детьми самомассаж кистей рук. Основной задачей является нормализация состояния тонуса, мелких мышц кистей рук. Для этого используются приемы поглаживания, разминания, растирания, легкая вибрация, похлопывание.

В результате планомерной и систематической работы с детьми по развитию мелкой моторики улучшается переключаемость движений и изолированные движения пальцев рук, увеличивается объем и темп движений. Дети учатся выполнять сложные манипуляции с предметами, учатся соблюдать границы строки и клетки, правильно держать карандаш, ручку, развивается координация рук, визуальный контроль. Школьники с нарушением интеллекта начинают более свободно владеть техникой линейной графики, что в дальнейшем позволит овладеть навыками письма.

Список использованных источников

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Гаврина, С. Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова [и др.]. – М. : Академия развития, 2013. – С. 47–68.
3. Дудьев, В. П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи / В. П. Дудьев // Дефектология. – 2012. – № 4. – С. 50–58.

[В содержание](#)

УДК 376.35(045)
ББК 74.3

ТЕХНОЛОГИЯ «СУ-ДЖОК» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
79876901514@yandex.ru

АВЕРЬЯНОВА КАТАРИНА АЛЕКСЕЕВНА

учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида»,
г. Саранск, Россия, averynova-ka@mail.ru

Ключевые слова: развитие мелкой моторики, Су-Джок терапия, речевые нарушения, коррекционная работа, массажер Су-Джок.

Аннотация: Статья посвящена использованию инновационной технологии «Су-Джок» в работе учителя-логопеда дошкольной образовательной организации. Авторами обосновываются возможности эффективного сочетания педагогических, психологических и медицинских технологий в логопедической работе.

«SU-JOK» TECHNOLOGY IN LOGOPEDIC SUPPORT OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

TERLETSKAYA OLGA VASILIEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

AVERYANOVA KATARINA ALEKSEEVNA

speech therapist teacher
The kindergarten № 91 compensating, Saransk, Russia

Key words: development of fine motor skills, «Su Jok» therapy, speech disorders, corrective work, «Su-Jok» massager.

Abstract: The article is devoted to the use of innovative technology «Su Jok» in the work of a speech-therapist teacher of a pre-school educational organization. The authors substantiate the possibilities of effective combination of pedagogical, psychological and medical technologies in speech therapy work.

В процессе коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья особое внимание уделяется развитию общей и мелкой моторики рук. Чем выше двигательная активность детей, тем лучше они развиваются.

У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается скованность, недостаточный объем движений, нарушений их произвольности, недоразвитие мелкой моторики. Слабое различие мышечных ощущений приводит к неточной координации. Нарушение моторики отрицательно сказывается на развитии познавательных процессов у детей данной категории.

В последнее время увеличилось число детей с речевыми нарушениями. Одной из характерных для них проблем является трудность овладения звуковым анализом.

В норме элементарный звуковой анализ формируется к старшему дошкольному возрасту и позволяет детям перейти к овладению более сложными его формами. У детей с речевой патологией эти процессы замедляются, продолжаясь вплоть до младшего школьного возраста (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова и др.)

О тесной взаимосвязи движений пальцев с речью известно давно. Большое стимулирующее влияние функции руки отмечают все специалисты, изучавшие деятельность мозга, психику детей. Выдающийся русский

просветитель Н. И. Новиков еще в 1782 году утверждал, что «побуждение к действию с предметами у детей есть основное средство не только для получения знаний об этих предметах, но и для всего умственного развития» [3, с. 5].

Работа по решению данной проблемы будет эффективнее при стимулировании речевых зон мозга. Участки мозга, ответственные за речь, находятся рядом с зоной, которая отвечает за мелкую моторику. Развитие мелкой моторики позволяет активизировать речевые области коры головного мозга. Поэтому уровень развития речи у детей находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук (Р. Е. Левина, Т. Г. Визель, В. А. Сухомлинский, М. М. Кольцова и др.).

И. П. Павловым также исследовался данный вопрос. Он придавал тактильным ощущениям большое значение, так как они несут в речевой центр, в его двигательную часть дополнительные импульсы, способствующие его формированию. С точки зрения ученого, чем совершеннее кора мозга, тем совершеннее речь, а значит и мышление. Эта концепция лежит в основе современных научных теорий.

«Рука – это своего рода внешний мозг», – писал Кант. Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов, речи.

Для развития мелкой моторики в педагогической практике используются традиционные и нетрадиционные методы. В настоящее время наибольшую популярность приобретают нетрадиционные методы воздействия. Это связано с тем, что данные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма ребенка. Кроме того, альтернативные методы и приемы помогают организовать занятия интереснее и разнообразнее.

В коре головного мозга речевая область расположена рядом с двигательной. Она является, собственно, ее частью. Передняя центральная извилина – это так называемая двигательная проекционная зона, отсюда идут приказы сделать то или иное движение. Около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Именно величина проекции кисти руки, близость моторной и речевой зон навели ученых на мысль, что тренировка тонкой (мелкой) моторики пальцев рук оказывает огромное влияние на развитие активной речи ребенка. Данные электрофизиологических исследований уже прямо говорят о том, что речевая область формируется под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук [2, с. 90].

На протяжении всего раннего детства четко выступает эта зависимость, по мере совершенствования мелкой моторики идет развитие речевой функции.

Как мы видим, функция руки и речь развиваются параллельно. Естественно, это должно использоваться в работе с детьми – и теми, у которых развитие речи происходит своевременно, и особенно с теми, у которых имеются различные нарушения развития речи.

Движения пальцев и кистей рук имеют особое развивающее воздействие. На ладони и на стопе находится около 1000 важных биологически активных точек. Воздействуя на них, можно регулировать функционирование внутренних органов организма. Так, массируя мизинец, можно активизировать работу сердца, безымянный палец – печени, средний – кишечника, указательный – желудка, большой – головы.

Пальчиковая гимнастика способствует овладению навыками мелкой моторики; помогает развивать речь; повышает работоспособность коры головного мозга; развивает у ребенка психические процессы: мышление, внимание, память, воображение; снимает тревожность.

На сегодняшний день в медицине стали популярны такие восточные методы лечения, как рефлексотерапия, в основе которой лежит воздействие на энергетические каналы человека и акупунктура «СУ-Джок» («кисть и ступня»).

В соответствии с методикой «СУ-Джок» кисть руки – это миниатюрное повторение нашего тела (большой палец – голова и шея, ладонь – туловище, указательный и мизинец – руки, средний и безымянный – ноги). Следовательно, воздействуя на определенные точки, можно влиять на соответствующий этой точке орган человека [1, с. 37].

Использование «СУ-Джок» массажных шариков в комплекте с металлическими кольцами (они свободно продаются в аптеках и не требуют больших затрат) в сочетании с упражнениями по коррекции звукопроизношения и развитию лексико-грамматических категорий способствует повышению физической и умственной работоспособности детей, создает функциональную базу для сравнительно быстрого перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для оптимальной целенаправленной речевой работы с ребенком.

Сочетание таких упражнений, как пальчиковая гимнастика, самомассаж упражнениями по коррекции звукопроизношения и формированию лексико-грамматических категорий, позволяют значительно повысить эффективность занятий в условиях детского сада, оптимизировать выполнение логопедических упражнений с ребенком в домашних условиях.

Анализируя результаты работы за первый год с использованием традиционных пальчиковых игр в параллели с массажем кончиков пальцев, мы отметили, что регулярное и опосредованное стимулирование систем соответствия с «СУ-Джок» оказывает лечебное и профилактическое воздействие на речевые зоны коры головного мозга и положительно сказывается на исправлении речи детей.

Стимуляция систем соответствия (особенно большого пальца, участвуют соответствия головному мозгу) способствует созреванию нервных клеток и активному функционированию коры головного мозга.

В качестве форм работы по использованию «СУ-Джок» терапии на занятиях можно назвать следующие: диагностика и стимуляция точек соответствия речевых зон головного мозга и органов артикуляционного аппарата; профилактический ручной массаж кистей и стоп; массаж и самомассаж кончиков пальцев и растирание ногтевых пластинок (массаж ребенку проводится до стойкого ощущения тепла и незначительного покраснения); использование «СУ-Джок» массажеров.

Для организации успешной коррекционно-развивающей деятельности была установлена взаимосвязь логопеда с педагогами. Она заключалась в логопедизации режимных моментов и занятий. Так, например, воспитатели в утреннее и вечернее время систематически развивали у детей мелкую моторику кисти и артикуляционного аппарата, используя также элементы кинезиологии, биоэнергопластики и «СУ-Джок». Эта работа проводилась в игровой форме, с использованием наглядного материала, с музыкальным руководителем (элементы логоритмики); с инструктором по физической культуре (дыхательные и общеукрепляющие упражнения). При планировании работы предусматривались индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия, а также использование элементов самостоятельной деятельности детей (например, самомассаж).

Таким образом, можно сделать вывод, что сформированность навыков мелкой моторики руки имеет важное значение для общего физического и психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Выполняя пальчиками различные упражнения с использованием «СУ-Джок», ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики рук, которая не только оказывает благоприятное влияние на развитие речи, но и подготавливает ребенка к рисованию, а в дальнейшем и к письму.

Список использованных источников

1. Авчатова, Л. А. Су-Джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми / Л. А. Авчатова // Логопед. – 2010. – № 1. – С. 36–38.
2. Богуш, Д. А. Корейский метод Су-Джок / Д. А. Богуш. – М. : Ника-Центр, 2008. – 116 с.
3. Ивчатова, Л. А. Су-джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми / Л. А. Ивчатова // Логопед. – 2010. – № 1. – С. 36–38.
4. Прищепа, С. С. Сотрудничество педагога с семьей / С. С. Прищепа, Н. В. Храмова, Т. С. Шатверян // Управление ДООУ. – 2006. – № 3. – С. 89–101.
5. Чельшева, А. А. Использование массажера Су-джок в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи / А. А. Чельшева., И. С. Огородова // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – С. 552–554.

[В содержание](#)

УДК 376.35(045)
ББК 74.3

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
79876901514@yandex.ru

ВАСИЛЕВСКАЯ ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида»,
г. Саранск, Россия, elena2v80@mail.ru

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольный возраст, инклюзивная практика, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная группа, дошкольная образовательная организация.

