

**Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы»**

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ
ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Сборник научных статей VIII Международной научно-практической
конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного
развития: опыт, проблемы, перспективы»
(Гродно, 19 ноября 2021 г.)**

Гродно
ГрГУ им. Янки Купалы
2021

УДК 316.614.4:37.01

ББК 74.6

С69

Рекомендовано Советом педагогического факультета ГрГУ им. Я. Купалы и проблемной секцией психологии и педагогики редакционно-издательского совета ГрГУ им. Я. Купалы

Редакционная коллегия:

Н. В. Крюковская (гл. редактор) – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики специального образования (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь);

Н. И. Акопян – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики специального образования (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь);

О. В. Фомина – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования (ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь).

Рецензенты:

Н. В. Михалкович, доцент кафедры педагогики и социальной работы УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук, доцент;

Е. В. Воронко, заведующий кафедрой психологии и педагогики УО «Гродненский государственный медицинский университет», кандидат психологических наук

С69

Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. научн. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. / ГрГУ им. Янки Купалы ; редкол.: Н. В. Крюковская (гл. ред.), Н. И. Акопян, О. В. Фомина. – Гродно : ГрГУ, 2021. – 257 с. – Библиогр.: на 22,5 страницах (285 назв.).

В сборнике научных статей VIII Международной научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» размещены результаты научных исследований в области коррекционной педагогики, специальной психологии и логопедии. В материалах сборника раскрыты актуальные вопросы процесса обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития, оказания им коррекционно-педагогической помощи.

Материалы сборника будут полезны как начинающим исследователям в области специального образования, так и практикующим специалистам для анализа существующих направлений оказания коррекционно-педагогической помощи в области специального образования.

УДК 316.614.4:37.01

ББК 74.6

© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2021

Введение

Результативность профессиональной деятельности учителя-дефектолога зависит как от объема профессиональных знаний и умений, так и от возможности применять для решения различных профессиональных задач. В связи с этим важное место отводится наличию у специалиста умений организовывать и проводить научное исследование, анализировать полученные результаты, применять их в своей профессиональной деятельности.

Дети с особенностями психофизического развития характеризуются несформированностью познавательных процессов, трудностями формирования личностных компонентов, особенно мотивационного и эмоционально-волевого, что создает неполноценную основу для организации и проведения с ними процесса обучения и воспитания. Это предъявляет значительные требования к профессиональной подготовке учителей-дефектологов, их постоянному самосовершенствованию путем расширения представлений о детях с особенностями психофизического развития, изучения результатов научного исследования, излагаемых в литературе, знакомства с новыми методиками коррекционно-педагогической работы в области инклюзивного и специального образования. Данные требования приобретают особое значение в условиях инклюзивного образования, когда специалист работает с разными категориями обучающихся, учитывает особенности развития каждой из них, подбирает необходимые приемы организации и проведения процесса обучения и воспитания, сочетает их соответствующим образом с учетом поставленных задач и предлагаемого содержания учебного материала.

Одним из важных принципов работы специалиста в условиях инклюзивного и специального образования является принцип единства диагностики и коррекции. С учетом данного принципа эффективность коррекционно-педагогической работы обеспечивается своевременным проведением полноценной диагностики обучающихся с особенностями психофизического развития, анализом имеющихся трудностей и выделением причин, которые затрудняют процесс усвоения ими знаний и умений, что создает неполноценную основу для последующей социализации и адаптации в обществе. На основе результатов диагностики специалист выделяет направления коррекционно-педагогической работы с обучающимися, которые реализует на коррекционных занятиях, занятиях по образовательной области и уроках. Полученные результаты позволяют подбирать приемы и средства, учитывающие особые образовательные потребности обучающихся, правильно использовать режимные моменты, применять индивидуально-дифференцированный подход, включать обучающихся в практическую деятельность на основе использования компетентностного подхода. Все перечисленные особенности позволяют в целом реализовать коррекционную направленность обучения и воспитания, направлять внимание специалистов не только на создание специальных условий коррекционно-педагогической работы детей с особенностями психофизического развития, но и исправлять имеющиеся нарушения познавательной деятельности, затрудняющие процесс познания окружающего мира и взаимодействие с окружающими.

Обеспечение профессионального становления учителей-дефектологов, педагогов-психологов, организующих процесс обучения и воспитания обучающихся с особенностями психофизического развития и психолого-педагогического сопровождения самих обучающихся, их семей и педагогов осуществляется на основе проведения собственных исследований в рамках инклюзивного и специального образования, а также изучения опыта других

исследователей, анализа предложенных ими материалов, адаптация к конкретным условиям проведения коррекционно-педагогической и психологической работы. Данная возможность в полной мере предоставляется при проведении научно-методических семинаров, научно-практических конференций, где для каждого участника предоставляется возможность апробировать результаты своего научного исследования, познакомиться с результатами исследований других участников научного мероприятия, расширить свои представления о методической стороне процесса обучения и воспитания обучающихся с особенностями психофизического развития, о применяемых приемах и средствах данного процесса. С этой целью кафедрой теории и методики специального образования учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» было организовано проведение VIII Международной научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы».

Работа данной конференции была организована по следующим направлениям: клинические и психолого-педагогические аспекты диагностики и коррекции нарушений развития у детей, подростков и взрослых; инновационные технологии, методы и формы работы с детьми с особенностями психофизического развития; современные инклюзивные тенденции в системе образования; система психолого-педагогического сопровождения и перспективы социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития; формирование профессиональной компетенции специалистов в области специального образования; взаимодействие учреждений образования, семьи, общественных организаций в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития. Материалы, предоставленные авторами для участия в данной конференции, раскрывают специфику реализации основных векторов развития системы образования детей с особенностями психофизического развития не только в Республике Беларусь, но и в Российской Федерации. В представленных статьях авторами рассматриваются вопросы организации процесса обучения и воспитания обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), интеллектуальной недостаточностью, нарушениями речи, нарушениями зрения, нарушением слуха, детским церебральным параличом, тяжелыми множественными нарушениями; анализируются результаты диагностической работы с данными категориями детей как в дошкольном, так и в школьном возрасте. Внимание уделяется также вопросам оказания помощи родителям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития. В отдельной статье представлена информация о работе со взрослыми людьми с нарушениями в развитии на основе анализа их внутренней картины болезни.

Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы» размещены на сайте конференции и доступны для анализа. У участников конференции есть возможность внимательно изучить те из них, которые вызвали у них научный и практический интерес, задать вопрос автору исследования и получить ответ. Такой формат проведения конференции позволяет сделать отзыв на размещенные на сайте материалы, получить от авторов дополнительную интересующую каждого информацию. Статьи, представленные в сборнике, позволяют лучше понять сущность процессов, реализуемых в области специального образования, и будут являться основой для проведения новых научных исследований, создания новых разработок в области коррекционной педагогики, специальной психологии и логопедии.

Гл. ред. Н.В. Крюковская

ПРЕДИКТОРЫ ВАРИАНТОВ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ДЕФЕКТА ВЗРОСЛЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В работе представлены варианты внутренней картины дефекта взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Внутренняя картина дефекта рассматривается как составляющая Я-концепции. Выделены личностные характеристики, показатели самооотношения и социальной адаптации, определяющие компоненты внутренней картины дефекта.

Ключевые слова: внутренняя картина дефекта, взрослые, ограниченные возможности здоровья, самосознание.

Adeeva T.N.

PREDICTORS OF VARIANTS OF THE INTERNAL DEFECT PATTERN OF ADULTS WITH DISABILITIES

Abstract. The study presents variants of the internal disorder pattern of adults with disabilities. The internal disorder pattern is considered as a component of the Self-concept. The personal characteristics, indicators of self-attitude and social adaptation that determine the components of the internal disorder pattern are highlighted.

Keywords: internal disorder pattern, adults, disabilities, self-awareness.

В современной специальной психологии взрослые люди с ограниченными возможностями здоровья нечасто оказываются в центре внимания. В то же время проблема изучения специфики самооотношения, самосознания остается одной из актуальнейших, поскольку эти феномены имеют большое значение для самореализации, адаптации личности. Внутренняя картина дефекта (далее – ВКД), как совокупность знаний о своем состоянии и отношении к нему, преломляясь в сознании индивида, также имеет немаловажное значение в процессах формирования и развития личности.

Нужно отметить, что феномен ВКД часто исследуется опосредованно через изучение личностных характеристик человека. Большая часть научных работ посвящена выявлению специфичных личностных черт, личностных профилей взрослых людей с различными вариантами дизонтогенеза. Показана взаимосвязь личностных особенностей и самооотношения со спецификой социальной активности, самореализацией, адаптацией [2; 3]. В ряде работ в центре внимания оказываются проблемы выбора эффективных стратегий совладающего поведения людьми с ОВЗ и определения задач психологической помощи [3; 5]. Отмечается, что ситуация ограниченных возможностей здоровья коррелирует с развитием депрессивных реакций личности, формированием чувства одиночества, социальной изоляции [7; 8].

Важным направлением исследований является изучение сохранности самосознания, адекватность самооотношения при различных вариантах нарушенного развития во взрослом возрасте. Авторы указывают на недостаток научных работ, посвященных проблемам трансформации самосознания и самооотношения в связи с наличием варианта нарушенного развития [4; 9].

Феномен внутренней картины дефекта, его структура, значимость для самореализации личности, для прогнозирования поведения личности в различных жизненных ситуациях рассматривается в небольшом количестве исследований. Варианты ВКД выделяются на основании сочетаний когнитивного и эмоционального компонентов, основное внимание

уделяется знаниям о нарушении и типам отношения к нему [1]. Взаимосвязь вариантов ВКД, личностных черт, специфики социальных отношений, структуры мотивов личности показаны в работе С.В. Чебарыковой [6]. Однако исследования в этом направлении немногочисленны, требуют дальнейшей систематизации материала.

Цель исследования: определить возможные предикторы вариантов внутренней картины дефекта у взрослых с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании принимали участие 75 взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Представлена целенаправленная выборка, все респонденты имеют нарушения развития с детства. Их них: 21 человек с нарушениями зрения (НЗ, 7 мужчин, 14 женщин), 19 человек с тяжелыми нарушениями речи (ТНР, 10 мужчин, 9 женщин), 24 человека с нарушениями функций опорно – двигательного аппарата (ОДА, 14 мужчин, 10 женщин), 11 человек с нарушениями слуха (НС, 5 мужчин, 6 женщин). Средний возраст 35 лет. В исследовании применялся опросный метод и метод беседы. Исследование проводилось индивидуально.

Методы исследования: использована беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т.Н. Адеевой (2018). Разделы беседы были структурированы в соответствии с выделенными компонентами ВКД (сенситивный, физический, когнитивный, эмоциональный, мотивационный). Полученные ответы респондентов были обработаны методом контент-анализа. Используются «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда» (адаптация А.К. Осницкого, 2004), тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев, 1989), индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик (1995). Статистическая обработка проводилась с использованием программы 10.0 Statistica, для выявления детерминации компонентов ВКД применялся регрессионный анализ.

Внутренняя картина дефекта понимается в исследовании как сложное, интегративное образование, как комплекс ощущений, знаний, переживаний, мотивационных изменений, связанных с нарушением. Сенситивный компонент включает в себя совокупность ощущений, связанных с наличием дефекта. Физический компонент связан с характеристикой человека собственной физической активности, физических качеств. Когнитивный компонент представляет собой знания о причинах, проявлениях дефекта, ограничениях, связанных с его наличием. Эмоциональный компонент означает отношение личности к дефекту. Мотивационный компонент характеризует структуру мотивов личности, возможное ее изменение в связи с наличием дефекта.

На первом этапе исследования определена наполненность каждого из компонентов внутренней картины дефекта. С помощью кластерного анализа выделены варианты внутренней картины дефекта у взрослых с ОВЗ. Статистически значимые различия обнаружены по наполненности когнитивного ($p < 0,000$, $\chi^2 = 25,8044$), эмоционального ($p < 0,000$, $\chi^2 = 41,4877$), мотивационного ($p < 0,000$, $\chi^2 = 32,8969$) компонентов.

Внутренний паттерн расстройства 1 кластера характеризуется относительной «сглаженностью» параметров выраженности. Профиль ВКД схож с профилем 3 кластера по выраженности когнитивного и эмоционального компонента. Испытуемые обладают невысоким уровнем знаний о своих ограничениях и особенностях ($M = 4,14$; $SD = 1,53$). В сфере отношения к своему нарушению демонстрируют сдержанность; эмоции, связанные с ОВЗ, наличествуют, но отличаются скупостью ($M = 3,13$; $SD = 1,28$). Практически равновесно в профиле ВКД выражен и мотивационный компонент ($M = 3,41$; $SD = 1,67$), который в сравнении с другими кластерами имеет среднюю степень выраженности.

Второй кластер составили 29 человек, из них 16 мужчин и 13 женщин. Средний возраст респондентов, составивших данный кластер, 36,6 лет ($SD=11,3$). В данном кластере представлены следующие нозологические группы: тяжелые нарушения речи – 6 человек; нарушения опорно-двигательного аппарата – 14 человек; нарушение слуха – 9 человек. Внутренняя картина дефекта выглядит следующим образом: отмечена довольно высокая напряженность всех компонентов ВКД: физический и сенситивный ($M=3,28$; $SD=1,33$), когнитивный ($M=6,59$; $SD=1,32$), мотивационный ($M=6,1$; $SD=1,18$), эмоциональный ($M=6,69$; $SD=1,17$).

Третий кластер самый немногочисленный по составу, состоит из 7 человек. В него вошли 4 человека с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА), 2 человека с нарушением зрения (НЗ), 1 человек с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Всего 4 женщины, 3 мужчины. Возраст от 17 до 80 лет, средний возраст 43 года. Внутренняя картина дефекта выглядит следующим образом: компоненты ВКД проявляются у респондентов неоднозначно: физический и сенситивный ($M=5,71$; $SD=3,55$), когнитивный ($M=4,14$; $SD=3,67$), мотивационный ($M=2,71$; $SD=2,06$), эмоциональный ($M=3,86$; $SD=2,73$). Мы можем наблюдать высокие статистически значимые средние значения «когнитивного» и «эмоционального» компонентов. При этом резко снижены показатели мотивационного компонента (самые низкие показатели из всех трех кластеров).

На следующем этапе для выявления предикторов компонентов ВКД проведен регрессионный анализ. В 1 кластере физический и сензитивный компоненты ВКД не имеют предикторов среди личностных характеристик, показателей самоотношения и социальной адаптации. Однако другие компоненты имеют значимые регрессионные связи. Выявлено статистически достоверное влияние параметров самоотношения на когнитивный компонент ВКД ($R^2=0,302$; $F = 10,381$ $p=0,004$), личностной черты «ригидность» на мотивационный компонент ВКД ($R^2=0,304$; $F = 10,464$; при $p=0,004$). Показатели самоотношения (самоуверенность, самоинтересы), социальной адаптации (принятие себя, эскапизм и эмоциональный комфорт), индивидуально-типологические свойства личности (ригидность, интроверсия и экстраверсия, агравация) ($R^2=0,951$; $F = 34,219$; при $p=0,000$) оказывают влияние на формирование эмоционального компонента ВКД.

Во втором кластере на наполненность физического и сенситивного компонентов ВКД ($R^2=0,99$; $F=1042,26$; $p=0,001$) оказывают влияние ведомость ($\beta=0,726$; $p=0,001$) и самоинтерес ($\beta=-0,194$; $p=0,025$). Когнитивный компонент ВКД ($R^2=1,00$; $F=1660$; $p=0,004$) зависит от проявлений ведомости ($\beta=1,088$; $p=0,000$), самообвинения ($\beta=-1,79$; $p=0,000$), интернальности ($\beta=-0,087$; $p=0,000$) и самопоследовательности (саморуководства) ($\beta=0,085$; $p=0,004$). Для мотивационного компонента ВКД ($R^2=0,999$; $F=1207,583$; $p=0,000$) предикторами являются ведомость ($\beta=0,541$; $p=0,000$) и адаптация ($\beta=-0,079$; $p=0,000$). Для эмоционального компонента ВКД ($R^2=0,785$; $F=14,564$; $p=0,019$) предиктором выступает тревожность ($\beta=0,83$; $p=0,019$).

В 3 кластере коэффициент регрессии отражает связь зависимой переменной физического компонента с независимой переменной – шкала самоуважения ($R^2=0,35$; $F=13,33$; $p = 0,001$), 35% дисперсии переменной физического компонента обусловлено влиянием данного предиктора ($B=-0,28$; $p = 0,001$). Предикторами когнитивного компонента ($R^2=0,39$; $F=7,72$; $p=0,003$) в данной группе выступают такие показатели социально-психологической адаптации, как адаптивность ($B=0,031$; $p = 0,004$) и самопринятие ($B=0,41$; $p = 0,022$). Эмоциональный компонент в данной группе обусловлен ($R^2=0,87$; $F=15,17$; $p = 0,000$) показателями

саморуководства ($B = -0,731$; $p = 0,000$), индивидуально-типологическими показателями – интроверсией ($B = -0,208$; $p = 0,005$), лабильностью ($B = 0,378$; $p = 0,000$), ригидностью ($B = -0,247$; $p = 0,002$). Детерминантами эмоционального компонента также выступают показатели адаптации – стремление к доминированию ($B = -0,058$; $p = 0,000$), эмоциональная комфортность ($B = 0,040$; $p = 0,000$); ожидаемое отношение других ($B = -0,154$; $p = 0,04$).

Опираясь на особенности регрессионных связей, можем сделать несколько предположений. В 1 кластере когнитивный компонент обусловлен параметром самоотношения – «шкала отношения других». Это значит, что накопление знаний о своем нарушении, о его причинах и способах изменения идет через отношение окружающих. Для личности важно получать оценки, мнения (вероятно, позитивные) окружающих для формирования представлений о своем состоянии.

Мотивационный компонент ВКД предполагает возможность личностных и жизненных изменений с учетом специфики дизонтогенеза. Преодоление нарушения в 1 кластере будет определяться отсутствием или слабой выраженностью такой черты личности как ригидность, проявляющейся в инертности установок, настойчивости, педантизме. Тут мы можем констатировать наличие обратного влияния – высокая степень выраженности ригидности будет приводить к недостаточности мотивационного компонента ВКД. Эмоциональный компонент ВКД зависит от выраженности показателей самоотношения; интереса к себе как личности, собственным чувствам, мыслям; самоуверенности. Эмоциональный компонент означает наличие системы отношений к нарушению. Выраженность самоуверенности, интереса к себе и самоотношения, вероятно, предполагает и внимание к собственным чувствам, эмоциям, а также доверие к себе, принятие себя, своего права на переживания. Достоверно значимую роль в становлении эмоционального компонента ВКД играют личностно-типологические черты. Преобладание экстраверсии над интроверсией, склонность к преувеличению тяжести своего состояния (агравация) и личностная ригидность увеличивают наполненность эмоционального компонента ВКД. Свойства социальной адаптации так же будут являться предикторами этого компонента ВКД. Склонность к уходу от проблем, принятие себя, но низкий эмоциональный комфорт определяют выраженность отношения к своему нарушению в данном варианте ВКД. Можем предположить, что респонденты не довольны сложившейся ситуацией, но не предпринимают активных действий по ее изменению; респонденты смирились с жизненной ситуацией.