Аннотация: В статье представлена модель организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях дошкольной образовательной организации комбинированного вида. Авторами раскрываются условия организации непрерывного комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ в рамках инклюзивной практики.

INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

TERLETSKAYA OLGA VASILIEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

VASILEVSKAYA ELENA VLADIMIROVNA

senior educator Kindergarten № 65 combined type, Saransk, Russia

Key words: inclusive education, preschool age, inclusive practice children with disabilities, inclusive group, preschool educational organization.

Abstract: The article presents the model of the organization of the educational process for children with disabilities in conditions of pre-school educational organization of combined type. The authors disclose the conditions for the organization of continuous comprehensive support of the child with disabilities in the framework of inclusive practice.

Введение в человеческое сообщество детей с отклонениями в здоровье является основной задачей всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается как конечная цель специального инклюзивного обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная же интеграция, являясь частью интеграции социальной, рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными. Интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения – это закономерный этап развития системы инклюзивного образования в любой стране мира, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Такой подход к образованию неординарных детей связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения дошкольного, среднего, профессионального и высшего образования. В Законе РФ от 29 декабря 2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» прописан особый правовой статус обучающегося с ограниченными возможностями здоровья как лица, имеющего подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий. Обозначено понятие инклюзивного образования – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс дошкольной образовательной организации изменяет прежде всего установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности не только у «особых». При таком подходе педагогика становится инклюзивной в том, что образование с учетом индивидуальных различий детей требует создания новых форм и способов организации образовательного процесса.

Принципы дошкольного инклюзивного образования:

- принцип индивидуального подхода;
- принцип поддержки самостоятельной активности ребенка;
- принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников;
- принцип междисциплинарного подхода;
- принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания;
- принцип партнерского взаимодействия с семьей;

– принцип динамического развития образовательной модели детского сада [4].

На современном этапе становления инклюзивного образования необходимо опереться на тот опыт интегрированного образования, который к этому времени сложился на специализированных организациях, которые накопили опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями, поскольку, учитывали индивидуальные особенности детей.

Условия реализации инклюзивной практики в дошкольной образовательной организации:

– профессиональная квалификация педагогов и специалистов, реализующих инклюзивный подход;

– специально организованная среда планируется и выстраивается совместно специалистами и воспитателями при участии родителей в процессе наблюдения за потребностями, особенностями развития, самостоятельными действиями, интересами детей в соответствии с зоной ближайшего развития ребенка.

Построение инклюзивного процесса в группе детского сада включает:

1. Диагностику индивидуальных особенностей развития детей инклюзивной группы, наблюдение за поведением в группе; беседу, анкетирование родителей.

2. Составление адаптированной образовательной программы для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и обеспечивающую коррекцию нарушений их развития и социальную адаптацию; индивидуального учебного плана, обеспечивающего освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося [1].

3. Организацию совместной жизнедеятельности детей в условиях группы.

Содержание инклюзивного образования реализуется в разных формах:

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку функциональных способностей ребенка в соответствии с его возможностями.

Микрогруппы для взаимодействия детей через организацию игровой, проектной и исследовательской деятельности.

Фронтальные формы организации активности детей рекомендуется проводить в форме круга [1], специально организованного занятия, на котором дети и взрослые играют вместе в особой спокойной, доверительной атмосфере.

Детско-родительские группы – комплексные занятия для детей и родителей, включающие в себя игры, творческие занятия, музыкальные занятия, которые ведут специалисты: психолог, логопед, дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.

Праздники, экскурсии, конкурсы, походы выходного дня создают позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, являются важным ритуалом группы и всего сада.

Условия успешной реализации дошкольной организации инклюзивной практики: все дети, включенные в образовательную деятельность:

- показывают положительную динамику в развитии;
- адаптированы и приняты детской группой, с желанием посещают образовательную организацию;
- получают помощь и поддержку в овладении образовательной программой.

Родители детей:

- понимают как перспективу развития их ребенка, так и актуальные задачи и ответственность, стоящие перед ними в процессе включения ребенка в образовательную среду;
- полноценно участвуют в процессе обучения и развития своих детей;
- проинформированы и поддерживают режим пребывания ребенка в дошкольной образовательной организации;
- занимают активную позицию сотрудничества по отношению к семье «особого ребенка», воспитателям, специалистам психолого-педагогического сопровождения.

Педагоги-специалисты психолого-педагогического сопровождения:

- реализуют инклюзивную практику, используя имеющийся профессиональный опыт, инновационные подходы к обучению, принимают участие в разработке и реализации индивидуальных образовательных планов;
- эффективно взаимодействуют с родителями, специалистами психолого-педагогического сопровождения;
- имеют положительную мотивацию в осуществлении своей профессиональной деятельности;
- имеют информацию о возможных ресурсах как внутри образовательного учреждения, так и вне его, и используют в профессиональной деятельности [2].

Проблемы, с которыми сталкиваются участники внедрения инклюзивного образования: психологически педагоги не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего; родители здоровых детей иногда высказывают

опасение, что присутствие в группе «особых» детей может задерживать развитие их собственного ребенка. Отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в группе в целом.

Инклюзивное образование более гибкое для удовлетворения различных потребностей в обучении, и в результате его реализации выиграют все дети, а не только дети с особыми потребностями.

Но актуальность внедрения инклюзивного обучения в педагогическую практику не вызывает сомнений. Такой вид обучения в дошкольной образовательной организации делает возможным оказание необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Закон РФ от 29 декабря 2012 № 273-03 «Об образовании в Российской Федерации».
2. Битов, А. Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации / А. Л. Битов. – М. : МГППУ, 2000. – 121 с.
3. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. – М. : Прсвещение, 2009. – 237 с.
4. Инклюзивное образование : методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Вып. 4 / М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонова. – М. : Школьная книга, 2010. – 240 с.

[В содержание](#)

УДК 376.1(045)
ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ПРИМИНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, 79876901514@yandex.ru

КОЗЛОВА ИРИНА МИХАЙЛОВНА

учитель начальных классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа
с углубленным изучением отдельных предметов № 36»,
г. Саранск, Россия, irina.kozlova.64@list.ru

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, инклюзивная практика, младший школьный возраст, кинезиология, мультимедийная презентация.

Аннотация: В статье рассматриваются практические вопросы применения здоровьесберегающих технологий в начальной школе, предлагаются соответствующие игровые методы и приемы для использования на уроках в начальной школе.

**PECULIARITIES OF THE IMPLEMENTATION OF HEALTH-SAVING
TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE
GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION IMPLEMENTING
INCLUSIVE PRACTICE**

TERLETSKAYA OLGA VASILIEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

KOZLOVA IRINA MIKHAILOVNA

the teacher of primary classes
Secondary school with in-depth study of individual subjects № 36, Saransk, Russia

Key words: health-saving technologies, inclusive practice, junior school age, kinesiology, multimedia presentation.

Abstract: In the article practical questions of application of health saving technologies in an elementary school are considered, appropriate game methods and receptions for use at lessons in an elementary school are offered.

В основополагающих документах Министерства образования РФ под здоровьесберегающими технологиями понимается система мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающая важнейшие характеристики образовательной среды с точки зрения ее воздействия на здоровье учащихся, включающая:

- реальную разгрузку содержания общего образования;
- использование эффективных методов обучения;
- повышение удельного веса и качества занятий физической культурой;
- организацию мониторинга состояния здоровья детей и молодежи;
- улучшение организации питания обучающихся в образовательных учреждениях;
- рационализацию досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха детей и молодежи.

Здоровьесберегающие технологии – система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленная на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития [2].

На сегодняшний день в школе остро стоит проблема сохранения здоровья учащихся. И хотя образовательная функция школы по-прежнему остается ведущим аспектом ее деятельности, важным фактором в оценке степени и качества обученности становится состояние здоровья школьника.

Разработка эффективных мер по укреплению здоровья детей имеет исключительное значение для современной общеобразовательной школы. Установление гармоничной связи между обучением и здоровьем обеспечивает качественный сдвиг в сторону повышения эффективности учебного процесса. Поэтому для создания условий комфортного ощущения ребенка в школе, для его полноценного развития, для сохранения и укрепления его здоровья, введения здорового образа жизни в деятельность начальной школы, внедряются здоровьесберегающие технологии, которые помогают решить эти важные задачи. В полной мере это относится и к работе учителя начальных классов.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Выделяют следующие задачи здоровьесберегающих технологий:

1. *Образовательные задачи* направлены на формирование устойчивых мотивов воспитания и самовоспитания, обучения знаниям, методическим умениям и навыкам.

2. *Воспитательные задачи* направлены на формирование нравственного сознания и поведения, волевых качеств, трудолюбия.

3. *Оздоровительные задачи* направлены на укрепление физического здоровья и профилактику заболеваний.

4. *Прикладные задачи* направлены на обучение умениям и навыкам сотрудничества со сверстниками, формирование представлений, знаний во время игр, физкультурных занятий [2, с. 48].

Сохранение и укрепление здоровья учащихся является основополагающим направлением в работе учителя начальных классов, особенно с детьми ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Уроки должны быть основаны на использовании здоровьесберегающих технологий, и это не только применение элементов двигательной активности. Каждый этап урока должен быть построен с учетом здоровьесберегающих технологий.

Учитывая возрастные психологические особенности младших школьников с ОВЗ, учителя предусматривают чередование видов учебной деятельности на занятии, избегают однообразия для профилактики утомления; продумывает методы и приемы, позволяющие активизировать в процессе освоения новых знаний самих учащихся, старается прогнозировать несколько возможных вариантов развития учебных событий в зависимости от создавшейся в классе ситуации.

Для медлительных детей учитель снижает темп проведения урока, не торопит ученика, дает время на обдумывание, подготовку, создает условия, чтобы деятельность школьника соответствовала его индивидуальному темпу.

Дифференцированное обучение на уроках реализуется через содержание бланковых методик, позволяющих снять трудности у слабых учащихся и создать благоприятные условия для развития сильных учащихся.

Считается, что перегрузка учащихся на уроке, которая вызывает повышение уровня утомляемости и нервозности, зависит не столько от количества, сколько от качества работы. Если процесс формирования знаний интересен и мотивирован, то усвоение материала не создаст эффекта перегрузки. И наоборот, то, что вызывает у учащихся отторжение или кажется бесперспективным, бессмысленным и бесцельным, приводит к перегрузке даже при относительно небольших объемах материала.