Во 2 кластере внутренняя картина дефекта определяется ведомостью. Можем предположить, что в данной группе есть сознательный, рациональный отказ от доминирования. Это позволяет человеку быть более внимательным к физическим ощущениям, формировать точные представления о причинах нарушения и способах преодоления ограничений. Этому способствует и уверенность в своей важности, интересе для других. Внутренний контроль личности, способность к саморегуляции способствует лучшему пониманию причин нарушения и имеющихся ограничений. Отказ от авторитарного стиля взаимодействия, достаточный уровень адаптации позволяет личности перестроить систему мотивов, формировать мотивацию к преодолению нарушения. Осторожность в принятии решений, ответственность по отношению к окружающим у респондентов определяет интенсивность переживаний, связанных с расстройством. Сочетание характеристик позволяет говорить о «сбалансированном» типе реагирования.

Внутренняя картина дефекта в 3 кластере зависит от множества факторов. Самостоятельность и понимание своих потребностей снижает значимость физических ощущений, физического компонента ВКД. Когнитивный компонент имеет средний уровень в данной группе. Низкий уровень самопринятия, веры в свои силы, самостоятельной оценки собственных возможностей, низкий уровень адаптации не способствует формированию обширных представлений о расстройстве, его причинах и способах преодоления нарушения. Вероятно, что переживания по поводу нарушения неустойчивы, отношение к своему состоянию может быстро меняться от стабильного до негативного, поскольку определяется лабильностью личности, неустойчивой мотивацией, недостаточной саморегуляцией, снижением стремления к доминированию, игнорированием внешних оценок. Отказ от доминирования и игнорирование внешних оценок, возможно, позволяют личности сохранять уравновешенность (эмоциональный комфорт). Мотивационный компонент имеет самые низкие показатели в данной группе, не установлены статистически значимые предикторы этого компонента. Тип реагирования «неустойчивый, невротичный».

В настоящий момент можем выделить три варианта ВКД на основании наполненности ее компонентов. Предикторами вариантов ВКД выступают личностные характеристики, показатели самоотношения и социальной адаптации.

Список использованной литературы

1. Гайдукевич, Е. А. Специфика внутренней картины дефекта подростков с ДЦП / Е. А. Гайдукевич // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 45–50.
2. Горынина, В. С. Психологические особенности лиц с нарушениями зрения с высоким уровнем социальной активности / В. С. Горынина // Социализация и реабилитация в современном мире : сб. науч. ст. / Перо ; под ред. О. Е. Нестеровой [и др.]. – М., 2017. – С. 544–558.
3. Кацера, А. А. К вопросу о развитии аффективно-оценочного компонента Я-концепции студентов с ОВЗ / А. А. Кацера // Вестник ДонНУ. Сер. Д. Филология и психология. – 2019. – № 4. – С. 107–110.
4. Нагорная, Л. А. Коррекция Я-образа студентов с ограниченными возможностями здоровья как одно из направлений оптимизации инклюзивного образования в российской высшей школе [Электронный ресурс] / Л. А. Нагорная, Н. Н. Нагорный // Наука и образование: новое время. – 2017. – № 6. – С. 412–421.
5. Оленина, О. Е. Взаимовлияние личностной тревожности со стратегиями совладающего поведения у людей с ОВЗ / О. Е. Оленина // Психологический Vademecum: М. М. Бахтин и Витебщина : сб. науч. ст. / ВГУ имени П.М. Машерова ; под ред. С. Л. Богомаза, В. А. Каратерзи, С. Ф. Пашковича. – Витебск, 2020. – С. 153 – 156.
6. Чебарыкова, С. В. Личность в условиях дизонтогенеза : внутренняя картина дефекта / С. В. Чебарыкова. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. – 140 с.
7. Emerson, E. Loneliness, social support, social isolation and wellbeing among working age adults with and without disability: Cross-sectional study [Electronic resource] / E. Emerson, N. Fortune, G. Llewellyn, R. Stancliffe // Disability and Health Journal. – 2021. – № 14 (1). – Mode of access: <http://www.sciencedirect.com/100965> <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100965>. – Date of access: 26.09.2021.
8. Self-awareness and underestimation of cognitive abilities in patients with adult temporal lobe epilepsy after surgical treatment [Electronic resource] / N. Zimmermann [et al.]. // Epilepsy & Behavior. – 2020. – № 112. – Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1525505020306430>. – Date of access: 26.09.2021.

9. Stigma of persons with disabilities in South Africa: Uncovering pathways from discrimination to depression and low self-esteem [Electronic resource] / J.-F. Trani [et al.]. // Social Science & Medicine. – 2020. – № 265. – Mode of access: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113449>. – Date of access: 26.09.2021.

УДК 376.42

Акопян Н.И.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ЭТАПА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В настоящей статье раскрывается содержание деятельностного этапа методики формирования эмоциональной безопасности учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью. Автор иллюстрирует виды и направления коррекционной работы в рамках реализации деятельностного этапа на коррекционных занятиях.

Ключевые слова: эмоциональная безопасность, интеллектуальная недостаточность, методика.

Akopyan N.I.

THE CONTENT OF THE ACTIVITY STAGE OF THE METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF EMOTIONAL SAFETY OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract. This article reveals the content of the activity stage of the methodology for the formation of emotional security of primary school age students with mild intellectual disability. The author illustrates the types and directions of correctional work within the framework of the implementation of the activity stage in correctional classes.

Keywords: emotional security, intellectual disability, methodology.

Конечным результатом обучения и воспитания учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью выступает их социальная адаптация к условиям современного общества и требованиям культурных канонов и правил. Социальная адаптация невозможна без сформированной эмоциональной безопасности, которая обеспечивает ребенку эмоциональную гибкость, защищенность и адекватность поведения [4].

Применительно к учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью мы рассматриваем понятие «эмоциональная безопасность» как способность и готовность защищать себя и других в эмоционально опасных ситуациях на основе сформированных умений замечать, правильно определять, выражать эмоции; устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями; контролировать и проявлять социально одобряемое поведение.

При разработке методики формирования эмоциональной безопасности особое внимание уделялось реализации в практическом плане парадигмы гуманизации в обучении и воспитании учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью. Гуманистическая парадигма в качестве приоритетов определяет общекультурные ценности в содержании образовательного процесса, которые, в свою очередь, ориентированы на совершенствование личности учащихся.

Основанием для разработки методики формирования эмоциональной безопасности послужили выявленные противоречивые особенности проявления эмоциональной безопасности у

учащихся данной категории, в частности, способность к адекватному эмоциональному реагированию, правильному поведению и к соответствующим происходящему действиям в знакомой эмоционально опасной ситуации и неадекватность эмоциональных реакций и недостаточность проявлений социально одобряемого поведения в незнакомых эмоционально опасных ситуациях. Методика включает в себя цель, задачи, содержание, методы, приемы и формы организации обучения.

Целью разработанной методики выступает формирование эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью. Цель конкретизируется в ряде задач:

- формировать умения выражать, замечать, правильно определять эмоции у себя и окружающих;
- формировать умения устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями, поступками и событиями, их провоцирующими;
- формировать умения контролировать и проявлять социально одобряемое поведение в эмоционально опасных ситуациях;
- формировать умения защищать себя и других в эмоционально опасных ситуациях и предупреждать такие ситуации.

Методика формирования эмоциональной безопасности включает пять этапов (пропедевтико-ориентировочный, стимулирующий, деятельностный, творческий и контрольно-оценочный). В ходе каждого этапа реализуется специфическое содержание методов и приемов коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной безопасности. Рассмотрим содержание деятельностного этапа методики формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью [1].

В рамках деятельностного этапа методики определены некоторые особенности проведения коррекционных занятий по формированию эмоциональной безопасности у учащихся рассматриваемой категории. С целью организации эффективной коррекционно-педагогической работы учитывается следующее:

- наблюдение за особенностями эмоциональных проявлений каждого учащегося на занятиях и в свободной деятельности, особое внимание уделяется проявлениям стереотипных эмоций детей (например, раздражительность, агрессия, неадекватность поступков и т. д.);
- проведение наблюдений, тренингов, мастер-классов с родителями (другими законными представителями) каждого учащегося с целью организации их участия в коррекционно-педагогической работе;
- предупреждение отрицательных эмоций и эмоционального дискомфорта учащихся на коррекционных занятиях посредством позитивного отношения к ним;
- постоянное стимулирование эмоционального развития каждого учащегося посредством обучения пониманию различных эмоциональных проявлений (как своих собственных, так и других людей), анализу причин тех или иных эмоциональных проявлений, правильному выбору поведения в эмоционально опасных ситуациях;
- использование на коррекционных занятиях разнообразных методов и приемов работы, способствующих не только эмоциональному развитию и формированию эмоциональной безопасности, но и снятию эмоционального напряжения, устранению чувства страха, неуверенности в себе, дискомфорта, отсутствия интереса к занятию;

– применение в работе приемов рефлексии с учетом анализа эмоционального состояния каждого учащегося;

– стимулирование и обучение учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью правильному эмоциональному реагированию и формированию умений противостоять воздействиям негативных эмоций [2].

С целью формирования эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста (IV–V классы) с легкой интеллектуальной недостаточностью реализуются следующие направления коррекционно-педагогической работы: 1) формирование умения замечать, правильно определять и выражать эмоции; 2) формирование умения устанавливать причинно-следственные связи между эмоциями и событиями, их провоцирующими; 3) формирование умения контролировать и проявлять свое социально одобряемое поведение в эмоционально опасных ситуациях; 4) формирование умения защищать себя и других от эмоционально опасных ситуаций и предупреждать такие ситуации; 5) развитие адекватной самооценки каждого учащегося; 6) развитие способностей учащихся к построению позитивных взаимоотношений со сверстниками.

В процессе формирования эмоциональной безопасности важным моментом является организация социального взаимодействия между учащимися. Социальное взаимодействие предполагает не только общение между детьми и педагогами, но и определенное эмоциональное реагирование на поступки, действия и слова друг друга. На коррекционных занятиях используются как реальные, так и специально созданные ситуации общения, основная цель которых – стимулировать детскую активность. Работа в этом направлении проводится поступательно, постепенно переходя к более сложным формам общения. Начинать можно с проигрывания готовых образцов поведенческих и эмоциональных реакций. Это позволяет учащимся с легкой интеллектуальной недостаточностью усваивать правила эмоционального и коммуникативного поведения, адекватного ситуации. На коррекционных занятиях можно предлагать детям наблюдать за эмоциональным поведением других людей или сказочных персонажей. Это реализуется путем использования таких методов работы, как просмотр специально подобранных мультфильмов, прослушивание аудиосказок в программе Power Point, диафильмов и т. д. Можно предлагать детям задания подражательно-исполнительного характера (инсценировки, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры), а затем и задания более сложного уровня, имеющие творческий характер. На занятиях по формированию эмоциональной безопасности рекомендуется применять такие формы работы, как мимические и пантомимические упражнения, задания-этюды на развитие эмоциональной выразительности и чувствительности, способствующие изучению особенностей различных эмоциональных состояний. В процессе такой работы у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью постепенно воспитывается, корректируется и формируется эмоционально и социально безопасный стиль коммуникативного и эмоционального поведения. Важное место в коррекционно-педагогической работе занимает использование интерактивных игр и упражнений, основанных на взаимодействии и диалоге. Полезным видом работы в данном случае может выступать организация деятельности детей в малых группах, где имеется определенное общее задание, выполнение которого предполагает социальное и эмоциональное взаимодействие (например, инсценировка фрагмента сказки, зарисовывание главных моментов сюжета сказки, создание театра теней, магнитного театра и т. д.). На коррекционных занятиях рекомендуется использовать задания, основанные на задействовании сенсорных систем каждого учащегося. Педагог может подбирать тренинги по эмоциональному развитию с использованием тактильных контактов (например, дети встают в

круг, берутся за руки, желают друг другу что-то хорошее и доброе), с использованием зрительного, слухового, обонятельного ощущений (например, рассматривание яркой живописной картины, прослушивание детских позитивных мелодий, применение элементов ароматерапии и т. д.). Во время занятий можно использовать задания и упражнения, способствующие формированию у учащихся умения фиксировать внимание на эмоциональном состоянии окружающих сверстников и взрослых, умения понимать причины возникновения эмоциональных состояния у себя и у других, формированию адекватной самооценки и эмпатии. Для этого используются такие игры, как «Подари радость», «Успокой друга», «Улыбнитесь друг другу», «Почему Саша плачет, смеется, обижается ...?» и т. д. Для эффективной поддержки учащихся целесообразно применять групповые и индивидуальные формы работы.

Приведем пример наполняемости коррекционного занятия на деятельностном этапе работы по формированию эмоциональной безопасности:

1. Приветствие. Знакомство с гостем занятия – Незнайкой.
2. Работа с учебным наглядным пособием – определение эмоционального состояния учащихся на момент начала занятия (рисуем смайлику настроение, идентичное своему) [3].
3. Игра «В кругу» – пожелания друг другу, тактильный контакт, установка на успешную работу на занятии: педагог предлагает учащимся встать в круг, взяться за руки и по очереди улыбнуться друг другу, пожелать хорошего настроения и успехов на занятии.
4. Игра «Сделай, как я» – выполнение мимической гимнастики: педагог предлагает учащимся выполнить упражнения мимической гимнастики (улыбнись, нахмурь брови, удивись, надуй щеки и т.д.).
5. Работа с учебным наглядным пособием – задание «Настроение» (учащиеся передают настроение персонажей картинок по описанию) [3].
6. Упражнение «Развлекалка» – выполнение комплекса упражнений для отдыха глаз, для развития общей моторики: учащимся предлагается по очереди вставать в круг и с помощью движений и мимики показывать любого сказочного персонажа, остальные учащиеся должны его отгадать.
7. Работа с электронным средством обучения (1–2 задания) – по желанию педагога.
8. Игра-драматизация – учащимся предлагается рассмотреть сюжетную картинку, где герои выражают определенные эмоции согласно происходящей ситуации, учащиеся определяют эмоции героев и разыгрывают изображенную ситуацию по ролям.
9. Работа с учебным наглядным пособием – определение эмоционального состояния учащихся на момент окончания занятия (рисуем смайлику настроение, идентичное своему) [3].
10. Тренинг «Расслабление» – учащиеся принимают удобную позу, расслабляются, закрывают глаза, представляют себя на прогулке в лесу.

Деятельностный этап методики формирования эмоциональной безопасности предполагает отработку на коррекционных занятиях конкретных практических умений, способствующих выбору адекватных форм поведения в эмоционально опасных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Акопян, Н. И. Коррекционная работа по формированию навыков эмоциональной безопасности у детей с интеллектуальной недостаточностью / Н. И. Акопян // Специальная адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 41–46.

2. Акопян, Н. И. Коррекционно-развивающая работа по формированию основ эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью / Н. И. Акопян // Педагогическая наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 76–81.

3. Акопян, Н. И. Моя эмоциональная безопасность : учеб. наглядное пособие / Н. И. Акопян. – Минск : Народная асвета, 2018. – 95 с.

4. Хвойницкая, В. Ч. Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / В. Ч. Хвойницкая // Дефекталогія. – 2004. – № 1. – С. 46–57.

УДК159.9.075

Артемьева Т.В., Гаращенко В.В.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Авторами статьи была рассмотрена необходимость изучения способности к прогнозированию ситуаций будущего как ресурса социализации детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Был выявлен низкий уровень когнитивной и рече-коммуникативной функции прогнозирования у детей с нарушением слуха, дети испытывали трудности в составлении прогноза, детальном описании действий героев сюжетов. Вербальные ответы детей были недостаточно развернутые. Исследование показало, что наиболее сформированной у детей оказалась регулятивная функция прогнозирования.

Ключевые слова: прогнозирование, социализация, предвосхищение будущего, нарушение слуха, функциональные характеристики.

Artemyeva T.V., Garachshenko V.V.

THE SPECIFICS OF THE FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF PREDICTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract. The authors of the article considered the need to study the ability to predict future situations as a resource for the socialization of preschool children with hearing impairments. A low level of cognitive and speech-communicative forecasting function was revealed in children with hearing impairments, children experienced difficulties in making a forecast, a detailed description of the actions of the heroes of the plots. The verbal responses of the children were insufficiently detailed. The study showed that the most formed in children was the regulatory function of forecasting.

Keywords: forecasting, socialization, anticipation of the future, hearing impairment, functional characteristics.

В настоящее время активно проводятся исследования, в которых подчеркивается, что прогнозирование является неотъемлемой частью психического развития человека. Сергиенко утверждает, что «протекание психических процессов как на микро-, так и на макроуровнях всегда включает предвидение, антиципацию, предвосхищение» [15].

Прогнозирование будущего как способность формируется и начинает свое развитие в младенческом возрасте с предвосхищающих сенсомоторных реакций. Дальнейшее совершенствование сенсорной антиципации и формирования антиципирующих процессов продолжается в дошкольном возрасте на других познавательных уровнях: перцептивном, представленческом, а также на речемыслительном [2; 14].

При анализе ФГОС ДО и научных источников можно выделить критерии, в соответствии с которыми можно оценить успешность протекания социализации у детей дошкольного возраста: это освоение правил дошкольниками; формирование личности ребенка в пространстве

социальных отношений в обществе; контакт культуры и ребенка; передача культурных норм и роль взрослого в этом; культурная конгруэнтность и ее развитие у дошкольника [7; 12; 18]; понимание и осознание правил их смысла, нравственности; саморегуляция поступков с ориентиром на моральные правила и эмоциональное состояние сверстников у детей 5–6 лет [13; 16]. Среди основных групп положительной социализации важными являются опыт самоорганизации, выстраивание своей деятельности, способность детей понимать результаты своих действий, деятельности. В исследованиях Е. Birmingham и D.A. Trevisan подчеркивается, что к социальной когнитивной способности относится навык опознания эмоциональных состояний человека. Она связана с поведением в социуме и другими составляющими ее характеристиками человека [24]. Трудности в регулировании эмоций выступают фактором, который влияет на поведение и проявляется в тревожности или агрессии детей в обществе [22].

Зарубежными учеными выделяется, что способности вспомнить прошлые события и производить прогноз будущих начинают свои проявления у детей в возрасте 3–5 лет. К 4–5 годам дети в силу своих возможностей способны сказать о событиях, которые уже были вчера или еще могут произойти завтра [19]. К 4 годам детьми приобретаются основные когнитивные компоненты, которые необходимы для абстрактного плана конкретных событий будущего [23]. Дети дошкольного возраста начинают раньше переносить проекцию негативных переживаний на будущие ситуации, которые связаны с похожими ситуациями в прошлом [21], а связи, установленные между прошлым, настоящим и будущим являются необходимыми для адаптации в социуме и функционирования [23].

В отечественных и зарубежных источниках раскрываются особенности развития и социализации детей с нарушением слуха, описываются трудности социального взаимодействия детей с окружающими людьми. Так, в исследованиях В.В. Гаращенко и Т.В. Артемьевой был проведен анализ работ отечественных исследователей по проблеме исследования и выявлено, что у дошкольников с нарушением слуха отмечаются следующие трудности [1; 5; 6; 8; 9]:

- затруднения, связанные с социализацией;
- трудности в коммуникации и действиях с окружающими их людьми, предметами;
- имеются трудности в дифференциации эмоций (в основном негативные);
- проблемы при освоении этических правил в нормально сложившихся ситуациях;
- затруднения прогнозирования в какой-либо деятельности или сфере отношении.

Трудности детей с социализации и адаптации делают актуальным изучение способности детей с нарушением слуха.

Эмпирическое исследование было направлено на изучение способности детей прогнозировать развитие ситуаций будущего, позволило изучить функциональные характеристики прогнозов детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Выборку составили 66 детей: 33 ребенка с нарушением слуха и 33 ребенка с нормотипичным развитием от 5 до 7 лет.

В первую группу вошли 33 ребенка дошкольного периода, у которых в анамнезе стояли заключения двусторонняя сенсоневральная тугоухость IV степени, нейросенсорная тугоухость III степени, тугоухость I–IV степени с разным уровнем владения речью устной или жестовой:

- 1) глухота, нейросенсорная тугоухость 3 степени, КИ на правом ухе – 2 (6,06 %);
- 2) двусторонняя сенсоневральная тугоухость 4 степени (КИ на правом ухе) – 7 (21,21 %);
- 3) глухота, нейросенсорная тугоухость 3 степени – 9 (27,27 %);

- 4) тугоухость (1-4 степени) – 7 (21,21 %);
- 5) тугоухость, КИ – 2 (6,06 %);
- 6) ОНР II ур., двусторонняя сенсоневральная тугоухость – 1 (3,03 %)
- 7) слабослышащий, нейросенсорная тугоухость (2 - 3 степень) – 5 (15,15 %)

Группа была сформирована после проведенного анализа решений ПМПК и информации по проведенной диагностике психо-речевого развития сурдопедагога образовательного учреждения в начале учебного года. Важным критерием при отборе было отсутствие сочетанных форм патологии и когнитивных нарушений. Дети, которые были задействованы в исследовании, владели необходимой степенью для восприятия речи, которая была обращена к ним, а также возможностью действовать согласно указаниям.

Вторую группу составили 33 ребенка без нарушения слуха.

Для изучения способности прогнозирования у детей и исследования функциональных характеристик прогнозирования была использована методика «Прогностические истории» (2018), которая была разработана сотрудниками кафедры психологии и педагогики специального образования Казанского (Приволжского) федерального университета (А.И. Ахметзяновой, Т.В. Артемьевой). Методика позволяла выявить функциональные компоненты прогнозов детей в разных сферах взаимоотношений: ребенок-родитель, ребенок-взрослый, ребенок-ребенок (в организованной и свободной деятельности).

Исследование позволило выявить, что у дошкольников с нарушением слуха по функциональным характеристикам показатели когнитивной ($M_{nc}=3,75$; $M_n=9,81$ при $M_{ax}=13$) и рече-коммуникативной функции ($M_{nc}=4,21$; $M_n=8,48$ при $M_{ax}=12$) были ниже при сравнении с нормотипичными детьми

Рече-коммуникативная функция показала низкий уровень. Когда детьми использовался вербальный уровень при прогнозе, ответы были просты, т.е. они не были развернутыми («Убирать», «Убирай, спать»). Нарушения коммуникации и речи влияют на детей с сенсорные недостатки [17].

Когнитивная функция показала наиболее низкое значение, и это указывает на то, что мыслительные процессы у детей со сниженным слухом находятся на низком уровне, это наблюдается в низком уровне взаимосвязи активности познания субъекта и его социального взаимодействия. В дальнейшем это будет заметно в затруднениях по части выбора, способах действия, в реальности, в долгосрочности, в детализации и вариативности прогнозируемой ситуации.

Из трех показателей функциональных характеристик наиболее высокий уровень был выявлен по регулятивной функции ($M_{nc}=9,93$; $M_n=14,78$ при $M_{ax}=14$). Это говорит о том, что дети с расстройствами слуха имеют проблемы в прогнозах результата действия, а также в последующем есть трудности в построении своей программы действий, однако оно не критично. Для себя они понимают, что есть возможность заранее подготовиться к итоговому варианту результата событий. Это показывает нам, что дети с таким нарушением по возможности могут в достаточной для себя мере определить характер ситуации и направление своего поведения, которая перед ними. Схожесть полученных результатов можно проследить в работе А.И. Ахметзяновой, Р.Р. Хакимуллиной. В авторском исследовании у детей с нарушением слуха были затруднения при усвоении правил нормы различных ситуациях, а также поднята тема проблем в проведении прогнозирования определенных сфер отношений и видов их деятельности [6].

После подсчета результатов показателей функциональных характеристик все составляющие находились на низком уровне. Далее нами был проведен более углубленный анализ критериев прогноза, которые были обозначены в исследовании. Критерии «конструирование активной / пассивной позиции» ($M_{nc}=1,39$ при $M_{ax}=5$), «детализация / обобщенность прогноза» ($M_{nc}=0,63$ при $M_{ax}=5$), «долгосрочный / краткосрочный прогноз» ($M_{nc}=0,24$ при $M_{ax}=2$), «реалистичные / фантастические образы ситуации будущего» ($M_{nc}=2,78$ при $M_{ax}=6$), «максимальная / минимальная вербализация прогноза» ($M_{nc}=1,72$ при $M_{ax}=6$), «полнота / бедность рече-языковых средств» ($M_{nc}=2,48$ при $M_{ax}=6$) показали, что в них у детей с нарушением слуха есть наибольшие затруднения. Критерии 1 (выделение нормы, следование ей) и 2 (оптимистичность) дали меньший уровень расхождений в прогнозах у дошкольников нормы и у детей с нарушением слуха.

Критерий «конструирование активной / пассивной позиции» и его низкий уровень показывает, что присутствуют низкие возможности для конструкции активной позиции, и детьми вместо этого используется пассивная позиция через других лиц в качестве субъекта ситуации («Они будут дальше рисовать», «Манюня чуть-чуть еще и спать пойдет. Мама разрешила чуть-чуть поиграть»). Такой выбор скорее всего продиктован как частью свойства личности детей с данным нарушением. Так им проще переложить ответственность за происходящее на субъект ситуации (обстоятельствам и другим людям) [11]. Такой же результат был и в исследовании А.И. Ахметзяновой, Р. Р. Хакимуллиной. Детями с нарушением слуха в прогнозах чаще всего была выбрана пассивная позиция, а субъектами будущих событий выступали другие участники ситуации, в основном это были взрослые [6].

Критерий «детализация / обобщенность прогноз» также имел низкий уровень. Из этого следует, что дошкольники с нарушением слуха руководствовались обобщенными прогнозами событий, не думая их детализировать. Свой прогноз они представляют, как синкретический и нерасчлененный образ. Дети не описывают внутренние и внешние отношения участников ситуации прогноза друг к другу, их чувства и поведение. А развитие в ситуации они могут заменить лишь единичной эмоциональной оценкой («Есть конфетку», «Поточит карандаш», «Мальчик будет убирать. Мама будет ругать»). Похожий результат можно наглядно увидеть в проведенном эксперименте А.И. Ахметзяновой и ее коллег. В их работе дети с нарушением слуха видели целостный образ, не детализируя и не конкретизируя его. При этом не было и детализации развития события, а было вовлечение большого количества участников в прогноз [3].

Критерий «долгосрочный / краткосрочный прогноз» и его низкое значение показало, что детям с расстройством слуха проблематично произвести долгосрочный прогноз, поэтому они делают краткосрочный. При построении прогноза они представляют образный вид поступков иллюстрированных персонажей, которые близки к ситуации развития действий. Ситуация (время, место, участники) прогнозирования будущего у них ограничена и не выходит за пределы ситуации («Соберут вещи», «Помогла строить»). Это находит свое подтверждение в утверждениях А.И. Ахметзяновой и Л.А. Регуш. Дошкольниками в силу их возраста в основном используется краткосрочный прогноз. Однако при сравнении с нормотипичными дошкольниками у детей с нарушением слуха прогноз в ситуациях предстает как некая временная перспектива [4; 14]. Также, например, ученые G. Trommsdorf, St.L. Klineberg и их коллеги в своих исследованиях описывали когнитивные затруднения, которые наблюдаются у

детей с ОВЗ. Это выражается в том, что они свои поведение и мышление направляют на ситуацию, событие и цель, которые более близки к будущему [20; 25].

Критерий «реалистичные /фантастические образы ситуации будущего» так же имеет низкое значение. Выражается это в том, что у детей недостаточно реалистичные прогнозы ситуации. Полученные результаты исследования этого критерия скорее всего имеют такие значения из-за невербальных высказываний прогноза, так как невербальный уровень оценивается только по 1 и 2 критерию. Были также ситуации, когда дети могли не дать прогноз.

Критерий «максимальная / минимальная вербализация прогноза» и его низкие значения показали нам минимальную вербализацию прогноза. Это обусловлено тем, что у детей с расстройством слуха в связи с их нарушением в основном невозможно получить вербально-развернутый ответ в виде прогноза. Здесь можно сказать, что для дошкольников с нарушением слуха уступать детям с нормой будет характерным, а выражаться оно будет в позднем освоении экспрессивной речи [3]. Это можно увидеть в следующих примерах: «Взяла одну», «Собрала», «Помогла строить».

Критерий «полнота / бедность рече-языковых средств» показал низкий уровень. Это выражается в бедности рече-языковых средств в прогнозе у детей с нарушением слуха. У них были обнаружены трудности в использовании языковых средств, когда необходимо было ответить в речевой ситуации. В основном прогнозы были в виде неполных предложений, а распространенные предложения имели ошибки при употреблении грамматических форм или синтаксических конструкций («Играть», «Убирай, спать»).

Хочется выделить критерий «вариативность / инвариативность прогноза», в котором низкие значения были получены как у детей с патологией, так и с нормой. Такие результаты наталкивают на то, что дошкольникам, несмотря на нарушение или норму, проще составить, и они допускают один вариант развития событий. Для себя они не допускают каких-то альтернативных вариантов развития для ситуации. Но следует заметить, что у детей с нормой, однако у всех, иногда была вариативность. Это связано с тем, что прогностические способности находятся в зачаточном состоянии развития. Вариативность и ее восприятие в событиях будущего, а также вопросы с нею, связанные в различной форме, были затронуты в концепции К. Левина. При изучении прогнозирования будущего в качестве важной характеристики рассматривались возможности видеть нескольких вариантностей развития ситуаций, а не один [10].

Подводя итог вышесказанного по изучению функциональных компонентов и критериев прогнозирования, можно сказать, что обе выборки детей имели средний уровень сформированности регулятивной функции. Но у детей с нарушением слуха он ниже, чем у сверстников с нормой, и это имеет отражение в их способностях прогнозировать ситуации будущего, а также в регулировании собственной деятельности в ней. С таким нарушением детьми выделяются социальные нормы поведения и есть оптимистичные прогнозы.

Различия в показателе рече-коммуникативной функции у обеих выборок продиктованы тем, что, у детей с нарушением слуха данная функция отстает и имеет низкий уровень, а у детей с нормой она достаточно сформирована. Это происходит вследствие онтогенеза дефицитарного развития.

Различия видны и в критериях когнитивной функции прогнозирования в обеих выборках. Дети с нормой имели средний уровень вследствие незавершенности процесса развития ВПФ. А у детей с нарушением слуха значения были еще ниже. Это говорит, что у них

есть трудности в выборе, уровень их психических процессов ниже, и они стремятся к упрощению.

Результаты изучения способности детей к прогнозированию показали, что у дошкольников с нарушением слуха отмечается низкий уровень функциональных характеристик прогнозирования при сравнении с их сверстниками без нарушения. Особо значимой среди особенностей в прогнозах у детей с нарушением были отмечены недостаточно развитые когнитивные и рече-коммуникативные функции прогнозирования. Причины таких особенностей заключаются в недостатках ВПФ у детей, трудностях владения вербальным уровнем вследствие нарушения слуха, и это выражается в проблемах владения вербальным общением. Проведенное исследование прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушением слухом в значимых социальных сферах жизни показало, что наибольшая успешность в прогнозе событий будущего была отмечена в свободной деятельности. Особенно это можно было проследить во взаимодействии с родителями и сверстниками.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Артемьева, Т. В. Изучение предвосхищения эмоций как структурного компонента прогнозирования у детей с нарушением слуха / Т. В. Артемьева, В. В. Гаращенко // Психология психических состояний : сб. материалов XV Междунар. науч.практ. конф. для студ., магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 25–26 февр. 2021 г. / сост. А. В. Климанова ; под общ. ред. Б. С. Алишева, А. О. Прохорова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2021. – Вып. 15. – С. 38–41.
2. Ахметзянова, А. И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 78 с.
3. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитарном развитии / А. И. Ахметзянова. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 160 с.
4. Ахметзянова, А. И. Специфика антиципации младших школьников в условиях дефицитарного дизонтогенеза / А. И. Ахметзянова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – Т. 56. – № 7. – С. 268–280.
5. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1–16.
6. Ахметзянова, А. И. Специфика прогнозирования у дошкольников с нарушением слуха / А. И. Ахметзянова, Р. Р. Хакимуллина // Вестник Московского Университета. Психология. – 2020. – Т. 14. – № 2. – С. 158–176.
7. Веракса, Н. Е. Диагностика готовности ребенка к школе : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2010. – 96 с.
8. Гаращенко, В. В. Специфика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушением слуха / В. В. Гаращенко, Т. В. Артемьева // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика, Казань, 13 апр. 2021 г. / Изд-во Казан. ун-та; под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань, 2021. – С. 704–705.

9. Гаращенко, В. В. Специфика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушением слуха / В. В. Гаращенко // *Science and education in the modern world: challenges of the XXI century : материалы IX Междунар. науч-прак. конф.*, Нур-Султан, 15 сент. 2021 г. ; сост.: Е. Ешим, Е. Абиев. – Нур-Султан, 2021. – С. 10–13.
10. Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
11. Муздыбаев, К. Оптимизм-пессимизм личности. Опыт социальнопсихологического исследования / К. Муздыбаев // *Социологические исследования*. – 2003. – № 12. – С. 87–96.
12. Пашенко, А. К. Особенности организации нормативного пространства младших школьников / А. К. Пашенко // *Психологическая наука и образование*. – 2010. – № 3. – С. 78–85.
13. Пронина, А. Н. Феномен переживания как механизм взаимосвязи процессов социализации индивидуализации личности / А. Н. Пронина // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. – Серия 4. Социальные науки. – 2010. – С. 176–182.
14. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
15. Сергиенко, Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд / Е. А. Сергиенко // *Психологические исследования*. – 2012. – Т. 5. – № 24. – С. 1.
16. Щетинина, А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : Изд-во Нов. госуд. ун-та им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.
17. Akhmetzyanova, A. I. Spatial and temporal elements of anticipation consistency of children with general speech retardation / A. I. Akhmetzyanova // *American Journal of Applied Sciences*. – 2014. – № 11. – P. 103–105.
18. Bayanova, L. F. Methodology for the study of preschooler's compliance with the rules of a normative situation / L. F. Bayanova, T. R. Mustafin // *Philology and Culture*. – 2015. – 3 (41). – P. 325–332.
19. Busby, J. Recalling yesterday and predicting tomorrow / J. Busby, T. Suddendorf // *Cognitive development*. – 2005. – Vol. 20. – P. 362–372.
20. Klineberg, St. L. Changes in outlook on the future between childhood and adolescence / St. L. Klineberg // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1967. – № 7. – P. 85–193.
21. Lagattuta, K. H. Linking Past, Present, and Future: Children's ability to connect mental states and emotions across time / K. H. Lagattuta // *Child development perspectives*. – 2014. – № 8 (2). – P. 90–95.
22. Pearl, A. M. Bidirectional effects of parenting quality and child externalizing behavior in predominantly single parent, under resourced African American families / A. M. Pearl [and etc.] // *Journal of Child and Family Studies*. – 2014. – 23 (2). – P. 177–188.
23. Suddendorf, T. The development of mental scenario building and episodic foresight / T. Suddendorf, J. Redshaw // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 2013. – Vol. 1296 (1). – P. 135–153.
24. Trevisan, D. A. Are emotion recognition abilities related to everyday social functioning in ASD? / D. A. Trevisan, E. Birmingham // *A meta-analysis. Research in autism spectrum disorders*. – 2016. – Vol. 32. – P. 24–42.
25. Trommsdorff, G. Future orientation and socialization / G. Trommsdorff // *International Journal of Psychology*. – 1983. – Vol. 18 (1–4). – P. 381–406.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость изучения способности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения к прогнозированию (предвосхищению) ситуаций будущего как ресурса их социализации. Целью исследования является изучение функциональных характеристик прогнозирования у детей 5–7 лет. Выявлено, что дети с нарушениями зрения испытывают трудности при составлении ситуаций будущего, отмечен низкий уровень сформированности когнитивной и рече-коммуникативной функции прогнозирования, что проявляется в замедленном протекании мыслительных процессов и неумении использовать языковые средства в соответствии с ситуацией. Регулятивная функция прогнозирования у детей с нарушениями зрения сформирована лучше, дети способны выделять социальную норму и оптимистичный исход событий в ситуации будущего.

Ключевые слова: социализация, прогнозирование, функциональные характеристики, дети дошкольного возраста, нарушения зрения.

Artemyeva T.V., Gubaydullina E.R.