Работа учителя должна помочь каждому ребенку осознать свои способности, создать условия для их развития, способствовать сохранению и укреплению здоровья ребенка.

Стиль общения учителя начальных классов с учащимися с ОВЗ также влияет на состояние здоровья школьников. Учителю должен быть свойственен демократический стиль общения, который создает условия для развития психической активности ребенка, дает свободу познавательной деятельности. Ученик, находясь в состоянии душевного комфорта и защищенности, с удовольствием работает на занятии.

Использование компьютера на занятии повышает интенсивность обучения и усиливает индивидуализацию учебного процесса. Наглядность, возможность изменять темп и формы изучения материала, его образное художественное представление – все это делает компьютер незаменимым помощником учителя в деле снижения утомляемости учащихся.

Применение игровых технологий на уроках в комплексе с другими методами и приемами активизирует мотивацию изучения материала, помогает вызвать положительные эмоции, увидеть индивидуальность детей.

Физкультминутки – естественный элемент урока в начальных классах, он обусловлен физиологическими потребностями в двигательной активности детей. Они помогают снять статическое утомление различных мышц, ослабить умственное напряжение. Использование гимнастики для

глаз и офтальмотренажеров помогает снять зрительное утомление [1, с. 78].

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ на уроках можно использовать следующие методы и приемы обучения:

1. *Использование сигнальных карточек при выполнении заданий* (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; как вариант могут быть круги разного цвета). Карточки могут использоваться при изучении любой темы. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребенка.

2. *Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д.*

Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, так как чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос или выполнить предложенное задание лучше других.

3. *Узелки на память* (составление, запись и размещение на доске основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить).

Данный прием можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

4. *Работа с бланковыми методиками.* Материалы для работы с младшими школьниками представлены в виде карточек-бланков, сопровождающихся рекомендациями по применению субтестовых заданий, связанных с темой и содержанием урока и направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся различного возраста и уровня обученности, с учетом индивидуальных особенностей и возможных затруднений.

5. *Восприятие материала на определенном этапе урока с закрытыми глазами.* Используется для переключения эмоционального состояния детей в ходе урока; для успокоения и настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т. д.

6. *Использование кинезиологических упражнений на уроках.*

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Кинезиологические методы влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, они позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека и коррекции проблем в различных областях психики. В частности, применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и круп-

ную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Комплексы упражнений включают в себя: растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж [3, с. 116].

7. Активные методы рефлексии.

На уроках при работе с детьми с ОВЗ наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния.

Широко используется прием с различными цветовыми изображениями. У учащихся две карточки: черная и красная. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце урока. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе урока. Учитель должен обязательно уточнить изменения настроения ребенка в ходе урока. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.

«Дерево чувств» – еще один цветовой прием. Учащимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зеленого, если ощущают дискомфорт.

Рефлексия окончания урока. Наиболее удачным на сегодняшний момент считается обозначение видов заданий или этапов урока картинками (символами, различными карточками и т. д.), помогающими детям в конце урока актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный для ребенка этап урока, прикрепив к нему свою картинку.

Все вышеперечисленные методы и приемы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ОВЗ.

8. Использование урока-презентации, отдельной презентации и фрагментов презентации в процессе урока.

Внедрение современных компьютерных технологий в школьную практику позволяет сделать работу учителя более продуктивной и эффективной. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы учителя в школе, расширяя возможности организации взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса.

Использование программы создания презентаций представляется очень удобным. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение к демонстрации презентации.

При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устой-

чивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы.

Мультимедийные презентации приносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя и ребенка. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает образовательный процесс интересным и выразительным. Дети получают одобрение не только от учителя, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением.

Таким образом, применение активных методов и приемов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.

Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой предохраняет от переутомления и в то же время не дает отвлекаться от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

Правильная организация обучения на уроках дает возможность предотвратить перегрузки и усталость у школьников с ОВЗ, а также помогает детям осознать важность сохранения здоровья.

Список использованных источников

1. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы / В. И. Ковалько. – М. : Вако. – 2004. – 296 с.
2. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М. : АПК ПРО. – 2002. – 62 с.
3. Поваляева, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д : Феникс. – 2006. – 350 с.

[В содержание](#)

УДК 376.1–0.53.4(045)

ББК 74.3

**ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ РИСОВАНИЯ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, 79876901514@yandex.ru

ЛИПАТОВА НАДЕЖДА ЛЕОНИДОВНА

воспитатель МДОУ «Детский сад № 5 комбинированного вида»,
г. Саранск, Россия, nadya.lipatova.00@bk.ru

Ключевые слова: изобразительная деятельность, развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, нетрадиционные приемы рисования, дошкольный возраст, развитие эмоциональной сферы.

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Авторами рассматриваются возможности использования нетрадиционных приемов изображения на занятиях по изобразительной деятельности.

**APPLICATION OF NON-TRADITIONAL RECEIPTS OF DRAWING
FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SPHERE
CHILDREN OF PRESCHOOL AGE
WITH SPEECH DISTURBANCES**

TERLETSKAYA OLGA VASILIEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical
fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

LIPATOVA NADEJDA LEONIDOVNA

educator of the school «Kindergarten №. 5 combined type»
Saransk, Russia,

Key words: visual activity, development, children with disabilities, non-traditional methods of drawing, preschool age, development of the emotional sphere.

Abstract: The article is devoted to the study of the development of the emotional sphere of preschool children with disabilities. The authors consider the possibility of using non-traditional methods of imaging in the classroom on visual activity.

В настоящее время все больше становится детей с нарушением эмоционального развития, поэтому актуальной является проблема формирования эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста.

Воспитание творчески активного молодого поколения – одна из главных задач современного общества. Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования новые программы в дошкольных образовательных организациях должны быть направлены не только на формирование базовых умений и навыков, но и на сохранение индивидуальности ребенка, развитие его творческого потенциала.

В целевых ориентирах дошкольного образования (ФГОС, гл. 4, п. 6) приводятся следующие характеристики личности ребенка: инициативность и самостоятельность, уверенность в своих силах, развитая речь, крупная и мелкая моторика, развитие воображения и творческие способности. Для детей с ограниченными возможностями здоровья все эти направления всегда были и остаются еще более важными и актуальными, чем для детей дошкольного возраста с нормой.

Эмоции, чувства и воля взаимосвязаны при выполнении ребенком любой деятельности. Образуя эмоционально-волевою характеристику личности, они опосредованно, через различные психические состояния влияют на активность ребенка при выполнении различных видов деятельности и на его взаимоотношения с окружающими.

В процессе развития ребенка происходят изменения в его эмоциональной сфере, меняются его взгляды на мир, формируется способность осознавать и контролировать свои эмоции. Знание данных особенностей является одним из важнейших условий для понимания поведения ребенка и для формирования его личности.

Проблема развития эмоциональной сферы актуальна в воспитательно-образовательной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Расстройства в эмоциональной сфере детей с ограниченными возможностями здоровья не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и явлениям социальной дезадаптации. Особую значимость приобретает дифференцированная психопрофилактика и психокоррекция имеющих у этих детей особенностей эмоционально-личностного развития.

Для развития процессов восприятия, памяти, воображения и мышления самой благоприятной областью является изобразительная деятельность. Ее значение для всестороннего развития и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья велико и многогранно. Кроме выполнения учебных задач, занятия по изобразительной деятель-

ности способствуют нравственному, эстетическому, умственному, трудовому и физическому воспитанию дошкольников.

Для решения данной проблемы мы предлагаем использовать нетрадиционные приемы рисования. Исследования профессора М. Кольцовой показали, что речевая деятельность у детей частично развивается под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук [6].

То же самое подтверждают многочисленные исследования других специалистов: уровень развития речи у детей всегда находится в прямой зависимости от степени развития пальцев рук. Изобразительная деятельность, по мнению Т. С. Комаровой, помогает ребенку выразить свое отношение к действительности, эмоциональные впечатления [3].

Объектом нашего исследования является процесс развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, предметом – нетрадиционные приемы рисования как средство эмоционального развития.

В соответствии с объектом и предметом исследования определена цель работы: изучение влияния нетрадиционных приемов рисования на развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1) изучить теоретические основы и практический опыт по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья;

2) проанализировать влияние нетрадиционных приемов рисования на развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

На основе изученной психолого-педагогической и методической литературы (Л. А. Венгер, И. В. Дубровина, С. В. Крюкова, Н. Л. Кряжева, И. Ю. Кулагин, Р. С. Немов и Г. А. Урунтаева) мы рассмотрели общую характеристику эмоций, особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья; выделили приемы рисования, способствующие развитию эмоциональной сферы детей [1; 2; 4; 7].

Анализ литературы по данной проблеме убедительно доказывает, что, кроме речевых недостатков, у детей с ограниченными возможностями здоровья могут наблюдаться недостатки внимания, слухового восприятия, словесно-логического мышления, сложности общения, недостатки артикуляционной и пальчиковой моторики, развития эмоциональной сферы.

В психолого-педагогической литературе много говорится о психотерапии через искусство, идея которой заключается в том, что подавляемые

ребенком эмоции связаны с неудачами в отношениях с другими людьми. Выход может быть найден на занятиях по изобразительной деятельности.

Научившись выражать свои чувства на бумаге, ребенок начинает лучше понимать чувства других, учится преодолевать робость, страх перед рисованием, перед тем, что ничего не получится. Он уверен, что получится, и получится красиво.

Таким образом, существует необходимость развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, а использование рисования помогает в этой работе.

Работа проводилась в дошкольной образовательной организации г. Саранска, МДОУ «Детский сад №5 комбинированного вида» с детьми старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Для этого уровня помимо речевых недостатков характерны следующие черты: повышенная возбудимость, низкая концентрация внимания, низкий уровень запоминания материала, низкий уровень произвольности всех психических процессов.

С помощью диагностического исследования мы изучили представления детей об эмоциональной сфере человека, определили эмоциональное состояние ребенка, его способность к сопереживанию. Анализ результатов показал, что у детей наблюдается тревожность, недостаточное развитие воображения и эмоциональной сферы.

Нетрадиционные приемы изображения демонстрируют необычное сочетание материалов и инструментов, с которыми интересно работать. В этих способах изображения (достаточно простых по технологии и доступных даже для детей с ограниченными возможностями здоровья нет жесткого задания и строго контроля, зато есть творческая свобода и подлинная радость. Использование нетрадиционных приемов позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья проявить самостоятельность и творчество в работе, выразить свою индивидуальность.