THE SPECIFICS OF THE FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF FORECASTING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. The article considers the need to study the ability of preschool children with visual impairments to predict (anticipate) future situations as a resource for their socialization. The purpose of the study is to study the functional characteristics of forecasting. The empirical study involved 38 children aged 5–7 years. Children with visual impairments have difficulties in drawing up future situations, a low level of formation of cognitive and speech-communicative forecasting functions has been revealed, which manifests itself in the slow flow of thought processes and the inability to use language tools in accordance with the situation. The regulatory function of forecasting in children with visual impairments is better formed, children are able to distinguish a social norm and an optimistic outcome of events.

Keywords: socialization, forecasting, functional characteristics, preschool children, visual impairment.

Проблема социализации детей с нарушениями в развитии интенсивно изучается в науке и практике образования. Особое внимание уделяется дошкольному возрасту – периоду, когда ребенок интенсивно приобретает опыт для взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Наиболее значимыми позитивными группами социокультурного опыта для современных детей дошкольного возраста выступают опыт анализа и оценки социального поведения в различных жизненных обстоятельствах, опыт саморегуляции, прогнозирования и анализа результатов собственной деятельности [4]. Именно поэтому способность к предвосхищению событий считается одним из основных факторов успешной социализации [19]. В период дошкольного возраста ребенок постепенно приобретает умения в прогнозировании собственных действий и поступков окружающих, учится познавать психические состояния, свои и других. В старшем же дошкольном возрасте стремительное становление прогностической способности делает ее важным ресурсом позитивной социализации ребенка [14].

Прогнозирование, особенно эмоциональное предвосхищение результата, начинает развиваться уже в младенчестве и достигает пика своего развития в дошкольном возрасте, являющимся сенситивным для развития эмоциональной сферы в целом. Как отмечают А.В. Запорожец и Я.З. Неверович [8], в более ранний период развития эмоции по отношению к действию или ситуации возникают непосредственно после получения результата, однако

позднее проявляется способность эмоционального предвосхищения предполагаемого итога. Элементарные способности к прогнозированию результата проявляются уже в возрасте шести месяцев, когда возникают избирательность восприятия и пространственно-временное упреждение событий при взаимодействии с предметным и социальным окружением. По мере становления прогностической способности происходят характерные качественные изменения. Так, в 2–3 года у ребенка формируется способность к целеполаганию, а феномен эмоционального предвосхищения результата, как выделяет большинство отечественных ученых, появляется не раньше, чем на четвертом году жизни, когда происходит усложнение деятельности ребенка и реализуются более сложные формы мотивационно-смысловой ориентировки в самом воображении. На данном этапе уже возможна полная способность эмоционального предвосхищения результата собственных и чужих действий и активизация прошлого опыта, где в качестве специфического феномена эмоциональной регуляции выступает переживание будущего и прошлого как актуального с соответствующей эмоциональной окраской [9]. В период старшего дошкольного возраста прогнозирование начинает выполнять регулятивную функцию, способствуя контролю и управлению собственным поведением. В целом, выделяют следующие умения детей дошкольного возраста в эмоциональном прогнозировании результатов своей деятельности:

- фиксировать внимание на свойствах, качествах и возможных состояниях объектов окружающей действительности, а также отображать их в виде образов;
- устанавливать причинно-следственные связи между своими действиями и проявлением свойств, качеств и состояний объектов окружающего;
- выявлять связь между свойствами, качествами, состояниями объектов и их значением для самого себя;
- актуализировать данные прошлого положительного или негативного опыта при планировании своей деятельности [15].

Особенностям развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения посвящено большое количество отечественных и зарубежных работ. Так, Б.И. Коваленко и Б.П. Коваленко [10] отмечают диспропорциональность как особенность развития сферы межличностных отношений вследствие неравномерности становления психических функций. Г.В. Григорьева [7] обращает внимание на отклонения в формировании личности ребенка с нарушениями зрения, приводящие к ограничению круга общения, а также на отрицательные черты характера, такие как эгоизм, нерешительность, внушаемость, упрямство, негативизм вследствие неправильной позиции в сфере семейных отношений.

Прогностическая же способность данной категории детей исследована не в полной мере и требует дополнительного изучения. Лишь в недавнее время стали появляться исследования, посвященные прогностическим способностям детей дошкольного возраста со зрительной патологией. Так, исследование А.И. Ахметзяновой и М.В. Гибадуллиной [5] раскрывает особенности социализации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Для детального изучения данного вопроса применяются методики, исследующие прогностические способности данной категории детей. Отмечаются следующие характерологические особенности детей со зрительной патологией:

- скудный опыт социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- затруднения в различении эмоций человека;

– недостаточное развитие самоконтроля, что приводит к снижению степени послушности и гигиены.

При исследовании предвосхищения эмоций детьми дошкольного возраста со зрительной патологией Э.Р. Губайдуллиной, Т.В. Артемьевой [3] было выявлено, что большая часть детей не способна предвосхитить эмоции ни самостоятельно, ни с помощью наводящего вопроса. Дети, давшие прогноз самостоятельно, чаще отмечали эмоции радости и грусти. Дети дошкольного возраста с нарушениями зрения успешнее прогнозировали эмоции в организованной деятельности в сфере отношений ребенок-родитель и в свободной деятельности в сфере ребенок-ребенок.

Кроме того, стоит отметить, что в адаптированных основных образовательных программах дошкольного образования для детей со зрительной патологией развития стали появляться направления работы по формированию прогностической способности. Анализ программы был выполнен на примере АООП ДО МБДОУ № 144 «Детский сад компенсирующего вида» (для детей с амблиопией и косоглазием) города Кемерово. Так, в образовательной области «Познавательное развитие» отражена необходимость актуализировать представления о сенсорных эталонах, развивать способность предвидеть (прогнозировать) изменения свойств предметов под воздействием различных факторов и причинно-следственных связей [2].

Таким образом, в настоящее время хорошо развита система помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, что включает в себя как медицинские, так и психолого-педагогические консультации. Но мало уделяется внимание прогностической способности детей с нарушениями в развитии, а в частности с нарушениями зрения, что является упущением, ведь именно изучение особенностей прогноза у детей со зрительной патологией позволяет определить степень социализации, а также состояние психических функций. В современных источниках данный вопрос только начинает рассматриваться и изучается, поэтому считаем необходимым проведение исследований для выявления специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В эмпирическом исследовании специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения приняло участие 38 детей в возрасте от 5 до 7 лет, имеющих зрительную патологию, и без нарушений зрения.

1 группу составили дети с нарушениями зрения в количестве 19 человек. Из них 15 человек с диагнозами сходящееся или расходящееся косоглазие (79 %), 2 человека с астигматизмом или сложным гиперметропическим астигматизмом обоих глаз (10,4 %), 1 человек с амблиопией средней степени (5,3 %) и 1 человек с диагнозом частичная атрофия зрительного нерва обоих глаз (5,3 %).

Во 2 группу вошли дети, развитие которых соответствует возрастной норме, в количестве 19 человек. Необходимость участия в эмпирическом исследовании детей без нарушений в развитии объясняется возможностью получения более точных сравнительных данных и дальнейшего глубоко изучения специфики прогностической способности дошкольников со зрительными дефектами. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений г. Казани.

С целью изучения функциональных характеристик прогнозирования у дошкольников была использована методика «Прогностические истории», разработанная на кафедре

психологии и педагогики специального образования Казанского федерального университета и позволяющая выявить не только специфику функциональной составляющей прогноза, но и уточнить способности детей дошкольного возраста прогнозировать развитие событий в различных сферах взаимодействия: ребенок-родитель, ребенок-взрослый, ребенок-ребенок – в организованной и свободной деятельности по трем компонентам: прогнозирование действия, высказывания и чувств (эмоций). Данная разработка рассчитана на детей в возрасте от 4 до 7 лет.

Для выявления особенностей функциональных характеристик прогнозирования у детей с нарушениями зрения был проведен сравнительный анализ с показателями детей с нормативным развитием. Данные позволяют прийти к следующему выводу – низкие значения имеют как когнитивная ($M_{нз}=6,89$; $M_{н}=10,26$), так и рече-коммуникативная функции способности к прогнозированию ($M_{нз}=5,84$; $M_{н}=7,47$).

Низкий показатель когнитивной функции позволяет проследить взаимосвязь между первичным дефектом – нарушением зрения, и вторичным дефектом – замедленностью протекания мыслительных процессов. Вследствие недостатков зрительного восприятия детям тяжело соотносить конкретное и абстрактное мышление, так как у них отсутствуют результаты чувственного опыта взаимодействия с окружающим миром. Такие исследователи, как Е.Л. Тинькова [13], Г.Ю. Козловская [13], И.А. Парменова [16] и другие отмечают не полное искажение мышления детей с нарушениями зрения, а растянутость его формирования, обусловленное медленным становлением зрительного восприятия при сохранности основных физических пространственных и временных свойств и отношений. Среди качественного своеобразия развития мыслительной функции детей со зрительной патологией главным образом выделяют недостаточно развитые процессы сравнения, дифференцировки, классификации.

Дошкольниками с нарушениями зрения рече-коммуникативная функция прогноза осуществляется с трудом. Ответы, как и речь детей дошкольного возраста со зрительной патологией в целом, односложны, представляют простые предложения или перечень глаголов («клеить», «она уберет игрушки»). Выявляется неумение использовать языковые средства в соответствие с речевой ситуацией («они будут конфеты», «они с ней поделятся играть с ней»). Как уже было сказано выше, научными исследованиями были описаны особенности речи при зрительной патологии, а именно её бедность, скудность, отрывистость [1; 12; 18].

Наименьшее различие наблюдается в показателях регулятивной функции прогнозирования ($M_{нз}=12,79$; $M_{н}=13,21$). Это может быть обусловлено тем фактом, что дети с нарушениями зрения стараются контролировать свою прогностическую деятельность, а также других субъектов процесса, стремятся к выделению социальной нормы в конкретной ситуации и отражению оптимистичного прогноза. Полученные сравнительные результаты позволяют утверждать о достаточно сформированной функции контроля и регуляции у детей дошкольного возраста со зрительной патологией.

При детальном изучении критериев функций прогнозирования следует вывод, что наибольшие трудности у детей со зрительной патологией вызывают критерии «детализация / обобщенность прогноза» ($M_{нз}=1,05$; $M_{н}=2,16$), «долгосрочный / краткосрочный прогноз» ($M_{нз}=0$; $M_{н}=1,63$), «максимальная / минимальная вербализация прогноза» ($M_{нз}=1,63$; $M_{н}=2,58$), «полнота / бедность рече-языковых средств» ($M_{нз}=4,21$; $M_{н}=4,89$).

Низкий уровень по критерию «детализации / обобщенности прогноза» свидетельствует о нерасчлененных представлениях образа будущего детей с нарушениями зрения. Они не могут

детально описать действия, высказывания и эмоции участников ситуации и прибегают к краткой ее оценке. Именно такая скудность и синкретизм прослеживаются в ответах детей: «Они починят вазу», «позвали его тоже», «они построили башню», «убрала игрушки Манюня». Исследования И.А. Нигматуллиной и А.С. Ивановой [11] подтверждают полученные нами данные, указывая на невозможность детей с нарушениями зрения детализировать собственные прогнозы, ограничиваясь односложным описанием будущих событий.

По критерию временной перспективы прогноза также получены низкие показатели. Это проявляется в осуществлении детьми с нарушениями зрения прогнозов лишь на ближайшее будущее без учета отдаленных последствий. Дошкольники ограничиваются временем, местом или участниками событий, не учитывают отдаленные последствия событий настоящего: «Дальше они строили башню», «скажет Манюне прибрать вещи», «наругала воспитательница», «поточит карандаш».

По критерию «максимальная / минимальная вербализация прогноза» были также получены низкие показатели. Данный показатель отражает степень сформированности речекommunikативной функции прогнозирования, которая у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения требует коррекции. Зачастую ребенок прибегал к минимальной вербализации ответа, давая следующие прогнозы: «Сломали башню. Строго просить прощение. Будет грустно», «потом она подошла к ребятам», «Манюня уйдет», «уберет игрушки и пойдет домой. Ничего не будет говорить». Ю.В. Федоренко [17] отмечает специфичную для детей с нарушениями зрения степень вербализации внешних проявлений поступков и эмоций, что и приводит к минимальной оречевленности при планировании событий будущего.

Критерий «полнота / бедность рече-языковых средств» позволяет нам детальнее исследовать меру владения детьми с нарушениями зрения логико-грамматическими конструкциями. Низкие же баллы приводят к выводу о неумении использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией. В ответах ребенка с нарушениями зрения прослеживаются следующие ошибки: неверное построение синтаксических конструкций, бедность словарного запаса и искаженное его использование, примитивность лексико-грамматических средств языка: «Его поточит она», «откажется, а друзья тоже откажутся», «и начал сам строить башню», «они согласились, потом, когда она случайно села, она разрушала башню». Стоит отметить, что данные ошибки у одного ребенка не являются стойкими: в одной ситуации ребенок в состоянии составить более-менее верный прогноз, в другой же – он оказывается лишен синтаксической логики построения. Стоит прибегать к своевременной профилактике и коррекции данного нарушения, так как, по мнению А.Р. Лурия, А.В. Семенович, Т.В. Ахутиной [6] формирование логико-грамматических конструкций влияет на успешность школьного обучения.

Таким образом, прогнозирование рассматривается как один из ключевых ресурсов социализации ребенка детей дошкольного возраста. Способность к прогнозированию, а особенно эмоциональному предугадыванию результата начинает свое становление уже в младенческом возрасте, а к старшему дошкольному возрасту интенсивно развивается и главным образом выражается в умении оценивать состояние объектов окружающей действительности, а также на основании полученных данных строить собственную деятельность и поступки, формировать определенное поведение. В процессе проведения эмпирического исследования были выявлены особенности функциональной составляющей прогноза у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Низкие показатели

наблюдаются в когнитивной и рече-коммуникативной функциях, а также в критериях детализации прогноза, временной перспективы, степени развернутости вербального прогноза и владения логико-грамматическими конструкциями.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Абидова, Н. З. Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения / Н. З. Абидова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 29–33.
2. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования МБДОУ №144 «Детский сад компенсирующего вида» (для детей с амблиопией и косоглазием) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mbdou144.ucoz.ru/PDD/аоор-амблиопија_i_kosoglazie.pdf. – Дата доступа: 25.03.2021.
3. Артемьева, Т. В. Изучение предвосхищения эмоций как структурного компонента прогнозирования у детей с нарушениями зрения / Т. В. Артемьева, Э. Р. Губайдуллина // Психология психических состояний : сб. материалов XV Междунар. науч.-практ. конф. для студ., магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 25–26 февр. 2021 г. / сост. А. В. Климанова ; под общ. ред. Б. С. Алишева, А. О. Прохорова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2021. – Вып. 15. – С. 42–47.
4. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1–16.
5. Ахметзянова, А. И. Особенности социализации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / А. И. Ахметзянова, М. В. Гибадуллина // Психология психических состояний : сб. материалов XIV Междунар. науч.-практ. конф. для студ., магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 20–21 февр. 2020 г. / сост. А. Н. Назаров ; под общ. ред. Б. С. Алишева, А. О. Прохорова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2020. – Вып. 14. – С. 46–49.
6. Габбасова, Е. А. Особенности формирования логико-грамматических конструкций языка у старших дошкольников с нарушением зрения [Электронный ресурс] / Е. А. Габбасова. – Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_formirovaniya_logiko_grammaticeskix_konstrukcij_yazyka_u_starshix_doshkolnikov_s_narusheniem_zreniya/. – Дата доступа: 28.06.2021.
7. Григорьева, Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 76–87.
8. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
9. Калюжин, П. В. Психолого-педагогические особенности развития механизма эмоционального предвосхищения результата у дошкольников / П. В. Калюжин, Т. Ю. Сироткина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, философии : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 21 апр. 2014 г. / науч. ред. Е. А. Омельченко. – Новосибирск : Центр содействия развитию научных исследований, 2014. – С. 78–95.
10. Коваленко, Б. И. Тифлопедагогика / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, Н. И. Куличева. – М. : Педагогика, 1975. – 416 с.
11. Нигматуллина, И. А. Прогностическая компетентность младших школьников с нарушениями зрения и стратегии ее формирования / И. А. Нигматуллина, А. Н. Иванова // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии : теория и практика : сб. науч. тр. XII Междунар.

науч.-образоват. конф., Казань, 24 апр. 2018 г. / Казан. ун-т ; под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 96–101.

12. Орлова, Е. В. Особенности речевого развития детей с нарушениями зрения / Е. В. Орлова // Специальное образование. – 2004. – № 2. – С. 36–38.

13. Парменова, И. А. Особенности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения / И. А. Парменова // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 15. – С. 160–163.

14. Регуш, Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию / Л. А. Регуш // Психологический журнал. – 1981. – № 5. – С. 106–115

15. Сироткина, Т. Ю. О некоторых особенностях развития механизма эмоционального предвосхищения результата у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха / Т. Ю. Сироткина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 102–105.

16. Тинькова, Е. Л. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учеб. пособие / Е. Л. Тинькова, Г. Ю. Козловская. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2009. – 137 с.

17. Федоренко, Ю. В. Особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : 19.00.10 / Ю. В. Федоренко; Нижегородский гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2010. – 25 с.

18. Шураева, Ю. В. Особенности речевого развития у детей при нарушениях зрения [Электронный ресурс] / Ю. В. Шураева. – Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_rechevogo_razvitiya_u_detej_pri_narusheniyax_zreniya/. – Дата доступа: 28.06.2021.

19. Suddendorf, T. Introduction to the special issue : The development of episodic foresight / T. Suddendorf, C. Moore // Cognitive Psychology. – 2011. – № 26. – P. 295–298.

УДК 159.9.075

Артемьева Т.В., Камалиева А.И.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАИКАНИЕМ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость изучения способности детей дошкольного возраста с заиканием к прогнозированию (предвосхищению) ситуаций будущего как ресурса их социализации. Дети с заиканием испытывают трудности при составлении ситуаций будущего. Выявлено, что регулятивная, речекommunikативная функции прогнозирования развиты в большей мере, чем когнитивная функция прогнозирования. Большинство детей дают краткосрочные, реалистичные, детализированные, прогнозы просоциального характера, которые в большей степени пессимистичны. Вербальное оформление прогноза для большинства испытуемых не доставляет трудностей.

Ключевые слова: социализация, прогнозирование, функциональные характеристики, дети дошкольного возраста, заикание.

Artemyeva T.V., Kamaliev A.I.

THE SPECIFICS OF THE FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF PREDICTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH STUTTERING

Abstract. The article considers the need to study the ability of preschool children with stuttering to predict (anticipate) future situations as a resource for their socialization. Children with stuttering have difficulty making up future

situations. It is revealed that the regulatory, speech-communicative forecasting functions are more developed than the cognitive forecasting function. Most children give short-term, realistic, detailed, prosocial forecasts, which are more pessimistic. Verbal execution of the forecast for the majority of subjects does not cause difficulties.

Keywords: socialization, forecasting, functional characteristics, preschool children, stuttering.

Прогнозирование как научное явление стало рассматриваться отечественными психологами. В.Д. Менделевич под термином «антиципационная состоятельность» понимал способность личности прогнозировать события, свои и чужие действия, поступки, их итог, последствия, предвосхищать реакции на ход явлений и строить планы на основе прогноза [10].

По мнению М.Ю. Олешкова, В.М. Уварова, прогнозирование – это процесс предугадывания событий и явлений, которые происходят с субъектом, учитывая все закономерности, известные в данный момент времени [12]. Следовательно, умение прогнозировать предстоящие события, собственные действия, высказывания существенно отражается на контроле за деятельностью личности, на способности человека строить коммуникационные связи в обществе.

Прогностическая способность детей с заиканием предоставляет огромный интерес для широкого круга специалистов, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи, так как предвосхищение событий позволяет корректировать действия, регулировать и совершенствовать знания, достигать намеченные цели, тем самым развивать коммуникативные способности, что и способствует установлению социальных отношений. Все эти действия являются причиной необходимости развития прогнозирования в образовательном процессе [5].

Известно, что дети с заиканием с трудом оценивают последствия своих высказываний, чувств и поступков, им тяжело предвосхитить свои и чужие эмоции [4]. К.Р. Хасановой выявлено, что дефекты в речи заикающихся ведут за собой возникновение вторичных нарушений. Появляющиеся судорожные запинки в речи ребенка с заиканием не позволяют ему спрогнозировать ход событий, предвосхитить реакцию поведения [16]. Главные элементы событий, которые имеют огромное значение в последующих событиях, воспринимаются ребенком частично и становятся обрывками историй [16]. Все эти особенности развития личности заикающихся приводят к нарушению социальной адаптации.

Формирование же социальных отношений ребенка, его ценностей и мотивов поведения зависят от своевременного развития эмоций детей дошкольного возраста [8]. Установлено, что у детей дошкольного возраста с заиканием наибольшие трудности отмечаются при предвосхищении эмоций [2]. Большинство детей может спрогнозировать эмоцию лишь с помощью наводящего вопроса, малая часть способна дать ответ самостоятельно. И чаще всего это такие эмоции как грусть, радость и огорчение. Отмечаются трудности при дифференциации чувств обиды и гордости [2]. Эти особенности предвосхищения эмоций отражаются на управлении своим поведением, выстраивании высказывания и умении вести беседу, что влияет на способность заикающегося ребенка находить собеседников и свое окружение [1].

Л.Д. Заляевой и И.А. Нигматуллиной было проведено исследование, в ходе которого выяснилось, что эмоционально-мотивационный компонент прогноза играет главную функцию, из-за чего первым формируется регулятивный компонент прогнозирования. Речекоммуникативной функцией же определяется прогнозирование речевых высказываний предстоящих явлений [6]. Когнитивный компонент прогностической компетентности характеризует взаимосвязь способности к познанию личности с его взаимодействием в

общественном отношении, то есть данная функция показывает особенности мыслительных процессов [15]. Способность предвосхищать будущие события, собственные высказывания, чувства существенно отражается на контроле за деятельностью личности, на способности человека строить коммуникационные связи в обществе.

Однако данные научной литературы не дают полной картины о функциональных характеристиках прогностической компетентности детей дошкольного возраста с заиканием, как ресурса социализации. Приоритетность исследования обусловлена развитием прогнозирования в дошкольном возрасте [7]. В то же время формируется и личность ребенка, закрепляются моральные ценности, строятся первые социальные отношения. Именно поэтому важно изучить и обратить внимание на изучение специфики прогностических процессов у детей дошкольного возраста с заиканием.

С целью изучения функциональных характеристик прогнозирования у детей с заиканием нами было организовано эмпирическое исследование, в котором принимало участие 14 детей в возрасте от 5 до 6 лет с заиканием (6 лет – 11 человек, 5 лет – 3 человека). Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №151 комбинированного вида" Ново-Савиновского района г. Казани».

Для изучения специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с заиканием нами была использована методика «Прогностические истории», разработанная преподавателями кафедры психологии и педагогики специального образования Казанского (Приволжского) федерального университета (А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева др.). Данная разработка рассчитана на детей в возрасте от 4 до 7 лет.

Анализируя функциональные характеристики дошкольников с заиканием, нами был сделан вывод, что регулятивная функция прогнозирования развита в большей мере ($M=13,79$), чем когнитивная функция ($M=9,50$). В среднем рече-коммуникативная функция для всех испытуемых представляет больше всего трудностей ($M=10,86$), то есть оформление прогноза в вербальной форме большей части детей не доставляет трудностей, однако среди испытуемых имеются те, для которых сложно представить мысли в словесной форме.

Показатель регулятивной функции данной выборки детей свидетельствует о наличии трудностей прогнозировать исход действий и выстроить дальнейших ход событий. К таким же выводам пришли А.И. Ахметзянова, П.В. Калюжин, которые в своих исследованиях отмечали невозможность детей с данной речевой патологией изменить действия, скорректировать поведение в условиях меняющихся обстоятельств [9]. Такие же выводы отмечены в исследованиях И.А. Нигматуллиной, А.И. Ахкимовой, которые указывают, что дошкольникам с речевой патологией свойственно поведение, соответствующее норме и настрой на позитивный исход событий [11].

Результаты эмпирического исследования подводят к выводу о недостаточной сформированности когнитивной функции прогнозирования детей с заиканием. Это свидетельствует о том, что мыслительная деятельность детей с заиканием протекает с отличительными особенностями. Нарушение развития высших психических функций детей сказывается на невозможности их сосредоточиться на объекте и выбрать главное среди множества информации, что отражается на ее запоминании, осмыслении, обобщении [17]. У этих детей отмечаются нарушения в развитии логического мышления, им тяжело произвести операции сравнения, анализа и синтеза. Все это говорит о том, что дети с заиканием имеют

большие трудности, выражающиеся в низкой познавательной активности и отражающиеся на выборе испытуемого, его заинтересованности в этом.

В ходе исследования в среднем показатель рече-коммуникативной функции детей с заиканием оказался достаточно высоким ($M=10,86$). Это можно объяснить тем, что в образовательном учреждении проводится комплексная коррекционная работа по устранению речевых запинок, ведется работа над формированием связной речи, над оформлением лексико-грамматического строя речи. Кроме того, коррекцию проводит не только логопед, но и воспитатель совместно с родителями. Поэтому прогноз большей части испытуемых представлен в виде сложных полных предложений («Попросит у друга карандаш», «Друг с ней поделится», «Мама разозлилась. Потом они вместе склеят её»). Однако в речи большинства детей присутствуют повторы, однообразность («Почувствовал радость»), часто в предложении отсутствует подлежащее («Попросит карандаш», «Долго смотрел, потом сломал башню»).

Самые низкие баллы были получены по критериям «вариативность / инвариативность» ($M=0,21$) и «краткосрочный / долгосрочный прогноз» ($M=0,2857$). Критерий выделения «активной / пассивной позиции» ($M=5,85$) оказался самым успешным для дошкольников с заиканием.

Изучение полученных ответов испытуемых помог выявить следующие особенности функциональных характеристик прогностической деятельности детей дошкольного возраста с заиканием.

1. Отмечается просоциальность прогнозов детей в 83 % случаев; они выделяют правила поведения в ситуации будущего и следуют им («Манюня с мамой склеют вазу», «Мишуня поленился, но потом сам убрал свои вещи в шкаф.»). Однако среди испытуемых есть и те, кто, выделяя социальную норму, не следует ей («Они взяли конфеты у дяди, потому что они еще маленькие, не знают, что нельзя брать ничего у незнакомцев»)

2. 49 % дошкольников с запинками в речи дают оптимистичный вариант развития событий, при этом у 51 % испытуемых отмечается пессимистичный прогноз («Почувствовал, что на него потом будет злиться воспитательница»). Это говорит о том, что большинство детей с заиканием недоверчиво смотрят на мир, во всем ищут злой умысел, не верят в хорошее и насторожено действуют с людьми.

3. Большая часть детей (98 %) активно выделяют свою позицию в своих прогнозах, что свидетельствует об их нежелании оставаться в стороне в тени других, а также об их умении действовать самостоятельно («Мишуня положил кубик», «Он возьмет точилку и поточит карандаш»).

4. Среди всех детей лишь 3 % из них дают разные варианты развития событий. Это говорит о том, что дети с заиканием не задумываются над возможностью других вариантов исхода ситуации или не могут их придумать.

5. 68 % испытуемым удалось дать детализированный прогноз, они выделяют много компонентов ситуации, что указывает на развитый кругозор и внимательность к мелочам («Ему было плохо, но воспитательница сделала хуже, когда накричала на него. Мишуня не убрал вещи»).

6. Всего 5 % детей с заиканием дали долгосрочный прогноз, что указывает на доминирование неспособности учитывать более отдаленные последствия изображенных событий («Воспитательница попросила ее убрать вещи, и Манюня убрала. Она сказала: «Я

больше не буду раскидывать»). Данный факт позволяет сделать вывод, что дошкольники с заиканием живут сегодняшним днем, их интересует то, что происходит здесь и сейчас.

7. 82 % детей в своих прогнозах указывали реалистичный исход событий, действия героев были вполне возможны, что говорит об осмысленном прогнозе испытуемых («Мишуня помог достроить башню, сказав: «Можно я вам помогу?»».)

8. 88 % детей смогли дать правильно оформленный вербальный прогноз, который представлял собой развернутое высказывание, состоящее из распространенного предложения, даже целое повествование, состоящее из ряда предложений. Это говорит о том, что дети достаточно коммуникативны и хотят общаться с окружающими.

9. Прогнозы 93 % испытуемых содержат лексико-грамматические и синтаксические средства языка, что свидетельствует о способности к познанию и эффективности коррекции дошкольников с заиканием.

Такие же выводы представлены в исследованиях Л.В. Артищевой, которая отмечает, что в своих предвосхищениях дети используют свой прошлый опыт, во многих случаях показывают поведение, соответствующее их возрасту. Чаще всего носят пессимистический характер, чем оптимистический. Дети не используют социальные связи, ориентируясь на участников события, их прогноз можно назвать как осмысленный, с учетом социальных норм и правил [3].

А.И. Ахметзяновой и Т.В. Артемьевой отмечается, что дошкольники с речевой патологией чаще всего дают краткосрочный прогноз, что может объясняться неумением детей загадывать действия на дальнейшую перспективу [4]. В.О. Охотниковой дан подробный анализ коммуникативных функций прогнозирования у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, который указывает на неумение детей общаться друг с другом, наличие у них таких качеств как гиперактивность, тревожность, беспокойство, расторможенность [13]. Дети данной группы способны адаптироваться к окружающим в конкретной ситуации. У них отмечается зависимость успешности прогнозирования от вида деятельности, которой он занимается в момент предвосхищения событий: свободная или организованная деятельность [14].

Низкий уровень детей с заиканием предвосхищать события непосредственно связан с дефектами речи. Им частично не знакомы правила поведения в обществе, у них не сформированы некоторые навыки самообслуживания, что объясняется неопытностью, ограниченностью заикающихся детей во взаимодействии со взрослыми, со сверстниками. Их представления об отношениях с людьми не так широки, как представления нормотипичных развивающихся сверстников. У таких детей бедны знания об окружающем мире. Они часто находятся в знакомой им обстановке, их окружают только те, для которых их запинки уже привычны, или те, при которых запинок в речи становятся редкими. Все эти особенности влияют на способность предвосхищать высказывания таких детей в общении с взрослыми [13].

Процесс прогнозирования у детей дошкольного возраста с заиканием протекает с некоторыми трудностями, а именно отмечаются трудности предвосхищения эмоций, тесно связанного с умением детей строить социальные отношения.

В ходе исследования было выявлено, что уровень развития функциональных компонентов прогнозирования, а именно регулятивная, рече-коммуникативная функции прогнозирования развиты в большей мере, чем когнитивная функция. В целом дети дают детализированные, краткосрочные, реалистичные прогнозы просоциального характера, которые в большей степени пессимистичны. Вербальное оформление прогноза для большинства испытуемых не доставляет трудностей. Результаты исследования важны для изучения

особенностей социализации таких детей в общеобразовательном учреждении, определении целей, перспектив в высшем учебном заведении. А также применяться в вопросах профилактики и профилактики возникновения сложностей адаптации детей с запинками в речи в обществе.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Акопов, А. Ю. Прогностическая деятельность человека в однозначно-детерминированных средах в норме и патологии / А. Ю. Акопов // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 119–123.
2. Артемьева, Т. В. Изучение предвосхищения эмоций как структурного компонента прогнозирования у детей с заиканием / Т. В. Артемьева, А. И. Камалиева // Психология психических состояний : сб. материалов XV Междунар. науч.-практической конф. для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 25–26 февр. 2021 г. / Изд-во Казанского университета ; под общ. ред. Б. С. Алишева, А. О. Прохорова. – Казань, 2021. – С. 48–51.
3. Артищева, Л. В. Сформированность прогнозирования детей и подростков с нарушениями в развитии / Л. В. Артищева // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика : сб. науч. трудов / Изд-во Казанского университета ; под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань, 2019. – С. 19–24.
4. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии [Электронный ресурс] / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1–16.
5. Брыкова, А. В. Роль прогностической компетентности в развитии учебной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной практике [Электронный ресурс] / А. В. Брыкова, А. А. Воронова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prognosticheskoy-kompetentnosti-v-razvitii-uchebnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-v>. – Дата доступа: 05.11.2021.
6. Заляева, Л. Д. Возрастно-типологические особенности прогностической компетентности младших школьников с нарушениями речи / Л. Д. Заляева, И. А. Нигматуллина // Коллекция гуманитарных исследований. – 2018. – № 6 (15). – С. 6–13.
7. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
8. Знаменская, Н. В. Психологические критерии эмоционального детей дошкольного возраста / Н. В. Знаменская // Актуальные психологического знания. – 2014 – № 2 (31). – С. 80–87.
9. Калюжин, П. В. Психолого-педагогические особенности развития механизма эмоционального предвосхищения результата у дошкольников / П. В. Калюжин, Т. Ю. Сироткина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, философии : материалы III Междунар. науч.-практической конф., Новосибирск, 21 апр. 2014 г. / Центр содействия развитию научных исследований ; науч. ред. Е. А. Омельченко. – Новосибирск, 2014. – С. 78–95.
10. Менделевич, В. Д. Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева – М.: Медпресс-информ, – 2002. – 608 с.
11. Нигматуллина, И. А. К вопросу о прогностической компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / И. А. Нигматуллина, А. И. Ахкиямова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Междунар. науч.-

практической конф., Саранск, 4 дек. 2018 г. / Мордов. гос. пед. ин-т ; отв. ред. Д. В. Жуина. – Саранск, 2018. – С. 531–536.

12. Олешков, М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров – М.: Компания Спутник+. – 2006. – 143 с.

13. Охотникова, В. О. Коммуникация в прогнозировании дошкольников с речевой патологией: особенности развития / В. О. Охотникова // Актуальные вопросы науки и практики : сб. науч. трудов по материалам XXI Междунар. науч.-практической конф., Анапа, 5 июня 2020 г. / НИЦ ЭСП ; отв. ред.: Е. Н. Скоринова. – Анапа, 2020. – С. 155–160.

14. Охотникова, В. О. Взаимосвязь прогностической способности с показателями коммуникативного развития у детей с речевой патологией / В. О. Охотникова, Т. В. Артемьева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. статей по материалам III Междунар. науч.-практической конф., Ялта, 16–18 мая 2019 г. : в 2 ч. / Ариал ; под науч. ред. Ю. В. Глузман. – Симферополь, 2019. – Ч.2. – С. 84–88.

15. Соколикова, М. А. Специфика когнитивной составляющей прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] / М. А. Соколикова. // Актуальные вопросы современной психологии : материалы V Междунар. науч. конф., Казань, май 2018 г. / Молодой ученый ; главный ред.: И. Г. Ахметов. – Казань, 2018. – С. 17–22. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/302/14148/>. – Дата доступа: 05.11.2021.

16. Хасанова, К. Р. Предвосхищение эмоций у детей с патологией речи / К. Р. Хасанова, А. И. Ахметзянова // Конкурс научных инноваций: перспективы развития науки в современном мире : сб. статей по материалам Всероссийского науч.-исслед. конкурса, Уфа, 30 марта 2020 г. / НИЦ Вестник науки ; отв. ред.: А. Р. Халиков. – Уфа, 2020. – С. 100–104.

17. Шаховская, С. Н. Логопато-психология : учеб. пособие / С. Н. Шаховская, Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2011. – 462 с.

УДК 159.9.075

Артемьева Т.В., Михеева В.В.

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена перспективой изучения особенностей прогностической способности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Их социализация затруднена в силу интеллектуального дефекта, они не используют опыт для прогнозирования будущих событий, часто дети с задержкой психического развития используют нерациональные стратегии поведения, что снижает способность успешно выполнить поставленную перед ними задачу. В статье представлены результаты проведенного исследования, которое направлено на изучение структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Материалы статьи представляют практическую ценность для разработки коррекционной программы при учете знаний об особенностях развития ребенка.

Ключевые слова: дошкольный возраст, прогностическая способность, задержка психического развития, структурно-функциональные характеристики.

STUDY OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF PREDICTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The relevance of the study is due to the prospect of studying the features of predictive ability in preschool children with mental retardation. Their socialization is difficult due to intellectual defect, they do not use experience to predict future events, often children with mental retardation use irrational behavioral strategies, which reduces the ability to successfully perform the task set before them. The article presents the results of the study, which is aimed at studying the structural and functional characteristics of prediction in preschool children with mental retardation. Materials of article represent practical value for working out the corrective program at the account of knowledge of features of development of the child.

Keywords: preschool age, prognostic ability, mental retardation, structural and functional characteristics.

Прогностическая способность у детей с развитием, которое соответствует норме, в современном мире постоянно совершенствуется, что нельзя сказать о детях с задержкой психического развития. Помимо нарушений познавательной деятельности у детей данной категории нарушено прогнозирование, оказывающее существенное влияние на процесс психосоциальной адаптации. Можно предположить, что в результате значительного нарушения процесса прогнозирования детям с задержкой психического развития трудно проанализировать прошлый опыт, хранящийся в их памяти, быстро и точно воспринимать и перерабатывать информацию, выстраивать последовательность событий внешней среды.