Средством развития эмоциональной сферы детей мы выбрали нетрадиционные приемы рисования, такие как пальчиковая живопись, сграффито, монотипия, рисование по мокрому фону, рисование с помощью штампов, мыльных пузырей, мятой бумаги, поролона, щетинной кисти. Подобранные приемы были использованы на занятиях по изобразительной деятельности: «Портрет клоуна» (пальчиковая живопись), «Бабочка» (монотипия), «Ночной город» (граттаж); в индивидуальной работе: «Цветы для мамы» (кляксография), «На поляне» (рисование щетинной кистью) и в самостоятельной работе детей: «Рисование по замыслу» (штампы).

Дети с интересом использовали нетрадиционные приемы в рисовании. Краски в работах детей становились все более яркими, изобразитель-

ные движения более уверенными, с помощью цвета и формы дети выражали свои эмоции.

Эффективность психокоррекционной работы была выявлена в ходе повторного диагностического исследования. У детей наметились положительные тенденции в общении со сверстниками и взрослыми, им стало легче выражать свои эмоции и понимать эмоциональные состояния другого человека, несколько снизился уровень тревожности.

Таким образом, использование нетрадиционных приемов рисования развивает эмоциональную сферу детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, способствует гармонизации личности в целом.

Проводя воспитательно-образовательную работу по развитию эмоциональной сферы детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, мы убедились в эффективности использования нетрадиционных приемов рисования.

Таким образом, изобразительная деятельность с применением нетрадиционных приемов способствует всестороннему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, при условии, что работа в этом направлении проводится систематически, а не от случая к случаю.

Список использованных источников

1. Дубровина, И. В. Психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1999. – 464 с.
2. Карелина, И. О. Эмоциональное развитие детей 5–10 лет / И. О. Карелина. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 144 с.
3. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Обучение и творчество / Т. С. Комарова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 278 с.
4. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева. – М. : Академия, 2003. – 327 с.
5. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.] / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
6. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры : пособие для практических работников дошкольного учреждения / В. М. Минаева. – М. : АРКТИ, 1999. – 48 с.
7. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 1999. – 336 с.

[В содержание](#)

УДК 376.35(045)

ББК 74.3

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики

и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, 79876901514@yandex.ru

РОДИНА ЯНА ЮРЬЕВНА

музыкальный руководитель МДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида», г. Саранск, Россия, ian.rodina2014@yandex.ru

Ключевые слова: музыкотерапия, ритмический марш, логопедическая ритмика, музыкальные инструменты, пение с движением, логоритмические упражнения, музыкальные инструменты, дети с речевыми нарушениями, коррекционно-развивающая работа.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности музыкотерапии как средства коррекции в работе с детьми с речевыми нарушениями; обосновывается роль музыкального искусства и музыкальных видов деятельности в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи; раскрывается значимость и фиктивность занятий логопедической ритмикой в логопедической работе с детьми данной категории.

MUSIC THERAPY AS A MEANS OF CORRECTIVE-DEVELOPING WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

TERLETSKAYA OLGA VASILIEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

RODINA YANA YURYEVNA

musical director of the Kindergarten № 82 of the combined type,
Saransk, Russia

Key words: music therapy, rhythmic march, speech therapy rhythm, musical instruments, singing with movement, logarithmic exercises, musical instruments, children with speech disorders, correction-developing work.

Abstract: In this article features of music therapy as a means of correction in work with children with speech disorders are considered; the role of musical art and musical activities in corrective work with children with speech disorders is justified; reveals the significance and fictitiousness of the employment of speech therapy rhythm in speech therapy work with children of this category.

Дошкольники с речевыми нарушениями составляют значительную часть из общего числа детской популяции, среди которых дети с общим недоразвитием речи имеют тенденцию роста. Нарушение речи преодолевается как не столько медицинскими средствами, сколько педагогическими методами, включающими специальное обучение и коррекционно-воспитательные мероприятия. Поиск эффективных коррекционно-развивающих технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с детьми с речевыми нарушениями, всегда была актуальной в специальной педагогике.

В настоящее время дефектологи активно используют различные средства искусства в коррекционной работе с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из средств искусства, имеющим сильнейшее воздействие на психическое состояние человека, является музыка. Как показал анализ литературных источников, логопеды в своей практике достаточно широко используют музыкальные виды деятельности и элементы музыкотерапии в процессе индивидуальной и групповой работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Музыкотерапия – это вид арттерапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. Она является целым психокоррекционным направлением, имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии).

О позитивном влиянии искусства на развитие детей с ограниченными возможностями здоровья указывал Л. С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности как в развитии здоровья, психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей в разных видах искусства.

Современные исследования в специальной педагогике и специальной психологии подтверждают положительное влияние искусства на детей с ограниченными возможностями здоровья. Компенсирующие, катарсические и эвристические функции художественных видов деятельности сегодня востребованы в практике образования и коррекционно-развивающей работе с детьми с речевыми нарушениями.

С древних времен было замечено, что музыка имеет мощное воздействие на эмоциональное, психическое и физическое состояние человека. Великие философы античности Пифагор и Платон в своих учениях обращались к теоретическим концепциям воздействия ладов музыки на воспитание детей. В XIX веке музыка и феномен ее влияния на психоэмоциональное и соматическое состояние человека стали предметом научного и экспериментального изучения. При этом наиболее успешно музыкотера-

пия стала развиваться в содружестве с психиатрией и специальной педагогикой. Немало научных исследований было проведено отечественными учеными. В работах И. М. Бехтерева, И. А. Тарханова появляются данные о благотворном воздействии музыкальных произведений на центральную нервную систему, на дыхание, кровообращение, газообмен больного человека.

И. М. Догель отметил стимулирующее воздействие маршевой музыки на мышечную работоспособность человека. Л. А. Батурина описала в своих трудах лечебное воздействие музыки на психических и соматических больных.

С. В. Шушарджан показал эффективность использования методов музыкальной терапии при лечении функциональных нарушений при лечении психоэмоциональной сферы человека [2].

Музыкотерапия широко используется как средство преодоления эмоциональных нарушений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях и пр. Музыкотерапия активно используется логопедами и педагогами для решения образовательно-воспитательных и психокоррекционных задач коррекционно-педагогической работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Одной из форм активной музыкотерапии является логопедическая ритмика. Она основана на сочетании слова, музыки и движения. Логопедическая ритмика предполагает коррекцию координации движений и речи. Связь движений и речи нормализует состояние мышечного тонуса, помогает освободиться от эмоциональной и двигательной зажатости, координации процессов дыхания, голосообразования, артикуляции.

Логоритмические упражнения способствуют развитию речевого дыхания, развитию артикуляционной моторики, укреплению мимической мускулатуры, формированию фонематической системы, развитию темпоритмических и мелодико-интонационных характеристик речи, развитию умения сочетать движения и речь, координировать их, подчинять единому ритму, оказывают благоприятное воздействие на формирование пространственных представлений.

На занятиях музыкотерапией в качестве основного средства развития слухового внимания, чувства ритма, пространственных представлений, координаций, коммуникативных, социальных навыков используются музыкальные игры и упражнения:

1. Чтение стихотворений с отхлопыванием каждого слога ладошками. Ребенку можно предложить представить себя артистом, который читает стихи на сцене в детском театре, и его внимательно слушают маленькие дети. Это упражнение благоприятно воздействует на развитие

темпа и ритма речевого дыхания, способствует развитию темпоритмических и мелодико-интонационных характеристик речи.

2. *Игра на детских музыкальных инструментах.* Чаще используются металлофоны и ударно-шумовые инструменты со звуками неопределенной высоты: бубны, молоточки, погремушки, кастаньеты, трещотки, тарелки, треугольники, барабаны, ложки, колокольчики, румбы и самодельные шумовые инструменты. Дети играют в оркестре несложные музыкальные произведения, народные мелодии, что целесообразно сопровождать игрой самого музыкального руководителя на фортепиано, баяне, аккордеоне или фонограммой.

3. *Пение с движением.* Пение позволяет научить регулировать дыхание, развивать продолжительность выдоха, формирует чувство ритма и темпа речи. Целесообразно подбирать такой материал, который можно инсценировать по коду его исполнения, например, песни: «Два веселых гуся» (русская народная песня), «Тень-тень», «Вот какие чудеса», «Про лягушек и комара» (муз. А. Филиппенко)

4. *Упражнение «Ритмический марш»* (муз. Э. Жак-Далькроз). Дети маршируют под музыку и на каждый шаг выполняют удар ритмическими палочками. Заданный ритм может меняться. Перед исполнением упражнения сначала познакомить детей с музыкой, затем детям предлагается: ритмичная ходьба под музыку, проигрывание заданного ритма, когда дети хорошо усвоили ритм музыки и ходьбу, то выполняют движение одновременно.

5. *Слушание музыки, пение.* Данные упражнения способствуют активизации речи, развитию речевого и певческого дыхания, голоса, звукообразования, артикуляции, интонации.

Очень важно для занятий, связанных со слушанием музыки, специально подбирать музыкальный репертуар и методы работы с ним; использовать на занятиях другие виды музыкальной деятельности детей: музыкальное движение, пение, игру в оркестре, дирижирование; использовать произведения других видов искусства, прежде всего изобразительного и художественной литературы. Такие приемы поднимают музыкальное восприятие на более высокую ступень, являются способом активного анализа музыки, а музыкальные произведения вызывают у детей интерес и положительные эмоции.

На занятиях используются нетрадиционные приемы музыкотерапии: релаксация, пластические этюды, ритмопластика, импровизационно-двигательные ганцы, логоритмические упражнения. Проведение подобных упражнений способствует развитию самостоятельности в выполнении несложных движений под музыку. У детей появляется песенный репертуар, который постепенно расширяется. Дети учатся не только пассивно

слушать музыку, но и создавать ее – петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах.

Таким образом, опыт педагогов дошкольных образовательных детских садов для детей с нарушением речи показывает, что занятия с использованием музыкотерапии способствуют улучшению общего эмоционального состояния детей, нормализации просодической стороны речи (тембр, темп, ритм, выразительность интонации), стимуляции речевой функции, коррекции и развитию ощущений, восприятия и представлений.

Список использованных источников

1. Кузьмина, Н. Н. Моделирование артпедагогических технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Кузьмина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 46–50.

2. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. пособие / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова [и др.]. – М. : Академия. – 246 с.

3. Сергеева, Н. Ю. Артпедагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Наталья Юрьевна Сергеева. – Чебоксары : ЧГБУ, 2010. – 43 с.

[В содержание](#)

УДК 376.36(045)

ББК 74.3

ПРИМЕНЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, 79876901514@yandex.ru

СЫСУЕВА ВАЛЕНТИНА ФЕДОРОВНА

музыкальный руководитель МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 13»,
г. Саранск, Россия, walentinasysueva@mail.ru

Ключевые слова: музыка, музыкальные средства, средства музыкального искусства, артпедагогика, артпедагогическая деятельность, речевые нарушения, музыкальное занятие, логопедическая ритмика, музыкотерапия, вокалотерапия, ритмотерапия, инструментальное музицирование.

Аннотация: В статье рассматривается проблема применения средств музыкального искусства и музыкальных видов деятельности в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи; обосновывается значимость и эффективность занятий логоритмикой в логопедической работе с детьми данной категории.

APPLICATION OF MUSIC MEANS IN LOGOPEDIC WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

TERLETSKAYA OLGA VASILIEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute
Saransk, Russia

SYSUEVA VALENTINA FEDOROVNA

musical director
of Child Development Center-kindergarten № 13, Saransk, Russia

Key words: music, musical means, means of musical art, art pedagogy, art pedagogical activity, speech disorders, musical activity, speech therapy rhythm, music therapy, vocal therapy, rhythmotherapy, instrumental music playing.

Abstract: The article deals with the problem of using the means of musical art and musical activities in correctional work with children with speech disorders; the significance and effectiveness of log-rhythmic activities in logopedic work with children of this category are substantiated.

В последнее время большую популярность приобрело такое новое направление педагогики, как артпедагогика, которая рассматривает возможность решения многих педагогических и коррекционно-педагогических задач средствами искусства. Психозэмоциональное содержание искусства известно издревле. Искусство и его эстетические функции оказывают сложное полиэмоциональное воздействие на развитие ребенка, на формирование его психики, высших психических функций.

О позитивном влиянии искусства на развитие детей с проблемами указывал Л. С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности, как в развитии здоровья психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с ограниченными возможностями здоровья в разных видах искусства.

Современные исследования в специальной педагогике и специальной психологии подтверждают положительное влияние искусства на детей с ограниченными возможностями здоровья. Компенсирующие, катарсические и эвристические функции художественных видов деятельности востребованы в практике образования и коррекционно-развивающей работы с детьми с речевыми нарушениями.

Артпедагогическая деятельность позволяет реализовывать не только психопрофилактику эмоционально негативных проявлений, но и в значительной мере разрешить ряд внутриличностных противоречий, снимать фрустрированные и стрессовые состояния ребенка.

Артпедагогика – направление педагогики, синтезирующее в себе три области научного знания: психологии, педагогики и искусства. Одной из основных задач артпедагогики является развитие сенсорной культуры личности. Артпедагогика – отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития детей средствами искусства [3].

Артпедагогику сегодня можно рассматривать как педагогическую технологию, основанную на интегративном применении воспитательного воздействия на личность различных видов искусства (театра, литературы, музыки, танца и др.). В результате применения артпедагогических технологий у детей с ограниченными возможностями здоровья формируется такое важное качество, как адаптивность – способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях [1].

Можно выделить общие стратегические цели, решаемые с активным применением арттехнологий: стимуляция общей активности детей, в первую очередь – познавательной; развитие психических функций (речи, мышления, памяти и др.); формирование адекватных «Я-концепции», самооценки; формирование способности к полноценному социальному взаимодействию.

Современные технологии артпедагогики представлены следующими видами: музыкальная терапия, танцевально-двигательная терапия, изотерапия, библиотерапия; драматерапия, сказкотерапия.

Среди различных средств искусства, способных благотворно влиять на психоэмоциональное состояние человека, его поведение, наиболее мощное и сильное воздействие имеет музыка. Музыкальные занятия с детьми с ограниченными возможностями здоровья выполняют не только познавательно-развивающие, но и коррекционно-терапевтические функции.

С древних времен было замечено, что музыка имеет мощное воздействие на эмоциональное, психическое и физическое состояние человека. Великие философы античности Пифагор и Платон в своих учениях обращались к теоретическим концепциям воздействия ладов музыки на воспитание детей. В XIX веке музыка и феномен ее влияния на психоэмоциональное и соматическое состояние человека стали предметом научного и экспериментального изучения. При этом наиболее успешно музыкотерапия стала развиваться в содружестве с психиатрией и специальной педагогикой. Немало научных исследований было проведено отечественными

учеными. В работах И. М. Бехтерева, И. А. Тарханова появляются данные о благотворном целительном воздействии музыкальных произведений на центральную нервную систему, на дыхание, кровообращение, газообмен больного человека. И. М. Догель отметил, что стимулирующее воздействие маршевой музыки на мышечную работоспособность человека. Л. С. Брусиловский, Л. А. Батурина описали в своих трудах лечебное воздействие музыки на психических и соматических больных. С. В. Шущарджан показал эффективность использования методов музыкальной терапии при лечении функциональных нарушений при лечении психоэмоциональной сферы человека [2].

Работы многих авторов (Е. Ю. Рау, Ю. Б. Некрасовой, О. С. Никольской, Т. Д. Добровольской, О. А. Карабановой, Л. В. Кузнецовой, Е. А. Медведевой и др.) подтверждают эффективность использования средств искусства в коррекционно-развивающем процессе работы с детьми с нарушениями развития.

В специальной педагогике и психологии неоднократно предпринимались попытки изучения коррекционного и терапевтического воздействия музыки на развитие психики и личности детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, исследовались определенные сферы коррекционно-развивающего воздействия музыки (развитие мозговых структур, познавательных или эмоционально-волевых процессов, здоровьесбережение, социализация и коммуникация детей с ограниченными возможностями здоровья). Отдельно изучались возможности различных коррекционно-терапевтических направлений деятельности – логопедическая ритмика, музыкотерапия, кинезитерапия. Также исследовались коррекционные и лечебные эффекты музицирования в общем и дополнительном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Применение музыкальных средств искусства в качестве средства коррекции легло в основу такого направления в психотерапии, как музыкотерапия. Музыкотерапия широко используется как средство преодоления эмоциональных нарушений у детей и взрослых, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях и пр. В настоящее время музыкальные средства широко используются логопедами и педагогами для решения образовательно-воспитательных и психокоррекционных задач в коррекционно-педагогической работе с детьми с нарушениями речи.

У детей с речевыми нарушениями наряду с нарушением звукопроизношения, лексики, грамматики страдает и просодика. Речь детей зачастую эмоционально невыразительна, интонационно слабо окрашена, дети затрудняются ставить логические ударения, делать паузы, которые являются средством смысловой выразительности речи, не умеют управлять силой

голоса, не используют разнообразные оттенки темпа, от которых теряются динамика, живость, богатство выразительного звучания и, как результат, страдает художественная выразительность речи [2].

В качестве проявлений лечебного и коррекционного воздействия музыкотерапии ученые выделяют следующие:

- регулирование психовегетативных процессов, регулирование физиологических функций организма;
- катарсис, регуляция психоэмоционального состояния;
- повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения;
- коррекция коммуникативной функции;
- активизация творческих проявлений [1; 2; 3].

Выделяют пассивное и активное направления педагогической музыкотерапии.

Пассивные методы предполагают, что ребенок получает музыкотерапевтический сеанс, но не участвует в нем активно, в основном это прослушивание музыки. Например, дети слушают журчание ручья, шум дождя, плеск волн. Специально подобранные музыкальные произведения снимают гнев, досаду, улучшают настроение, положительно влияют на общее самочувствие.

Наиболее эффективны в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья активные виды музыкотерапии, такие как вокалотерапия, хоротерапия, ритмотерапия, кинезитерапия, психогимнастика.

Вокалотерапия – активный метод музыкотерапии, обеспечивающий коррекцию психоэмоциональных нарушений, социально-адаптационных трудностей и выполняющий лечебно-оздоровительную функцию.

Пение в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями помогает устранить «бормотание», установить координацию дыхания с речью, улучшить артикуляцию и дикцию, устранить монотонность и безжизненность в голосе, избавиться от гнусавости и повизгивания.

Для коррекции нарушений речи используются музыкальные упражнения, в основе которых лежит работа с гласными звуками. От гласных звуков зависит громкость, внятность, красота речи ребенка. К тому же систематические упражнения с гласными звуками исполняют роль речевой гимнастики, способствующей выработке координированных движений органов речи: развитию речевого дыхания, голоса и дикции, развитию фонематического слуха. Правильное произношение гласных звуков и умение слышать и вслушиваться в эти звуки имеет огромное значение для коррекции звукопроизношения и оздоровления в целом. Осваивая артику-

ляцию гласных, полезно каждый звук показывать руками и выполнять артикуляционные упражнения с артикуляционными жестами. Движения выполняются одновременно обеими руками. Например, «а» – показать ладонь с широко расставленными напряженными пальцами, имитирующими широко раскрытый рот; «о» – указательный палец соединяется с большим, образуя кольцо, остальные выпрямлены; «у» – кисть сжата в кулак; «и» – «улыбка» – большой палец и мизинец выставлены, тогда как остальные пальцы сжаты в кулак.

Ритмотерапия позволяет добиться эмоциональной разрядки, снять умственную перегрузку и утомление.

Инструментальное музицирование предполагает использование простейших музыкальных инструментов в процесс исполнения. При этом реализуются задачи развития координации простейших движений при игре на музыкальных инструментах (ложках, трещотках, балалайках, ксилофоне, свистульках, пищалках и др.).

Еще одним эффективным приемом является использование в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья звучащих жестов детей: хлопки, притопы, шлепки, щелчки и др. Это способствует развитию звуковысотного и ритмического слуха, активности внимания, быстроты реакции, памяти. Кроме того, исполняя такие музыкальные жесты, дети раскрепощаются и получают огромное удовольствие.

Одной из форм активной музыкотерапии является *логопедическая ритмика*. Она основана на сочетании слова, музыки и движения. Логопедической ритмикой воспитывают чувство ритма и темпа в движении. Логопедическая ритмика способствует развитию координации общих движений, тонкой произвольной моторики и мимики лица.