Цель данного исследования – изучить структурно-функциональные характеристики прогностической способности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Прогностическая способность – это умение предвосхищать будущее, которое основывается на основе прошлого опыта и информации о настоящей ситуации. Прогностическая способность и развитие познавательных процессов тесно связаны между собой [2]. Познавательная способность к прогнозированию способствует формированию у дошкольника предвосхищающей эмоциональной коррекции поведения, развитию познавательной мотивации, основу которой составляет мотив ожидаемого удовольствия от процесса и результата познания [3].

Прогностическая способность дошкольника с задержкой психического развития формируется из способности к прогнозированию в игре, в отношениях со взрослыми, в отношениях в семье, со сверстниками и по отношению к собственному здоровью [7]. Каждая из этих сфер отношений является важной частью пространства социализации, каждая из них предоставляет особые требования к прогнозированию будущих событий, предвосхищение последствий своего поведения и действий окружающих его людей, а также предполагает особые условия осуществления и формирования прогностических способностей [1]. Успешность прогнозирования будущего в каждой сфере и способности к прогнозу в целом может выступать важным показателем благополучия социализации, а недостатки в предвосхищении могут стать риском развития отклонений [6]. Исследования прогностических процессов и способностей в разные возрастные периоды жизни доказывают тесную связь прогнозирования с успешностью протекания социализации или ее нарушениями в сферах жизнедеятельности взрослого и ребенка [5].

Исследование уровня структурно-функциональных характеристик у дошкольников с задержкой психического развития было необходимым для оптимизации коррекционно-развивающей работы и повышения эффективности социализации данной категории детей. В исследовании приняло участие 25 детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Изучение прогностической способности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе: МБДОУ «Детский сад № 149 компенсирующего вида»; МАДОУ «Детский сад № 291 комбинированного вида»; «Детский сад № 63 комбинированного вида», «Детский сад № 151 комбинированного вида».

Для проведения исследования особенностей прогностической способности была выбрана методика «Прогностические истории», разработанная сотрудниками кафедры психология и педагогика специального образования КФУ. Данная методика позволяет определить уровень сформированности способности детей к прогнозированию, выявлять структурные и функциональные характеристики прогнозирования у детей [4]. К структурным компонентам относятся: прогноз действия, прогноз высказывания, прогнозирование эмоций. По результатам высчитывался общий показатель развития прогностической способности, показатели антиципации в каждой из трех сфер (ребенок–родитель, ребенок–взрослый, ребенок–ребенок), показатели прогнозирования ситуаций в организованной и свободной деятельности, показатели ответов дошкольников при прогнозировании (самостоятельный ответ, ответ с наводящим вопросом, ответ с подсказкой выбора, невербальный ответ). По результатам изучения функциональных компонентов выявлялся общий показатель развития прогностической способности, показатели трех функций прогнозирования (регулятивная, когнитивная, рече-коммуникативная), показатели прогностической способности по каждой из трех сфер (ребенок–родитель, ребенок–взрослый, ребенок–ребенок), показатели прогнозирования ситуаций в организованной и свободной деятельности, показатели прогностической деятельности по 12 критериям (просоциальное / асоциальное поведение; оптимистическая / пессимистическая установка; активная / пассивная позиция; вариативность / инвариативность прогноза; детализованность / обобщенность; краткосрочный / долгосрочный прогноз; реалистичные / фантазийные образы; максимальная / минимальная вербализация прогноза; полнота / бедность рече-языковых средств).

Анализ результатов изучения структурных компонентов прогнозирования у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития показывает, что дети не готовы к выстраиванию последовательности предстоящих действий и затруднялись в выделении необходимых элементов прогноза. Стоит отметить, что часть детей проявила интерес к предлагаемой им деятельности, в процессе выстраивания прогноза старались не прибегать к дополнительным подсказкам. Другая часть детей испытывала трудности при восприятии предложенного им задания, им были необходимы вспомогательные средства для предвосхищения событий. У детей с задержкой психического развития наблюдается не высокий (по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия, поэтому им необходимо было дополнительное время для приема и переработки информации. Речевая деятельность их нарушена, что проявляется в ограниченности словарного запаса, неверно оформленных грамматических конструкциях, в понимании лексических связей. В своих высказываниях дети с задержкой психического развития прогнозируют в основном поверхностные признаки событий. Что касается прогноза эмоций, то дошкольники данной

категории имеют пониженный уровень эмоциональной устойчивости, приводящий к нарушению самоконтроля и формированию недоразвития социальной зрелости.

Результаты исследования функциональных компонентов прогностической способности дошкольников с задержкой психического развития показали самые высокие значения по регулятивной функции. Дети данной категории способны координировать свои действия и оценивать деятельность других участников ситуации, но их уровень регуляции еще недостаточно сформирован. Часть детей уже способны применять имеющийся опыт при прогнозировании действий, а другая часть все же пренебрегает приобретенными умениями при формировании ответов. Результаты по показателю «когнитивная функция» указывают на то, что дети с задержкой психического развития испытывают затруднения в восприятии информации, позволяющей оценивать воздействие социальной среды и собственное поведение. Значение показателя «рече-коммуникативная функция» демонстрирует неуспешность детей с задержкой психического развития в способности выстраивать полные речевые высказывания. Большая часть детей формирует предложения, состоящие из сжатых фраз, в которых отсутствуют правильно составленные логико-грамматические конструкции, не позволяющие отобразить полный прогноз: «Нельзя так», «Вроде сломает башню, да-да сломает башню».

Результат значений прогностической способности дошкольников с задержкой психического развития по организованной и свободной деятельности продемонстрировал достаточно высокие показатели для детей с задержкой психического развития в организованной деятельности и свободной деятельности. В организованной деятельности дети способны к формированию прогноза, но испытывают затруднения к «считыванию» и запоминанию информации. Для них характерно поверхностное восприятие окружающего мира: «Мама сказала, что это нужно убрать. Мы поиграли и убрали». Большая часть детей данной категории способна к формированию самостоятельных и рациональных прогнозов, а также самостоятельным словесным обозначениям совершаемых действий и построений речевых конструкций («Она ляжет спать и уберет»).

По результатам исследования прогностической способности дошкольников с задержкой психического развития в значимых сферах отношений показаны близкие по значению показатели в сферах «ребенок–взрослый», «ребенок–ребенок» и «ребенок–родитель». Дошкольники с задержкой психического развития без особых затруднений вступают в контакт с посторонними людьми, могут устанавливать контакт и найти компромисс со своими сверстниками («Мишуня сказал: можно с вами? И они вместе все строили большую башню») и близкими людьми, но не все дети устанавливают доверительные отношения.

По результатам критериев прогностической деятельности у детей с задержкой психического развития наивысшее значение показал критерий «реалистичные / фантазийные образы». Для большинства детей характерен реалистичный прогноз событий. По критериям «просоциальный / асоциальный», «оптимистический / пессимистический» зафиксированы значения выше среднего, то есть у большинства детей наблюдаются социальные прогнозы, соответствующие принятым нормам в социуме («Воспитательница будет кормить детей, а Манюня будет ложить вещи в шкаф»), которые носят оптимистический характер. Выше среднего уровня получен результат по критерию «активный / пассивный» чаще в прогнозах дети данной категории в разрешении ситуаций принимали активную позицию, но в связи с психической неустойчивостью, расторможенностью, недостаточной коммуникативностью значительная часть детей выбирала пассивную роль. По критерию «вариативность /

инвариативность» получен нулевой результат. Прогноз детей направлен на один вариант исхода событий, они не способны проявлять гибкость в решении поставленных задач. Низкий уровень выявлен по критериям «детализация / обобщенность» и «краткосрочность / долгосрочность». Ответы испытуемых были представлены обобщенно без конкретизации деталей ситуаций. В основном все прогнозы детей были представлены в краткосрочном изложении событий. Представлен невысокий уровень речевых характеристик, в состав которых входят два критерия: «максимальная / минимальная вербализация» и «полнота / бедность речевых средств». Часто дошкольники с задержкой психического развития составляют односложные, нераспространенные предложения, со скудным набором слов и несвязанных между собой фраз, что обусловлено несформированностью мыслительных операций: «Мишуня сейчас соберет кубики. Вот приходит он игрушку свою принес. Они соберут вместе башню», «В песок играть. Зубы болит».

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у детей с задержкой психического развития прогностические способности есть, но недостаточно развиты, характеризуются замедленным темпом формирования прогноза и снижением всех критериев внимания и памяти. Поэтому роль прогностической способности в развитии для детей с задержкой психического развития очень важна, следовательно, ее нужно развивать. Умение прогнозировать события, поможет контролировать поведение в обществе и адекватные действия человека. Для решения данной проблемы необходим алгоритм последовательной работы с такими детьми, чтобы помочь им овладеть прогностическими навыками, которыми в дальнейшем они смогут воспользоваться самостоятельно, но под четким контролем.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Алиев, А. Б. Прогнозирование, планирование и моделирование: междисциплинарный подход и конвергенция знаний / А. Б. Алиев. – Самара : Орфест. – 2015. – 351 с.
2. Ахметзянова, А. И. Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А. И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №3. – С. 233–249.
3. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1–16.
4. Ахметзянова, А. И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей : методическое руководство / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. – Казань: Из-во Казанского ун-та, 2020. – 78 с.
5. Михеева, В. В. Изучение особенностей прогнозирования отношений дошкольников с умственной отсталостью / В. В. Михеева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. статей по материалам III Междунар. науч.-практической конф., Ялта, 16–18 мая 2019 г. : в 2 ч. / Ариал ; под науч. ред. Ю. В. Глузман. – Симферополь, 2019. – Ч.2. – С. 60–63.
6. Михеева В. В. Особенности прогностической способности у детей дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости / В. В. Михеева // Социально-педагогическая поддержка лиц с

ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. статей по материалам IV Междунар. науч.-практической конф., Ялта, 17–19 сент. 2020 г. / Ариал ; под науч. ред. Ю. В. Глузман. – Симферополь, 2020. – С. 344–348.

7. Нуждова, А. Ф. Особенности прогнозирования детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития / А. Ф. Нуждова // Альманах Казанского Федерального Университета : материалы XI Междунар. науч.-образовательной конф., Казань, 25 апр. 2017 г. / Казанский (Приволжский) федеральный университет ; под ред. А. И. Ахметзяновой. – М., 2017. – С. 201–205.

УДК 159.9.075

Артемьева Т.В., Шакирова А.Р.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями. Было исследовано 48 детей: 24 ребенка дошкольного возраста с нормотипичным развитием, 24 ребенка дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями (расстройствами аутистического спектра). Выявлено недоразвитие когнитивной функции прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями.

Ключевые слова: прогнозирование, социализация, эмоциональные нарушения, дошкольный возраст.

Artemyeva T.V., Shakirova A.R.

THE SPECIFICS OF THE FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF FORECASTING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH EMOTIONAL DISORDERS

Abstract. The article presents the results of an empirical study aimed at studying the specifics of the functional characteristics of forecasting in preschool children with emotional disorders. 48 children were examined: 24 preschool children with normal typical development, 24 preschool children with emotional disorders (autism spectrum disorders). The underdevelopment of the cognitive function of forecasting in preschool children with emotional disorders was revealed.

Keywords: forecasting, socialization, emotional disorders, preschool age.

Способность к прогнозированию является одним из компонентов успешной социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с эмоциональными нарушениями. Процесс социализации связан с умением выбирать социально одобряемые формы поведения. Одной из составляющих социализации является умение адаптироваться. М.В. Григорьева определила именно возможность к антиципации (прогнозированию) как свидетельство адаптационной готовности [4]. А.В. Михальский выделял следующие уровни антиципации: антиципация физической реальности, антиципация психической реальности, онтологический уровень антиципации, социокультурный уровень антиципации. На уровне антиципации психической происходит прогнозирование социальных ситуаций в процессе взаимодействия с окружающими [9].

Изучением специфики прогнозирования у детей дошкольного возраста занимались многие ученые. Л.А. Регуш отмечено, что в раннем детстве прогнозирование проявляется в предметной деятельности детей в виде ожидания результата от взаимодействия с предметом [10]. В период дошкольного возраста способность к предвосхищению переходит на уровень

представлений, начинает формироваться прогнозирование на речемыслительном уровне. А.В. Брушлинский изучал прогнозирование в связи со становлением мышления ребенка [3]. А.В. Фролова исследовала особенности речевого прогнозирования детей и выделила факторы, влияющие на его развитие: уровень владения языком, развитие ассоциативного мышления, развитие критического мышления [12].

А.В. Запорожец определил появление у ребенка эмоционального предвосхищения как одно из новообразований дошкольного возраста [6]. Ребенок в этот период приобретает умение представлять потенциальные последствия для эмоционального состояния от принятых решений и в зависимости от оценки последствий выбирать способ поведения. Соответственно в этот момент ребенок начинает выявлять социальную норму и старается следовать именно ей. Влияние операций эмоционального предвосхищения на поведения детей дошкольного возраста отмечено также в исследовании Е.Л. Жадаевой [5].

Функциональную оценку прогнозов детей дошкольного возраста дал П.В. Калюжин. Он выделил конструктивные и защитные прогнозы: конструктивные прогнозы представляют собой позитивный настрой, ожидание удовольствия и успеха, защитные прогнозы направлены на уклонение от различных негативных последствий деятельности [7]. И.Б. Шиян изучал регулятивную функцию прогнозирования, ученый видел возможность ее совершенствования через развитие диалектического мышления детей дошкольного возраста [14].

Дети дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями имеют склонность к дезадаптации и выбору нерациональных стратегий прогнозирования. Исследования А.И. Ахметзяновой, Т.В. Артемьевой подтверждают наличие трудностей в процессе прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями, особые трудности отмечены в понимании и прогнозировании эмоций. Также установлено, что прогноз детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями во многом связан с прошлым опытом взаимодействия с людьми и опирается на него [1].

Л.В. Черенкова, Л.В. Соколова изучали специфику формирования процессов антиципации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Учеными было отмечено влияние развития памяти на способность к антиципации и улучшение результатов детей при наличии предваряющей информации [13].

Зарубежные исследователи предполагают, что трудности прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями могут быть вызваны ограничениями при переключении с эгоцентрической позиции (позиция, в которой ситуации рассматриваются ребенком только относительно себя самого) на алоцентрическую позицию (возможность воспринимать ситуации, связанные с другими людьми) [15].

Отечественные и зарубежные исследователи продолжают искать факторы, отражающиеся на развитии прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями. Учеными были разработаны методики обследования и выделены функциональные компоненты прогнозирования. Однако уровень их развития у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями остается малоизученным.

Социализация детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями возможна через совершенствование способности к прогнозированию. Развитие высших психических функций ребенка дошкольного возраста сопровождается становлением способности к прогнозированию. Прогностическая деятельность в дошкольном возрасте начинает проявляться не только в предметном мире, но и в мире отношений с социумом. Дети с эмоциональными

нарушениями в виду специфики протекания психических процессов и ограниченности опыта социального взаимодействия могут иметь трудности с предвосхищением. Актуальность исследования специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями объясняется необходимостью проведения коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории по развитию способности к прогнозированию.

Для изучения специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями нами была использована методика «Прогностические истории», разработанная преподавателями кафедры психологии и педагогики специального образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

Целью исследования являлось изучение функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста и анализ показателей функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями.

В соответствии с целью исследования были сформированы 2 выборки детей: дети дошкольного возраста с нормотипичным развитием и дети дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями (расстройствами аутистического спектра).

Экспериментальное исследование проводилось на базах МБДОУ «Детский сад № 151», МАДОУ «Детский сад № 252», МАДОУ «Детский сад № 293», МБДОУ «Детский сад № 48», МБДОУ «Детский сад № 63», МАДОУ «Детский сад № 334», МАДОУ «Детский сад № 293», МАДОУ «Детский сад № 332 комбинированного вида», МЦНР «Логос».

Всего в исследовании участвовали 48 детей: 24 ребенка дошкольного возраста с нормотипичным развитием, 24 ребенка дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями (расстройствами аутистического спектра). Среди 24 детей с нормотипичным развитием 5 пятилетних, 14 шестилетних, 5 семилетних, среди 24 детей с эмоциональными нарушениями также 5 пятилетних, 14 шестилетних, 5 семилетних.

Оценка функциональных характеристик прогноза возможна только при наличии вербального прогноза. Исследование проводилось с детьми, способными дать вербальный прогноз.

Обследование проводилось с помощью диагностического материала, оформленного в виде альбома. В начале было произведено знакомство с героем или героиней картинок – Мишуней или Манюней (в зависимости от пола ребенка). Герой или героиня подбирались в соответствии с полом ребенка для создания ассоциации персонажа на картинке ребенка с самим собой.

Исследование затрагивало значимые сферы отношений. Детям предлагалось составить 6 прогнозов: две ситуации находились в сфере отношений ребенок–родитель, две ситуаций в сфере «ребенок–взрослый», две ситуации в сфере «ребенок–ребенок». На картинках было представлено два вида деятельности: организованная и свободная.

Ребенку демонстрировались две картинки с определенным сюжетом, и рассказывалась история. Третья картинка с продолжением истории не показывалась, и задачей ребенка являлось составление предположения о дальнейшем развитии событий. Сначала ребенку предоставлялась возможность самостоятельного ответа. Уровень развития каждого компонента прогноза проверялся отдельно с помощью специальных наводящих вопросов: «Что будут

делать герои истории?», «Что будут говорить герои истории?» и «Что будут чувствовать герои истории?»).

Все ответы детей были занесены в индивидуальные протоколы. В первую очередь были оценены структурные компоненты прогноза в зависимости от уровня самостоятельности ответа. Далее прогноз, составленный ребенком, оценивался по следующим функциональным показателям: состояние регулятивной функции, когнитивной функции, рече-коммуникативной функции.

Регулятивная функция включает в себя выделение нормы, следование ей, оптимистическую установку в прогнозе, конструирование активной позиции. Нарушения регулятивной функции: нарушение социальной нормы, пессимистическая установка в прогнозе, пассивная позиция. Когнитивная функция реализуется через вариативность, детализацию, долгосрочность и реалистичность прогноза. Рече-коммуникативная функция проявляется в виде максимальной вербализации прогноза и в полноте рече-языковых средств.

Далее были составлены сводные протоколы. Полученные с помощью методики «Прогностические истории» данные были обработаны посредством программы SPSS, были найдены средние показатели и определены значимые различия. Значимые различия между выборками детей с эмоциональными нарушениями и детей с нормотипичным развитием были выявлены с помощью Т-Критерия Стьюдента с учетом уровня достоверности $p < 0,001$.

Данные исследования показывают, что все средние показатели по функциональным характеристикам прогнозирования у детей с эмоциональными нарушениями ниже, чем у детей с нормотипичным развитием. Достаточно сохранной у детей с эмоциональными нарушениями остается регулятивная функция прогнозирования ($M_{эп}=9,46$), далее по уровню развития следует когнитивная ($M_{эп}=6,50$) и рече-коммуникативная функции ($M_{эп}=4,79$). Показатели функциональных характеристик прогнозирования у детей с нормотипичным развитием имеют подобную тенденцию: регулятивная функция ($M_{н}=14,13$), когнитивная ($M_{н}=10,79$), рече-коммуникативная функция ($M_{н}=8,58$).

Статистически значимым отличием среди показателей обладает когнитивная функция прогнозирования. Когнитивная функция прогнозирования позволяет детям в своих прогнозах опираться на социальное взаимодействие. В свою очередь, дети с эмоциональными нарушениями (расстройствами аутистического спектра), имея трудности в социальном взаимодействии, могут выбирать способы действий, не подходящие к существующей ситуации.

Самый высокий показатель у детей с эмоциональными нарушениями ($M_{эп}=4,46$), как и у детей с нормотипичным развитием ($M_{н}=6,00$) находится в сфере реалистичного представления о прогнозе. Данные исследования подтверждают мнение Н.Я. Семаго о стремлении детей с расстройствами аутистического спектра к построению правильных форм поведения в обществе [11].

По сравнению с другими функциональными характеристиками также достаточно развитыми остаются оптимистическая установка ($M_{эп}=3,54$), конструирование активной позиции в прогнозе ($M_{эп}=3,04$) и выделение нормы ($M_{эп}=2,92$). Далее по уровню развития идет полнота речевых средств ($M_{эп}=2,83$). В свою очередь, средние показатели у детей с нормотипичным развитием следующие: оптимистическая установка ($M_{н}=4,20$), конструирование активной позиции в прогнозе ($M_{н}=4,63$) и выделение нормы ($M_{н}=5,25$), полнота речевых средств ($M_{н}=5,17$).

Менее всего оказались развиты вербализации прогноза ($M_{эн}=1,87$), детализация ($M_{эн}=1,71$) и долгосрочность ($M_{эн}=0,33$). Многие дети отвечают неразвернутыми предложениями, опуская подлежащее и / или другие члены предложения: «Будут убирать», «Убирать», «Выкинул конфету», «Уберет свои вещи», «Даст карандаш». Дети часто в прогнозах не называют того, кто будет выполнять действия, хотя сами действия указывают. Трудности вербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра отмечают В.М. Башина, Н.В. Симашкова [2].

У нормотипичных детей вербализации прогноза ($M_{н}=3,41$), детализация ($M_{н}=2,71$) и долгосрочность ($M_{н}=1,3$) по сравнению с другими показателями также несколько снижены.

Ни один ребенок с эмоциональными нарушениями не смог дать вариативный прогноз. В картине индивидуально-психологических особенностей детей с расстройствами аутистического спектра часто наблюдается повышенная тревожность и специфические страхи. В.Д. Менделевич, исследуя связь прогностических способностей с уровнем невротизации, отметил, что дети, имеющие невротические расстройства, склонны именно к моновариантному реагированию и прогнозированию [8]. Однако стоит отметить, что и дети с нормотипичным развитием в силу возраста также малоспособны к рассмотрению различных вариантов развития событий ($M=0,29$).

Прогнозирование детям дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями (расстройствами аутистического спектра) может быть доступно, однако данный процесс вызывает у них трудности. Исследование функциональных компонентов прогноза позволило нам выявить состояния эмоционально-волевой стороны прогнозирования, проследить за мыслительными процессами детей и оценить речевые умения в оформлении прогноза. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о недоразвитии когнитивной функции прогнозирования у детей. Дети с эмоциональными нарушениями дошкольного возраста склонны давать краткосрочные, инвариантивные, обобщенные и минимально вербализованные прогнозы. Однако такие функциональные характеристики как реалистичность и ориентация на следование норме могут оставаться сохранными.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1–16.
2. Башина, В. М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с синдромом детского аутизма / В. М. Башина, Н. В. Симашкова // Исцеление: Альманах. – 1993. – № 1. – С. 154–160.
3. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
4. Григорьева, М. В. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества / М. В. Григорьева. – Саратов : СГУ, 2016. – 124 с.
5. Жадаева, Е. Л. Исследование влияния ситуационных факторов на эмоциональное предвосхищение у детей дошкольного возраста при решении познавательных заданий / Е. Л. Жадаева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 36–44.

6. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
7. Калюжин, П. В. Психолого-педагогические особенности развития механизма эмоционального предвосхищения результата у дошкольников / П. В. Калюжин, Т. Ю. Сироткина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, философии : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 21 апр. 2014 г. / науч. ред. Е. А. Омельченко. – Новосибирск : Центр содействия развитию научных исследований, 2014. – С. 78–95.
8. Менделевич, В. Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза / В. Д. Менделевич. – М. : Городец, 2018. – 446 с.
9. Михальский, А. В. Психология конструирования будущего / А. В. Михальский. – М. : МПГУ. – 2014. – 192 с.
10. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб : Речь, 2003. – 352 с.
11. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Аркти, 2000. – 208 с.
12. Фролова, А. В. Специфика исследования феномена антиципации в речевой деятельности / А. В. Фролова // Вестник татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – № 2 (20). – С. 325–331.
13. Черенкова, Л. В. Исследование процессов антиципации у детей дошкольного возраста с атипичным развитием / Л. В. Черенкова, Л. В. Соколова // Психологический журнал. – 2020. – № 3 (41). – С. 66–77.
14. Шиян, И. Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников / И. Б. Шиян // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 57–65.
15. Angus, D. J. Limitations in social anticipation are independent of imaginative and Theory of Mind abilities in children with autism but not in typically developing children / D. J. Angus // Autism. – 2015. – № 19 (5). – P. 604–612.

УДК 159.9

Артищева Л.В.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ

Аннотация. В статье раскрываются результаты исследования прогностических способностей детей с сенсорными нарушениями (нарушения слуха и зрения), их обусловленность личностными особенностями (уровень тревожности) и эмоциональным фоном (психические состояния положительной и отрицательной модальности). Показано, что прогнозирование обусловлено психическими состояниями, переживаемые в процессе построения прогноза, а также уровнем тревожности.

Ключевые слова: прогнозирование, психические состояния, тревожность, сенсорные нарушения

Artishcheva L.V.

PREDICTION OF CHILDREN WITH SENSORY DISORDERS DEPENDING ON EMOTIONAL BACKGROUND AND LEVEL OF ANXIETY

Abstract. The article reveals the results of a study of the prognostic abilities of children with sensory impairments (hearing and visual impairment), their dependence on personality traits (level of anxiety) and emotional background (mental states of positive and negative modality). It is shown that forecasting is conditioned by mental states experienced in the process of making a forecast, as well as by the level of anxiety.

Keywords: forecasting, mental states, anxiety, sensory disturbances

Прогнозирование деятельности и ее возможных последствий является основой регуляции и саморегуляции (человек осознает, что способен выстраивать свое поведение в соответствии с поставленными задачами деятельности) [2].

Прогнозирование рассматривается как познавательная деятельность, цель которой получить прогноз [3]. Способность школьника к выстраиванию адекватных его возрасту прогнозов в значимых сферах жизнедеятельности определяет его прогностическую компетентность в целом. Если ребенок с нарушениями в развитии успешен в построении прогнозов в значимых ситуациях, то он, соответственно, благополучно адаптируется в новой среде, социализация его успешна. В противном случае возникают риски девиации, то есть сложности в социализации, связанные со слабым уровнем развития прогностических способностей детей с нарушениями в развитии, что может привести к отклонению в их поведении [1]. Дети с нарушениями слуха затрачивают больше времени для реализации прогностической деятельности, чем дети без слуховых патологий. Это связано с имеющимися у них трудностями мыслительной деятельности, ограничениями в социализации, а также сопутствующими заболеваниями [2]. Выявлено, что у младших школьников со слуховой недостаточностью, но с сохранным интеллектом и владеющих устной речью, прогностические навыки почти на том же уровне, что и у детей без патологий [2].

Успешная социализация детей с особыми образовательными потребностями обеспечивается определенными условиями внешней среды и внутренними детерминантами, к которым можно отнести, личностные особенности, эмоциональную сферу и прогностические способности. Мы рассматривали такие личностные особенности, как тревожность общая и школьная. Такой выбор для исследования был продиктован тем, что школьный период развития детей находится в определенной социальной среде, где они проводят большую часть времени, вступают во взаимодействие друг с другом, у них вырабатываются новые навыки и т.д. Школьная тревожность и тревожность в целом зачастую определяет школьную жизнь.

Для определения интенсивности характеристик субъективного опыта психических состояний использовалась методика «Паровозик» (автор: С.В. Велиева). Методика ориентирована на определение модальности психического состояния детей (положительного или отрицательного). Для изучения прогностической компетентности использованы следующие методики: «Угадайка» (авторы: Л.И. Переслени; В.Л. Подобед), определяющая качественные и количественные характеристики прогностической деятельности, а также выявляет информативные показатели оценки специфики прогнозирования у детей; «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» (авторы: коллектив кафедры дефектологии и клинической психологии КФУ). Тревожность, как личностное качество, исследовалась с помощью двух методик: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса и тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен).

В исследование приняли участие дети школьного возраста (10–12 лет) с нарушением слуха (15 человек) и нарушениями зрения (13 человек), дети с нормотипичным развитием (15 детей).

Для обработки данных были использованы методы математической статистики (корреляции, различия, структурный анализ). Математические подсчеты были проведены в статистической программе SPSS-17.0.

Дети с нарушениями слуха и зрения в силу наличия особенностей в развитии и осознании своей неполноценности, часто переживают негативные психические состояния (тревога, волнение, страхи и пр.), связанные с их самоопределением, с преодолением трудностей, со стремлением полноценно общаться и входить в мир сверстников – все это обуславливает такое личностное качество как тревожность. В связи с этим исследовалась взаимосвязь психических состояний, прогностических способностей с уровнем тревожности, определяемый наличием тревожных состояний детей.

У детей с нарушением слуха выявлен средний и низкий уровень тревожности. Общий уровень тревожности у них ниже, чем у детей с нормотипичным развитием, что наводит нас на мысль, что нарушение слуха как таковое не имеет значимого негативного влияния на степень тревожности детей. Возможно, это связано с тем, что дети с нарушением слуха чаще всего находятся в знакомых для них ситуациях в окружении знакомых им людей, что позволяет им чувствовать себя достаточно спокойно. Дети с нарушениями зрения имеют более высокий уровень тревожности, в отличие от детей с нормотипичным развитием. В ситуациях взаимодействия со сверстниками или детьми постарше у детей с нарушениями зрения проявляется наибольшая тревожность. Диапазон варьирования психического состояния у детей с нарушениями зрения больше, у них отрицательные состояния в оценке доходят до минимальной, то есть это отрицательные состояния, переживаемые более глубоко. Находясь в окружении детей или родителей, имеющих такие же нарушения, дети с особыми образовательными потребностями имеют тревожность низкого или среднего уровня.

У детей с нарушением слуха менее, чем у детей с нормальным слухом, сформирована регулятивная функция прогнозирования, отражающая эмоционально-мотивационную сторону прогноза, направление и характер поведения, но при этом она более сформирована, чем все остальные функции. Дети с нарушением слуха, как правило, понимают ситуацию, описывают ее, но не всегда могут сформировать прогноз. Выявлено, что дети со слуховыми нарушениями и без нарушений имеют схожие результаты в прогнозировании. В обеих группах высокие значения по показателям в таких сферах, как «Общение со взрослыми», «Отношение к здоровью», «Виртуальное общение». То есть, не зависимо от наличия патологии, дети школьного возраста в данных сферах выстраивают успешные прогнозы. Прогнозы школьников обеих групп инвариативны и недетализированны. Дети предлагают единственный вариант исхода событий. Структура прогнозирования детей с нарушением слуха при средней выраженности тревожности и при наличии негативных психических состояний является сложно организованной, имеющей взаимосвязи высокой значимости. Прогнозирование определяется сферой отношения к учению, учебной и внеучебной сферами. У детей с нарушением слуха с низкой тревожностью, чаще находящихся в состояниях положительной модальности, структура прогнозирования менее сложная, включает небольшое количество корреляций средней значимости. Прогнозирование определяется такими сферами как, общение со взрослыми, виртуальное общение, внеучебная сфера.

Уровень выраженности тревожности обуславливает специфику прогнозирования. При средней тревожности в процесс прогнозирования у детей со слуховыми нарушениями включены тесные взаимосвязи характеристик прогностических способностей. Тогда как при низкой тревожности прогностические процессы менее сложные. При этом выявлено, что в обеих подгруппах есть общие показатели, являющиеся структурообразующими в прогнозировании: внеучебная сфера и сфера виртуального общения. Опыт прогнозирования в

данных сферах может проецироваться и на другие сферы жизнедеятельности детей с нарушением слуха. Сфера виртуального общения в прогнозировании является структурообразующей в структуре прогнозирования всех подгрупп, кроме детей со средним уровнем тревожности. Возможно, это связано с тем, что современная жизнь выставляет требования к значимости виртуального общения (соцсети, каналы и сайты в интернете, чаты и группы по интересам в интернете и пр.). Опыт взаимодействия и навык прогнозирования развития отношений в соцсетях дети могут переносить и на другие сферы, что подтверждается значимостью и других сфер (общение со взрослыми, сверстниками, в семье). У более тревожных детей и детей с преобладанием негативных состояний значимой является и рече-коммуникативная функция, определяющая взаимодействие с другими людьми, подчинение социальным нормам, узнавание эмоций и состояний других людей.

Можно говорить о том, что модальность переживаемых состояний и тревожность детей со слуховыми нарушениями, зависящие от организации образовательной среды, социальных условий их развития, обуславливают прогностические процессы. Модальность психического состояния определяет структуру прогнозирования. Прогностические процессы выстраиваются более легко, без включения в процесс многочисленных взаимосвязей характеристик, при положительных психических состояниях.

Уровень сформированности прогностической компетентности у детей с нарушениями зрения значительно ниже, чем у детей с нормотипичным развитием. Дети с нарушениями зрения имеют более низкий уровень сформированности регулятивной функции прогнозирования, чем у детей без зрительных нарушений. Прогнозы школьников со зрительной патологией часто бывают инфантильными, свои собственные действия они прогнозируют слабо и не могут предвидеть последствия, но при этом их прогнозы не противоречат социальным нормам. Прогнозы таких детей носят обобщенный характер, чаще пессимистичны, присутствует ожидание неблагоприятного исхода. В процессе прогнозирования больше ориентируются на непосредственных участников ситуации, чем на себя. Наиболее сложно им выстраивать прогнозы в ситуациях общения со сверстниками и в ситуациях обучения, что, возможно, обусловлено ограниченностью социальных контактов, сложностью адаптации к новым условиям, трудностями в осмыслении и обобщении ситуации, приводящие к негативным эмоциональным переживаниям.

Дети с нарушениями зрения имеют более высокий уровень тревожности, в отличие от детей с нормотипичным развитием. В ситуациях взаимодействия со сверстниками или детьми постарше у детей с нарушениями зрения проявляется наибольший уровень тревожности. Им чаще всего свойственны отрицательные психические состояния, в отличие от детей с нормотипичным развитием. Диапазон варьирования психического состояния у детей с нарушениями зрения больше, у них отрицательные состояния в оценке доходят до минимальной, то есть это отрицательные состояния, переживаемые более глубоко. Находясь чаще в положительном состоянии и при среднем уровне тревожности, они имеют более сформированные функции прогнозирования. Рече-коммуникативная функция, прогнозирование в сферах общения со сверстниками и виртуального общения не имеют значимых различий, связанных с модальностью психических состояний. Уровень тревожности также не отражается на сформированности рече-коммуникативной функции прогнозирования и прогнозирования в сферах отношений со взрослыми и к учебе.

Дети с нарушениями зрения имеют большую связанность тревожности и прогностических способностей. Повышение уровня тревожности усиливает способность к прогнозированию в ситуациях со сверстниками, но построение прогнозов в учебной сфере, относительно болезни носят менее продуктивный характер. Повышенная тревожность обуславливает снижение выраженности ряда прогностических функций (регулятивной и когнитивной) и общий уровень прогностической компетенции. Соответственно, чем более развита способность к прогнозированию, тем меньше проявление тревожности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- 1) дети с нарушением слуха менее тревожны, чем дети с нарушениями зрения, что объясняется адаптивными возможностями данных групп детей;
- 2) у детей с сенсорными нарушениями слабо сформирована регулятивная функция прогнозирования в отличие от детей с нормотипичным развитием;
- 3) средний уровень тревожности детей с сенсорными нарушениями обуславливает различные психические состояния в зависимости от нарушения и сформированности процессов прогнозирования;
- 4) структура прогнозирования детей с сенсорными нарушениями определяется психическими состояниями и выраженностью тревожности, но имеет специфику в зависимости от нарушения.

Список использованной литературы

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / А. И. Ахметзянова. – М. : Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 46 с.
2. Ефимова, А. А. Особенности антиципации младших школьников с нарушением слуха / А. А. Ефимов // Ломоносов-2017 : материалы междунар. молодежного науч. форума ; отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. – М. : МАКС Пресс, 2017. – Режим доступа: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2017/data/10702/uid148694_report.pdf. – Дата доступа: 02.09.2021.
3. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – М. : СПб. : Речь. – 2005. – 445 с.

УДК 159.9.075

Ахметзянова А.И., Залялова А.Р.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость изучения способности детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями к прогнозированию (предвосхищению) ситуаций будущего как ресурса их социализации. Дети с двигательными нарушениями испытывают трудности при составлении ситуаций будущего, выявлен низкий уровень сформированности когнитивной и рече-коммуникативной функции прогнозирования, это объясняется тем, что основной причиной нарушения двигательной функции у испытуемых являются органические поражения коры головного мозга, отрицательно влияющие на все когнитивные функции и проявляются задержке психического и речевого развития. Регулятивная функция прогнозирования у детей с двигательными нарушениями сформирована лучше, дети способны выстроить прогноз результатов своих действий в той или иной ситуации, а

также легче выстроить программы собственных действий, что дает возможность каждому ребенку заранее быть готовым к исходу событий.

Ключевые слова: предвосхищение будущего, прогнозирование, дети дошкольного возраста, нарушение опорно-двигательного аппарата.

Akhmetzyanova A.I., Zalyalova A.R.