Выделяют оздоровительные, образовательные, воспитательные и коррекционные задачи логопедической ритмики.

В результате решения оздоровительных задач у детей с речевыми нарушениями укрепляется костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные и сенсорные функции, формируется правильная осанка, походка.

Решение образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений и способности произвольно передвигаться в пространстве, переключаемости, произвольности движений. Дети с нарушениями речи усваивают знания в области метро-ритмики и музыкальной культуры, у них формируется музыкальное восприятие.

Воспитательные задачи связаны с развитием чувства ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность; развитием способности воспринимать музыкальные образы, выра-

зительно и ритмично двигаться в соответствии с данным образом; воспитанием положительных личностных качеств.

Коррекционные задачи заключаются в исправлении имеющихся у детей нарушений общей и мелкой моторики, пространственных представлений, нарушений темпо-ритмической организации речи детей.

Музыку на занятиях используют на различных этапах: на этапе организационного момента, при выполнении физкультминуток, при проведении пальчиковых и артикуляционных гимнастик и др. Эффективный коррекционный результат музыка дает при автоматизации звуков. Это помогает ребенку расслабиться и не заострять внимание на артикуляционном укладе, что способствует ускорению автоматизации корригируемого звука, скорейшему переходу на бессознательный уровень, то есть к автоматизму. Еще одной важнейшей составляющей стороны речи является слоговая структура слова. Может быть не нарушен ни один звук, но если нарушена слоговая структура слова, то речь будет невнятна и непонятна для окружающих. Следовательно, речь перестает полноценно нести свою коммуникативную функцию. Поэтому логоритмические музыкальные занятия являются неотъемлемой и обязательной частью работы с детьми с нарушениями речи.

Таким образом, включение технологии музыкотерапии в коррекционную работу с детьми с нарушениями речи способствуют повышению ее эффективности в целом, нормализации психоэмоционального состояния детей, гармонизации чувств, снятию коммуникативных барьеров, эмоционального напряжения.

Список использованных источников

1. Кузьмина, Н. Н. Моделирование артпедагогических технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Кузьмина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17) – С. 46–50.

2. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. пособие / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова [и др.]. – М. : Академия, – 246 с.

3. Сергеева Н. Ю. Артпедагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Наталья Юрьевна Сергеева. – Чебоксары : ЧГБУ, 2010. – 43 с.

[В содержание](#)

УДК 371.1-053.4(045)

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ТЕРЛЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

старший преподаватель кафедры специальной педагогики

и медицинских основ дефектологии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, 79876901514@yandex.ru

ШЛЯПИНА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

воспитатель МДОУ «Детский сад № 97 комбинированного вида»,

г. Саранск, Россия, lenoksavina1966@mail.ru

Ключевые слова: непосредственная образовательная деятельность, здоровьесберегающие технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Аннотация: В статье анализируется значение использования здоровьесберегающих технологий и их значение для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Авторами рассмотрены конкретные требования к использованию здоровьесберегающих технологий на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

ESPECIALLY THE USE OF HEALTH-TECHNOLOGIES IN EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

TERLETSKAYA OLGA VASILEVNA

senior lecturer of the Department of Special pedagogics and medical

fundamentals of defectology Mordovian State Pedagogical Institute

Saransk, Russia

SHLYAPINA ELENA NIKOLAEVNA

Tutor, Kindergarten № 97 of the combined type»,

Saransk, Russia, lenoksavina1966@mail.ru

Key words: direct educational activity, health-saving technologies, children with disabilities.

Abstract: The article considers the concepts of health-saving technologies and their importance for working with children with disabilities. The authors considered specific requirements for the use of health-saving technologies in occupations with children with disabilities.

Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье «как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а

не только как отсутствие болезней и физических дефектов». Данная формулировка справедливо критикуется за субъективное понимание благополучия, идеализацию цели, статичность в рассмотрении здоровья и абсолютизацию полного благополучия, которое ведет к уменьшению напряжения организма и его систем, а значит, и к снижению сопротивляемости и предпосылке нездоровья [4].

В уставе Всемирной организации здравоохранения написано, что здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Под физическим компонентом здоровья предполагается функционирование организма, всех его органов и систем, уровень их резервных возможностей, а также наличие или отсутствие физических дефектов, заболеваний, в том числе генетических. Психическое здоровье понимается как «нормальное течение психических процессов, характеризующихся отсутствием выраженных психических расстройств и наличием определенных резервов сил человека, благодаря которому он может преодолеть неожиданные стрессы или затруднения, возникающие в исключительных обстоятельствах, а также состоянием равновесия между человеком и окружающим миром, гармонией между ним и обществом, сосуществованием представлений отдельного человека с представлениями других людей об объективной реальности». Психическое здоровье включает в себя такие компоненты, как психическая интеграция (аутентичность, конгруэнтность), положительное отношение к себе, оптимальное развитие, личная автономия, рост и самоактуализация личности, реалистичное восприятие окружающих людей, умение адекватно воздействовать на них [3].

По мнению О. Ю. Синевич, социальный компонент здоровья – это осознание личностью себя в качестве субъекта мужского или женского пола и взаимодействие личности с окружающими. Данный элемент отражает способ общения и отношений с разными группами людей (сверстниками, коллегами, родителями), т. е. с обществом. На наш взгляд, для социального компонента здоровья человека важна социальная активность и способность к социальной адаптации, готовность к самоопределению жизненного пути, а также сформированность системы ценностных отношений [5].

Психологи, педагоги и социальные работники единодушны во мнении, что в стране усилились негативные тенденции в воспитании детей. Широко распространились такие проявления нездоровой личности, как вербальная дезадаптация, утрата веры в свои возможности, конфликтность, враждебность, пассивная жизненная позиция, неадекватное восприятие окружающего мира, ослабление воли, эгоцентризм, пассивность, потеря интереса и любви к близким и др.

Обобщая высказывания ученых, представим перечень критериев социального здоровья формирующейся личности: потребность в общении, умение взаимодействовать с представителями разных социальных групп (в том числе с взрослыми и сверстниками), в безопасности, привязанности и любви, бескорыстный интерес к окружающему миру, адекватное восприятие социальной действительности, адаптация к физической и социальной среде, направленность на общественно-полезное дело, демократизм в поведении и др.

В последние годы в образовательном процессе возрос интерес к проблеме здоровьесберегающих технологий [5].

«Здоровьесберегающие технологии» – совокупность приемов, методов, методик, средств обучения и подходов к образовательному процессу, при котором выполняются требования:

- учет индивидуальных особенностей ребенка;
- исключение чрезмерной, изнуряющей интеллектуальной, эмоциональной, нервной нагрузок при освоении учебного материала;
- создание благоприятного морально-психологического климата в детском коллективе;
- обучение ребенка способам защиты себя от стрессов, обид [1].

Здоровье человека – проблема актуальная для всех времен и народов, а в настоящее время она становится перспективной. По данным специалистов НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, в последние годы наметились следующие негативные тенденции: физически зрелыми рождаются не более 14 % детей, значительно снизилось число абсолютно здоровых детей, их остается не более 10–12 %.

Известно, что именно дошкольный возраст является решающим этапом в формировании фундамента физического и психического здоровья ребенка. В этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма. Именно в детстве закладываются основные задатки, способности, формируется психоэмоциональная сфера, и конечно же это время, когда закладывается основной «фундамент» здоровья. Поэтому его необходимо максимально сохранять, поддерживать и обогащать в этот период.

В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования содержание образовательной области «Здоровье» направлено на достижение целей охраны здоровья детей и формирования основы здорового образа жизни [5].

В этой связи весьма актуальным становится вопрос о внедрении в практику работы ДОО здоровьесберегающих образовательных технологий, то есть такой организации образовательного процесса на всех его уровнях, при которой качественное обучение, развитие и воспитание де-

тей происходят без ущерба их здоровью, и, наоборот, способствуют его укреплению [1].

В современных условиях проблема сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей приобретает глобальный характер.

Н. И. Виноградова считает, что здоровьесберегающие технологии – это комплекс средств и мероприятий, направленных на укрепление психофизического и психологического здоровья детей [4].

Дети с речевыми недостатками, особенно имеющими органическую природу, как правило, отличаются от своих сверстников по показателям физического и нервно-психического развития. Исследования ряда педагогов, занимающихся проблемным ребенком (А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, И. П. Павлов), показали, что поражение речевого аппарата нередко сочетается с отклонением в физическом, психическом и социально-личностном развитии.

В процессе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья возрастает социальная и педагогическая значимость сохранения здоровья детей [5].

Среди воспитанников с ограниченными возможностями здоровья высок процент соматически ослабленных детей. Некоторые из них имеют хронические заболевания. Также у большинства детей имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики, нарушения дыхания (поверхностное, ключичное дыхание). Среди воспитанников встречаются гиперактивные или, наоборот, пассивные дети, что обусловлено слабостью нервной системы. Также у детей наблюдается повышенная истощаемость, дефицит внимания, снижение памяти и работоспособности [4].

Соответственно возникает необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с данными детьми.

Упражнения, направленные на здоровьесбережение, проводятся в течение 1–2 минут в середине занятия. Возможно музыкальное сопровождение [3].

Виды работ, направленные на здоровьесбережение:

Гимнастика для глаз. Комплексы упражнений, направленные на профилактику нарушений зрения.

Су-Джок-терапия. Стимуляция биологически-активных точек, расположенных на кистях рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячики, грецкие орехи, колючие валики). Эффективен и ручной массаж пальцев.

Развитие общей моторики. Комплексы физкультминуток подбора согласно лексической теме недели. Проводятся в игровой форме в середине занятия.

Кинезеологические упражнения, направленные на формирование и развитие межполушарного взаимодействия. С этой целью в работе с детьми используется комплекс кинезеологических упражнений: «Колечко»,

«Кулак-ребро-ладонь», «Лягушка», «Ухо-нос», «Замок», а также упражнения, направленные на развитие точности движений пальцев и способности к переключению с одного движения на другое:

- дыхательная гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения;
- игры с водой;
- развитие координации движений;
- самомассаж области лучезапястного сустава и предплечий (поглаживание, растирание, разминание, вибрация);
- аурикулотерапия. Система воздействия на точки ушной раковины. Воздействие осуществляется путем массажа ушной раковины до легкого покраснения и появления чувства тепла;
- развитие мелкой моторики и зрительно-пространственного гнозиса:
 - пальчиковые игры согласно лексическим темам занятий;
 - планирование графических диктантов по лексическим темам;
 - обводка шаблонов и штриховка изображений согласно лексическим темам;
- релаксационные упражнения, направленные на мышечное и эмоциональное расслабление. Используются для обучения детей управлению собственным мышечным тонусом, приемам расслабления различных групп мышц;
- психогимнастика используется для коррекции психоэмоциональной сферы [2; 3; 4; 5].

В результате проводимой работы по использованию здоровьесберегающих технологий на занятиях у детей формируется уверенность в себе, развивается самоконтроль, умение реализовать намеченные цели, также снижаются и исчезают многие негативные психоневрологические проявления, скованность и тревожность; улучшаются внимание, восприятие; дети учатся видеть, слышать, рассуждать; корректируется поведение и преодолеваются психологические трудности; снимается эмоциональное напряжение; развивается способность к переносу полученных навыков при изучении предметного материала.

Таким образом, применение системы здоровьесберегающих технологий способствует личностному, интеллектуальному и речевому развитию ребенка. Благодаря этим технологиям педагоги смогут развить гармоничную, и главное, здоровую личность, которая сможет без проблем социализироваться в обществе и стать достойным его представителем.

Список использованных источников

1. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребенка / В. Ф. Базарный. – М. : АРКТИ, 2005. – 165 с.
2. Буденная, Т. В. Логопедическая гимнастика : метод, пособие / Т. В. Буденная. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 245 с.

3. Зурман, М. А. Здоровьесберегающие технологии в процессе оказания психолого-педагогической помощи детям, имеющим речевые нарушения / М. А. Зурман // Психологическое здоровье личности: теории и практика : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., 16–17 мая 2015 г. / отв. ред. И. В. Белашева ; БГУ им. М. Э. Расулзаде. – Баку, 2015. – С. 192–193.

4. Пожиленко, Е. А. Волшебный мир звуков и слов / Е. А. Пожиленко. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 216 с.

5. Синевич, О. Ю. Консолидация деятельности медицинских и педагогических работников в целях укрепления здоровья учащихся коррекционных школ / О. Ю. Синевич, Т. Ю. Четверикова // Мать и дитя в Кузбассе. – 2014. – № 2. – С. 165–168.

6. Корытко, Н. В. Здоровьесберегающие технологии в работе логопеда / Н. В. Корытко // Учитель и время. – 2016. – № 11. – С. 90–93

[В содержании](#)

УДК 378(045)

ББК 7458

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ТОРЧИКОВА НАТАЛИЯ МИХАЙЛОВНА

воспитатель, Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями слуха, г. Саранск, Россия, school1-2vida@yandex.ru

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, компетенции, формирование, воспитательный процесс, образовательное пространство.

Аннотация: В статье рассматриваются основные компетенции в воспитании обучающихся с нарушениями слуха в школе-интернате.

THE FORMATION OF CORE COMPETENCIES IN CHILD-REARING WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

TORCHIKOVA NATALIA MIHAJLOVNA

educator, Saransk general boarding school for children with hearing impairments, Saransk, Russia

Key words: children with disabilities, competence, formation, educational process, educational space.

Abstract: This article discusses the basic competence in the education of students with hearing impairments at a boarding school.

Сегодняшним детям предстоит жить в обществе, которое будет существенно отличаться от того, в котором жили их родители. Современное

общество предъявляет совершенно иные требования к будущим своим гражданам. Сегодня успешность человека определяется не столько совокупным объемом знаний, сколько наличием ключевых компетенций и творческих способностей. К сожалению, в образовательном пространстве продолжают сохраняться подходы, характерные для прошлого века, родители часто видят свои функции исключительно в обеспечении жизнедеятельности ребенка. В рамках уроков формируется лишь ограниченное количество компетенций, таким образом, в современной ситуации повышается роль воспитательного пространства школы. Так, соответственно, меняются и требования к выпускнику школы, он должен быть не унифицированной личностью, а личностью, обладающей индивидуальностью, способной к непрерывному образованию, к гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности, умеющей работать с другими и над собой, причем работать не по стереотипу, а с учетом меняющихся условий и требований.

В стратегии модернизации российского образования было заявлено о необходимости введения компетентностного подхода в образовании. Обозначенные цели образования ориентируют педагогов на компетентностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, что предполагает смену требований к существующим образовательным технологиям, критериям оценки результатов обучения и воспитания, достижению качественно нового уровня образования. При этом под компетентностным подходом понимается совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Образовательный процесс современной школы направлен на изменение позиции учащегося: из объекта обучения – в активного субъекта учебно-воспитательной деятельности, что подразумевает активизацию самоуправляемой творческой деятельности школьников.

Компетентностный подход в воспитании акцентирует внимание на формировании у учащихся компетенций, обеспечивающих им возможность успешной социализации.

Компетенции – это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Существуют следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Система воспитательной работы с учащимися в своей основе имеет компетентностный подход. Воспитательная система включает семь основных направлений. Для каждого возраста приоритетным является реализация двух из вышеназванных направлений, что не означает отсутствие работы по другим направлениям. Воспитательная система учитывает возрастные особенности учащихся и направлена на формирование ключевых для каждого возраста компетенций.

Для среднего школьного возраста на первый план выходят коммуникативная и ценностно-смысловая компетенции. Учащиеся осознают свою роль и предназначение, учатся выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, осознают важные и значимые жизненные цели.

Следует заметить, что часто при планировании воспитательной работы основной упор делается только на работу с детьми, но и работа с родителями имеет огромное значение, ведь именно родители в наибольшей степени заинтересованы в полноценном развитии своих детей. В рамках компетентностного подхода очень важную роль играет именно единство требований, правил и позиций. Также важную роль в процессе реализации воспитательной системы играют систематические психолого-педагогические исследования.

Результатом реализации воспитательной системы должно стать освоение учащимися следующих ключевых компетенций:

информационная компетенция:

- умение самостоятельно искать необходимую информацию: учащиеся самостоятельно ищут информацию, необходимую для реализации классных и школьных проектов;

– умение обработать информацию: учащиеся анализируют имеющиеся факты, отбирают нужное, систематизируют полученные сведения, учатся использовать полученные сведения на практике, готовят выступления, стенгазеты.

ценностно-смысловая компетенция:

– осознание того, что занятия спортом, туристические и экскурсионные поездки, психологические тренинги помогают поддерживать хорошую физическую форму, приспособляться к любым условиям жизни;

– осознавать свою роль и предназначение: они представляют собой здоровое поколение, учатся быть патриотами;

– уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков: анализ, что важнее и значимее, что важно и нужно в жизни;

– учатся принимать решения и отвечать за последствия своих поступков.

общекультурная компетенция:

– проявляют личностные качества – гражданские, нравственные, интеллектуальные, общей культуры;

– сформированы представления о необходимости соблюдать в мире людей общечеловеческие, гуманные, нравственные законы и нормы;

– стремятся жить в гармонии с окружающим миром.

учебно-познавательные компетенции:

– умеют самостоятельно планировать свою деятельность;

– способны к самореализации, активны в выборе деятельности;

– способны к самообразованию;

– владение приемами действий в нестандартных ситуациях.

коммуникативная компетенция:

– умеют жить и работать в коллективе, имеют понятия о социальных ролях (лидер-организатор, лидер-генератор идей, исполнитель, зритель);

– имеют навыки работы в команде и взаимодействия с окружающими;

– имеют представления о способах выхода из конфликтных ситуаций.

ценностно-смысловые компетенции:

– умеют адекватно оценивать свои способности и возможности;

– сформирована внутренняя мотивация приобретения знаний для дальнейшего образования;

– понимают необходимость личностного роста для успешного самоопределения в будущем;

– выбирают приоритетными не материальные ценности, а здоровье, семью и интересную работу;

– при выборе будущей профессии большинство воспитанников ориентируются на интерес к конкретной области деятельности, не пренебрегая и материальной стороной.

компетенция личностного самосовершенствования:

– происходит физическое, духовное саморазвитие, эмоциональная саморегуляция;

– учащиеся заботятся о своем здоровье;

– формируется внутренняя культура личности и лидерские качества.

Используемые нами методы педагогической поддержки развития самостоятельной личности включают:

– метод самооценки – обучение адекватному оцениванию себя, адекватности целей, реальности, использованных средств;

– метод самоорганизации – обучение самостоятельному планированию;

– метод самоопределения – создание ситуаций, когда ребенок должен самостоятельно сделать выбор;

– метод самореализации – создание условий для выполнения индивидуальной работы в соответствии с поставленными задачами (метод поручения и другие);

– метод самоконтроля;

– метод самопрогнозирования – построение перспектив своего дальнейшего развития, стратегии и тактики саморазвития, планирование ближайшей и отдаленной перспективы своей деятельности;

– метод радостной перспективы – это радостные события, которые ждут человека и значимых для него людей в ближайшее время;

– метод поощрения и похвалы – этот метод возбуждает у ребенка чувство радости от сделанного, веры в себя и желания делать еще лучше путем одобрения (мимикой, жестом, взглядом, словом);

– метод «угашения отрицательных переживаний» – способ раздумывания таких эмоций, как обида, стыд, ненависть, злоба, страх, вина, определение причин их возникновения и, как следствие, «угашение» отрицательных эмоций;

Таким образом, реализация компетентного подхода предусматривает интеграцию процессов воспитания и обучения, что будет способствовать формированию компетентной личности, способной к успешной социализации в обществе, конкурентоспособной на рынке труда, но в то же время духовной, культурной и толерантной.

Работа воспитателя дает совершенно уникальные возможности для самого глубокого изучения личности каждого ребенка. Именно через воспитательную работу мы способны воздействовать на личностную составляющую каждого ребенка, отслеживать динамику его развития и корректировать, при необходимости, возникающие отклонения.

Серьезная воспитательная работа может идти только при активном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Нельзя недооценивать роль родителей в воспитательном пространстве школы. Родители учеников – коллеги и партнеры и являются активными участниками многих мероприятий. Родители принимают участие и в школьных праздниках и в экскурсиях. Таким образом, следует отметить, что формирование компетенций есть совместный труд родителей, воспитателя и учащихся. Иначе формирование целостной, гармонично развитой и конкурентоспособной личности не возможно.

Список использованных источников

1. Гавриленко, Т. Обучение через желание / Т. Гавриленко // Учитель. – 2005. – № 6. – С. 12–13
2. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 7. – С. 18–23.
3. Полищук, В. Обучение и воспитание: комплексный подход / В. Полищук // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22–27.
4. Селеменев, С. Диалог: культура и компетенция / С. Селеменев, А. Ткаченко // Учитель. – 2005. – № 5. – С. 19–25.

[В содержание](#)

УДК 378(045)
ББК 74.58

ШТАЙНЕРОВСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

ЧАМПАЛОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

воспитатель, Саранская общеобразовательная школа-интернат для детей
с нарушениями слуха, г. Саранск, Россия, school1-2vida@yandex.ru

Ключевые слова: штайнеровская педагогика, дети с нарушениями слуха, обучение, воспитание.

Аннотация: Автором статьи дается характеристика штайнеровской педагогики и анализируются возможности ее использования в обучении и воспитании детей с нарушениями слуха.

STEINER PEDAGOGY AND POSSIBILITIES OF ITS USE IN TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING DISORDERS

CHAMPALOVA ELENA VLADIMIROVNA

Educator, Saransk general boarding school for children with hearing impairments,
Saransk, Russia

Key words: Steiner pedagogy, children with hearing impairment, education, training.

Abstract: The author of the article gives a description of Steiner pedagogy and analyzes the possibilities of its use in teaching and educating children with hearing impairments.

В настоящее время во всем мире получает признание гуманистический подход в обучении, который также успешно реализует штайнеровская (вальдорфская) педагогика, основной целью которой является воспитание в ребенке Человека – творчески мыслящего, разносторонне образованного, социально активного.

Первая школа была открыта в 1919 году и предназначалась для детей сотрудников фабрики «Вальдорф-Астория» в Штутгарте (Германия). Основателем школы является австрийский философ Рудольф Штайнер.

В настоящее время более чем в 60 странах мира работает около 700 школ, 1200 детских садов, 320 лечебно-педагогических центров для детей с проблемами. Открыто более 100 институтов по подготовке педагогов для штайнеровской школы.

Особенно благотворное влияние методы штайнеровской педагогики оказывают на детей с проблемами в развитии. Принимая во внимание тот факт, что в России в последние годы все большее распространение получает система интегрированного обучения (обучения детей с теми или иными отклонениями в развитии и поведении в условиях общеобразовательной школы), владение методами и приемами штайнеровской педагогики представляется актуальным, так как может в значительной степени расширить педагогический арсенал учителей общеобразовательных школ, особенно начальных классов, а также в значительной мере решить проблему неуспеваемости, возможных отклонений в поведении.

В России более чем в 20 городах функционирует около 30 специальных школ, 50 детских садов для детей с проблемами, работающие по штайнеровской методике. В 1999 году в московской общеобразовательной оздоровительной школе № 65 для глухих детей открылся первый в сурдопедагогике класс, работающий на основе использования принципов штайнеровской педагогики.

Цели обучения и воспитания в штайнеровской школе состоят в создании всем своим ученикам возможностей полноценной реализации их индивидуального начала и условий воспитания ответственных граждан общества. Воспитание должно обеспечить детям необходимые условия для самореализации.

Ведушими *принципами* штайнеровской школы являются следующие:

– *гуманизм* – признание человека самой высокой ценностью, его права на полное раскрытие способностей; осознание приоритета общечеловеческих ценностей;

– *гуманизация* – развитие представлений о человеке как части Вселенной, построение целостной картины мира, где человек живет в гармонии с природой и обществом;

– *демократизм* – равенство прав граждан на образование и личное равноправие каждого человека;

– *автономность* школы в решении основных вопросов своей деятельности;

– *открытость* системы образования, принятие других гуманистически направленных систем, стремление к интеграции в мировые образовательные структуры.

Эти принципы приоритетны и для современной российской педагогики. Штайнеровская (вальфдорская) школа добавляет к перечисленным еще один, весьма существенный принцип:

– *социальная направленность* – воспитание свободных, способных и творчески мыслящих людей.

В штайнеровской педагогике личностно ориентированный подход к обучению понимается как раскрытие индивидуальных дарований личности в согласии с предпосылками и побудительными мотивами, свойственными тому или иному возрасту.

Духовная индивидуальность человека, его духовное «Я» является центром человеческой свободы и творчества. По мнению представителей штайнеровской педагогики, невозможно найти источник человеческой свободы, рассматривая человека лишь как природное и общественное существо. Источником свободы и творчества личности может являться только ее собственное «Я», ее свободная и созидающая духовность.

Таким образом, основная цель штайнеровской школы состоит не в воспитании детей во имя какой-либо идеологии или господствующей в данный момент мировоззренческой системы (мы не знаем, каким будет общество и государственное устройство через несколько поколений), а в воспитании свободных, способных и творчески мыслящих людей.

Структура штайнеровской школы и связь с системой общего образования такова: она состоит из двенадцати классов и обеспечивает учащимся получение общего среднего образования, которое направлено на всестороннее развитие личности. В школе создается возможность для развития способностей учащихся в детстве и молодости без тех ограничений, которые несет в себе ранняя предметная специализация. Таким образом, формируются необходимые предпосылки для удачного выбора учащимися профессии в будущем. Школа стремится обеспечить ученикам, которые решили применить свои способности в практических сферах деятельно-

сти, достаточно широкий уровень образования, а у учеников, которые выберут академическую карьеру, сформировать практически-ориентированное мышление.

В школе имеется дополнительный тринадцатый класс для подготовки к общим государственным экзаменам о получении лицейского образования. Подготовительный класс предназначен для детей, которым исполняется шесть лет в календарном году. Занятия не формируют школьные навыки у дошкольников, а направлены на их здоровое развитие.

Основная ступень: 1–8 классы – ступень классного учителя, потому что именно он отвечает за воспитание детей и обучение основным предметам. Обучение основным предметам, которое организуется учебными эпохами (периодами) с целью максимального погружения в предмет, осуществляет классный учитель, часть предметов могут вести учителя-предметники.

Старшая ступень: 9–12 классы – ступень предметного обучения. За преподавание и воспитание детей несут ответственность учителя-предметники. На старшей ступени обучение разделяется на два направления: практически-художественное и лицейское. По окончании старшей ступени ученики готовят выпускную работу за курс обучения в штайнеровской школе.

При обучении и воспитании в штайнеровской школе опираются на возрастные особенности развития человека и используют следующие основные педагогические понятия для построения учебно-воспитательного процесса:

- практически-деятельностное обучение и воспитание;
- художественное обучение и воспитание;
- познавательно-теоретическое обучение и воспитание.

В нашей школе-интернате элементы штайнеровской педагогики широко используются. Дети приходят в ясельные, дошкольные группы, где с ними занимаются педагоги, используя штайнеровскую методику подражания. Большое внимание уделяется развитию мелкой моторики. Также большое внимание уделяется рассказыванию сказок, постановке спектаклей.

Начало учебного года в нашей школе всегда большой праздник. Больше всего его ждут первоклассники, ведь в 1 классе они узнают много нового и интересного. На начальном этапе обучения оценки не ставятся. На своих уроках учителя рассказывают интересные истории, после которых правила русского языка и математические вычисления становятся понятными для всех.

В старших классах ученики на занятиях и при выполнении домашнего задания используют рабочие тетради по разным предметам, в которых в доступной форме обрабатывают материал, сложный для восприятия: со-

ставляют план-пересказ, дают определение новым понятиям и терминам, составляют схемы, делают зарисовки. Для закрепления увиденного не только в памяти, но и в письменной и устной речи мы практикуем заметки в школьной газете «Радуга» (заметки пишут сами дети, педагог является наставником). Активное использование этих приемов штайнеровской педагогики оказывает благоприятное влияние на развитие познавательной деятельности (внимания, памяти, мышления) детей с нарушениями слуха.

Штайнеровская педагогика придает большое значение человеческим связям и отношениям. Поэтому так важна в школе творческая деятельность учителей, воспитателей, детей и родителей – создание проектов (каждый класс хотя бы раз в год проводит мероприятие для всей школы), организация выставок, поездок, походов.

Суть идеи Штайнера в том, что способности детей различны и не следует форсировать развитие ребенка, достигая больших результатов, чем сама природа. Одним из главных способов развития ребенка он считал мастерские (рукоделия, кулинарии, танца, музыки), то, чему в обычных общеобразовательных школах уделяют лишь часть внимания. Между тем, чтобы воспитать в ребенке творца, нужно развивать не только голову и руки, но и сердце. Дети особенно нуждаются в творчестве. Воспринимая окружающий мир, ребенок получает от него импульсы и в ответ подражает ему, превращая свои действия в рисунок, танец, игру. Так что основные занятия в вальдорфской школе, в отличие от обычной, – это рисование, живопись, музыка.

Дружный коллектив способствует душевному комфорту ребенка. Согласованность движений возможна лишь при условии взаимного внимания друг к другу. Участие в совместных мероприятиях учит детей действовать сообща, уважать друг друга, понимать, что результат их работы зависит от слаженности их действий. Главным объединяющим фактором является авторитет педагога, который необходим ребенку в качестве примера для осмысленного подражания и для чувства защиты.

Эффективно образование комплексное, непрерывное и целенаправленное. Не об этом ли сто лет назад говорил Р. Штайнер, открывая первую вальдорфскую свободную школу «для всех»?

Совпадения в основных, принципиальных моментах вальдорфской педагогики с родственными ей педагогическими идеями свидетельствует об актуальности, научности и общественной значимости этой системы в школе для детей с нарушениями слуха.

Список использованных источников

1. Карлген, Ф. Воспитание к свободе: педагогика Р. Штайнера / Ф. Карлген. – М. : Знание, 1992. – 285 с.

2. Проблемы образования на рубеже веков. Педагогика Рудольфа Штайнера / под ред. Е. М. Савицкой. – М. : Сфера, 2000. – 199 с.

3. Ойттинен, А. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики / А. Ойттинен. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 205 с.

4. Штейнер, Р. Материалы по вальдорфской школе / Р. Штейнер, Э. Л. Леэрц. – М. : Педагогика, 1991. – 302 с.

[В содержание](#)

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции
«54-е Евсевьевские чтения»

28–29 марта 2018 г., г. Саранск

Редактор и корректор *Н. Ф. Голованова*
Технический редактор *Т. В. Мадякина*
Дизайн обложки *Е. В. Щербинкиной*

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а