SPECIFICITY OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF PREDICTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MOVEMENT DISORDERS

Abstract. The article describes the features of the development of structural and functional characteristics of prediction in preschoolers with motor impairments. The paper considers the results of research on this problem available in the scientific literature and presents the results of our own experimental research. Preschool children with musculoskeletal disorders showed low results in all prediction characteristics. Insufficient development of predictive competence entails the risk of social maladjustment, and therefore, this problem requires special attention from specialists in the field of special education.

Keywords: anticipation, prediction, preschool children, musculoskeletal disorders.

В дошкольном возрасте происходят значительные изменения во всех сферах развития ребенка: эмоциональной, познавательной, волевой, которые находят свое отражение в поведении ребенка. В связи с этим данный период представляется наиболее важным для начала исследований эмоционально-образного предвосхищения. Дети среднего дошкольного возраста уже обладают способностью к эмоционально-образному предвосхищению результатов своей деятельности. Причем в этом возрасте предвосхищающую функцию могут определять отдельные внешне представленные элементы эмоционального образа ситуации, являющейся для ребенка эмоционально значимой [10].

Ребенок дошкольного возраста открывает для себя новые виды деятельности, требующие предвидения их хода и результатов: игра, рисование, конструирование. Однако, в силу слабого развития мышления, воображения и памяти дошкольник не всегда может предвосхитить результаты своих действий, точно представить все возможные варианты развития событий [11].

По А.В. Запорожцу, именно наличие способности к предвосхищению свидетельствует о высоком уровне развития ориентировки в реальности, как ее познавательного, так и эмоционально-личностного компонентов [8].

Л.А. Регуш (2003) выстроила единую структурно-уровневую модель прогнозирования, и применительно к дошкольному возрасту выделяет три периода, значимых для развития способности к прогнозированию. Младший дошкольный возраст она характеризует как период возникновения способности к эмоциональному предвосхищению; средний – как возраст ее становления, когда она становится присущей большинству детей; старший дошкольный возраст – как период интенсивного развития способности, когда действие предвосхищения приобретает наибольшую побудительную силу [12].

В работах Е.А. Сергиенко сформулированы основные направления в развитии антиципации на первом году жизни детей – совершенствование избирательности в отражении внешних воздействий и пространственно-временное упреждение событий при взаимодействии со средой [14], благодаря чему уже к 6–7 месяцам эффекты антиципации выражены в произвольном выборе оптимальной стратегии решения задачи, в изменении избирательности,

отражающей развитие представлений о некоторых закономерностях существования предметного и социального окружения.

Как указывал Д.Б. Эльконин, смысл развития способности к эмоциональному предвосхищению результата заключается в том, что он позволяет развивать способность ребенка к саморегуляции [16]. Ценность развития механизма эмоционального предвосхищения результата заключается еще и в том, что именно в дошкольном возрасте начинает возникать соподчинение мотивов, основанное на сознательно принятом намерении, т. е. на доминировании такого рода мотивов, которые способны побуждать деятельность ребенка вопреки существующим у него непосредственным желаниям.

По мнению П.В. Калюжина и Т.Ю. Сироткиной (2014), развитие механизма эмоционального предвосхищения результата у детей дошкольного возраста имеет ряд объективных предпосылок. Во-первых, дошкольник включен в многообразные сложные виды деятельности, где организация собственной активности предполагает удержание желаемого результата в мысленном плане. Во-вторых, у дошкольников активно развивается образное мышление. В-третьих, вся жизнедеятельность дошкольника проходит совместно со взрослым и под его контролем и предполагает определенные санкционирующие воздействия взрослого, побуждающие ребенка предвосхищать их для избегания негативных последствий или для получения положительных результатов. По данным П.В. Калюжина, механизм эмоционального предвосхищения результата появляется на четвертом году жизни ребенка и заключается в развитии его способности «эмоционально предвосхищать результаты собственных и чужих действий, активизировать прошлый опыт, где в качестве специфического феномена эмоциональной регуляции выступает переживание будущего и прошлого как актуального с соответствующей эмоциональной окраской». П.В. Калюжин и Т.Ю. Сироткина обращают внимание на то, что особенности эмоциональных предвосхищающих образов возможного результата оказывают влияние на весь характер деятельности ребенка [9].

По мнению Р.Ф. Швецовоу умение предвосхищать результат, предварительно строить прогноз информации должны лечь в основу суждений об уровне сформированности прогнозирования; слабо развитое прогнозирование приведет к серьезным ошибкам в процессе выполнения задания; осознание планирования и прогнозирования могут являться показателями уровня овладения регулятивных универсальных действий [15].

Е.Л. Подзорова (2008) в проведенном исследовании отмечает, что уже в дошкольном возрасте у детей начинает складываться и активно функционировать способность к предвосхищению результатов познавательной деятельности в эмоционально-значимой ситуации. Это предвосхищение может возникать в ходе восприятия ребенком отдельных элементов ситуации выполнения деятельности, таких как само задание и предмет, находящийся в ситуации переживания эмоций, связанных с успехом или неуспехом [10]. Дошкольники уже настолько овладевают выражением эмоций, что показываемая экспрессия той или иной эмоции вовсе не означает переживание ими ее. У дошкольников появляется ожидание (предвосхищение) тех или иных эмоций, что оказывает существенное влияние на мотивацию их поведения и деятельности, внося коррективы в их планы.

Способность к прогнозированию как явление, интегрирующее и особенности познавательной деятельности, и личностные образования, позволяет детям дошкольного возраста «мысленно» проигрывать различные варианты действий и чувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих людей, а следовательно, и для него

самого как социального существа. В исследованиях подчеркивается, что прогнозирование играет важную роль в социализации ребенка, позволяет адаптироваться к социуму, однако отмечается, что дети с более тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата и, следовательно, с более низкой двигательной способностью имеют большие ограничения в участии и социальном функционировании. Помимо нарушения двигательной функции, сложности в освоении образовательной программы, наличие судорог и речевых проблем связано с трудностями в процессе социализации у детей с ДЦП. Лишь в немногих исследованиях прослеживается ход нормативного социального функционирования и общения.

У детей с двигательными нарушениями предугадывание качественно отличается от нормотипичных детей [3; 8]. Более того, изучение развития структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеет особое значение в связи с тем, что дети данной категории имеют недостаточный объем знаний и представлений об окружающем мире, наблюдается ограниченность предметно-практической деятельности и социальной активности. У таких детей мало жизненного опыта, а круг общения состоит из небольшого количества сверстников и взрослых [2].

Изучением развития способности к прогнозированию у детей дошкольного возраста занимаются такие ученые как А.И. Ахметзянова [4], Т.В. Артемьева [2], А.А. Твардовская [5], Л.А. Регуш [12; 13], в работах которых описаны особенности развития прогностической компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Несмотря на большую социальную значимость изучения развития прогнозирования у детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями, не предпринималось попыток изучить развитие структурно-функциональных характеристик к предвосхищению ситуаций будущего. Именно поэтому в настоящее время изучение развития структурно-функциональных характеристик прогнозирования у дошкольников с двигательными нарушениями вызывает особую заинтересованность и определяет актуальность исследования.

С целью изучения структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата нами было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось на протяжении 2019–2021 года. В данном исследовании принимало участие 32 ребенка, в возрасте от 5 до 7 лет [1].

Нами было сформировано 2 группы детей. 1 группу составили дети с нарушением опорно-двигательного аппарата в количестве 16 детей, 56,25 % детей с диагнозом детский церебральный паралич, прочие нарушения двигательного аппарата составили 43,75 % детей. Во 2 группу вошли дети, развитие которых соответствует возрастной норме, в количестве 16 детей.

Исследование проводилось на базе образовательных учреждений г. Казани: МАДОУ «ЦРР–детский сад № 16», МБДОУ «Детский сад № 63», МАДОУ «Детский сад № 252», МАДОУ «Детский сад № 293» и МАДОУ «Детский сад № 334».

Для изучения развития структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями нами была использована методика «Прогностические истории» [3].

Обследование детей проводилось с помощью альбома, в котором предлагаются 6 историй: 3 ситуации для изучения способности ребенка давать прогнозы в ситуации организованной деятельности (занятие в детском саду, возвращение с прогулки, игра с родителем); 3 ситуации позволяют изучить способность ребенка прогнозировать дальнейшее

развитие событий в свободной деятельности (свободная игра детей, игра на прогулке, игра дома).

По каждой ситуации ребенку предъявлялись 2 картинки с кратким описанием происходящего на них. Затем следовал чистый лист, а ребенка просили продолжить историю. После того, как получен ответ ребенка, при недостаточной полноте ответа (прогноз действий, прогноз высказываний, прогноз чувств) задавались вопросы о недостающем структурном компоненте прогноза (что будут делать, говорить или чувствовать герои).

Однако если уровень речевого развития ребенка низкий и он не способен был дать вербальный ответ, то ему предъявлялись 2 картинки с вероятным продолжением истории, одну из которых ребёнку предлагалось выбрать. Одна из картинок демонстрирует просоциальное поведение главного героя, другая – асоциальное поведение [3].

Тест проводился индивидуально. Время выполнения методики занимало 10–15 минут.

Статистическая обработка эмпирических данных производилась с помощью программы SPSS.

Анализ функциональных характеристик показал, что наибольшие затруднения у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата наблюдаются в показателях когнитивной функции ($M=3,20$) и рече-коммуникативной функции ($M=4,06$), когда среднее значение развития когнитивной функции и рече-коммуникативной функции у нормально развивающихся сверстников составляет 10,24 и 8,31 соответственно.

Низкий показатель когнитивной функции говорит о трудностях прогноза результатов высказываний. Недостаточно развитая когнитивная функция ведет к патологиям развития интеллекта, влияет на способность детей обучаться, а также проявляется в социальной дезадаптации, что ведет к снижению качества жизни. Низкие показатели данной функции объясняются тем, что основной причиной нарушения двигательной функции у испытуемых являются органические поражения коры головного мозга, отрицательно влияющие на все когнитивные функции.

Особенность рече-коммуникативной функции прогнозирования детей с нарушением опорно-двигательного аппарата проявляется в недостаточно развитом словарном запасе, особенно в недостаточно развитом глагольном словаре, а также в специфическом построении связного высказывания. Все это ведет к препятствию в общении, отражающемуся в снижении речевой потребности, несформированности таких форм коммуникации, как диалог и монолог, а также дети не проявляют интереса к социальным контактам, демонстрируют яркое проявление речевого негативизма.

Наименьшее различие наблюдается в показателях регулятивной функции прогнозирования (у детей с двигательными нарушениями $M=7,56$, у детей без нарушений $M=13,64$). Это говорит о том, что детям легче выстроить прогноз результатов своих действий в той или иной ситуации, а также легче выстроить программы собственных действий, что дает возможность каждому ребенку заранее быть готовым к исходу событий. Таким образом, согласно данным, дети в достаточной мере самостоятельно [7].

Однако стоит обратить внимание, что показатели данной функции прогнозирования у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата ниже, чем у детей с нормотипичным развитием. Следовательно, дети с патологией не всегда могут в достаточно правильной и в полной мере вербально выразить свой прогноз.

Детальный анализ по критериям прогнозов у детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата и у нормотипичных детей показал, что наибольшие трудности у детей с двигательными нарушениями наблюдаются по критериям 1 (выделение социальной нормы в прогнозе), 3 (активность позиции), 5 (детализация прогноза), 6 (долгосрочность прогноза), 7 (реалистичность прогноза).

Показатель по критерию 1 (выделение социальной нормы в прогнозе) говорит о недостаточном выделении социальной нормы, правил поведения в ситуации будущего, вследствие чего дети с нарушением опорно-двигательного аппарата могут не использовать адаптивные стратегии поведения, способствующие разрешению ситуации с соблюдением необходимых социальных норм. Среди ответов детей чаще отмечались прогнозы без соблюдения социальных норм («Манюня не уберёт игрушки и пойдёт спать. А утром мама будет ругаться»), «Он не хотел убирать и играл дальше», «Ребята возьмут конфеты и скажут дяде: «Спасибо!», «Манюня сломает их замок и потом будет строить новый»). Иногда среди ответов детей встречались прогнозы без соблюдения социальных норм, что, однако, осознавалось детьми, и они могли прогнозировать последствия несоблюдения данных норм («Он сказал: «Идите за мной, я дам вам еще». Родители сказали: «Пошлите домой». А детей уже не было, и мама позвонила в полицию»). Данные особенности прогноза доказывают, что дети с двигательными нарушениями не всегда могут выделить социальную норму в ситуации, а если выделяют ее и последствия ее несоблюдения, то не проецируют данную норму на своё поведение.

Недостаточный уровень по критерию 3 (активность позиции), говорит о неумении детей с двигательными нарушениями конструировать себя в активной позиции прогноза. Чаще всего встречаются прогнозы, где все герои выполняют действия, но главный герой (Мишуня / Манюня), остаются не задействованы в прогнозе (Мама скажет: «В следующий раз будь аккуратнее», Мама скажет: «Ой ё ёй!»). «Что же нам делать, сынок?» – скажет мама, Воспитательница скажет: «Ничего страшного, сейчас подточим»). Это может быть обусловлено низкой социальной активностью детей с патологией, так как в силу своего нарушения многие родители непроизвольно подавляют личность ребенка, целенаправленно не отделяют себя и ребенка как две абсолютно разные личности.

Низкий показатель критерия 5 (детализация прогноза), свидетельствует о недостаточной детализации прогнозов. У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата прогнозы достаточно обобщенные. Это обусловлено низким уровнем развития мышления и связной речи.

Низкий уровень по показателю 6 (долгосрочность прогноза) свидетельствует о краткосрочности прогнозов у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Дети чаще строят прогнозы, содержащие описание лишь ближайших действий и поступков изображенных на картинке персонажей. Образ ожидаемого будущего оказывается ограниченным рамками места, времени, непосредственными участниками предлагаемой ситуации.

Низкий уровень по критерию 7 (реалистичность прогноза) указывает на недостаточность реалистичности прогнозов ситуации будущего. Подобный результат может быть обусловлен наличием невербального прогноза высказывания, при наличии которого оцениваются только критерии 1 и 2, а также может быть обусловлен недостаточным социальным опытом.

Также было выявлено, что у всех групп детей отмечается низкий уровень показателя 4 – вариативность прогноза. Это говорит о том, что дети дошкольного возраста видят лишь единственный сценарий развития событий. Они не задумываются над возможностью другого

исхода события или же не могут его придумать, поэтому мы наблюдаем единственный сценарий дальнейшего разворачивания событий. Стоит отметить, что в отличие от детей с двигательными нарушениями, у детей с норматипичным развитием наблюдается небольшой процент вариативности прогноза («Он воспитательнице сказал «дайте другой карандаш». Воспитательница сказала «больше нет» Мишуня попросил соседа и дорисовал», «Дети скажут: «Да, спасибо». Мишуня на это согласился, но он чувствовал радость и немножко не радость. Незнакомец утащил их и Мишуня грустил. Надо было ответить: «Нет, мы не будем есть твои конфеты»). Способность видеть различные варианты развития ситуации, в том числе связанные с возможностью человека оказать на это развитие влияние, рассматривают в качестве механизма перехода на более высокий уровень целеполагания.

Таким образом, уровень развития прогнозирования оказывает влияние на социализацию детей с двигательными нарушениями. У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата затруднен процесс социальной адаптации, получения социального опыта и усвоения правил в нормативной ситуации. Ограниченные возможности получения информации из окружающего мира создают препятствия для выработки средств коммуникации и общения со взрослыми и сверстниками [6].

Дети дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата показывают более низкие возможности к прогнозированию в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Особое внимание следует уделить тому, что у детей с двигательными нарушениями наблюдается недостаточность когнитивной функции прогнозирования, обусловленная органическими поражениями центральной нервной системы, недостатками высших психических функций детей, а также отмечаются сложности в прогнозе высказывания, это связано с речевыми нарушениями детей, ведет к трудностям вербального взаимодействия детей. Детальный анализ по критериям прогнозов также позволил выявить более низкие показатели у детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата, чем у нормотипичных сверстников.

Проведенное нами исследование позволяет утверждать необходимость проведения специальных коррекционно-развивающих занятий, направленных на выработку успешного социального поведения у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, на развитие способностей детей к прогнозированию ситуаций будущего.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Ахметзянова, А. И. Изучение предвосхищения эмоций как структурного компонента прогнозирования у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата / А. И. Ахметзянова, А. Р. Залялова // Психология психических состояний : сб. материалов XV Междунар. науч.-практической конф. для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 25–26 февр. 2021 г. / Центр содействия развитию научных исследований ; науч. ред.: Б. С. Алишев, А. О. Прохоров. – Казань, 2021. – С. 78–83.
2. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1–16.

3. Ахметзянова, А. И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 78 с.
4. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / А. И. Ахметзянова. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 46 с.
5. Гибадуллина, М. В. Вопросы социализации детей с нарушениями в развитии в зарубежных исследованиях / М. В. Гибадуллина, А. А. Твардовская // Альманах Казанского Федерального университета : материалы XIII Междунар. науч.-образоват. конф., 23 апр. 2019 г. / Казанский (Приволжский) федеральный университет ; под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань, 2019. – С. 50–57.
6. Залялова, А. Р. Изучение предвосхищения эмоций как структурного компонента прогнозирования у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата / А. Р. Залялова // Психология психических состояний : сб. материалов XV Междунар. науч.-практ. конф. для студ., магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 25–26 февр. 2021 г. / Казанский университет ; сост. А. В. Климанова ; под общ. ред. Б. С. Алишева, А. О. Прохорова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2021. – Вып. 15. – С. 78–82.
7. Залялова, А. Р. Специфика прогнозирования у детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями / А. Р. Залялова // Коррекционно-развивающая среда как средство социализации лиц с отклонениями в развитии : материалы XII Всероссийской заочной студ. науч.-практической конф., Саранск, 20 нояб. 2020 г. / Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева ; редкол.: Т. И. Шукшина (пред.) и др. – Саранск, 2020. – С. 36–44.
8. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 316 с.
9. Калюжин, П. В. Психолого-педагогические особенности развития механизма эмоционального предвосхищения результата у дошкольников / П. В. Калюжин, Т. Ю. Сироткина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, философии : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 19 авг. 2013 г. / Центр содействия развитию научных исследований ; науч. ред. Е. А. Омельченко – 2014. – С. 78–95.
10. Подзорова, Е. Л. Эмоциональное предвосхищение результатов решения познавательных задач в дошкольном возрасте : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Е. Л. Подзорова. – М., 2008. – 193 с.
11. Попова, А. В. Способы прогнозирования развития сказочного сюжета детьми дошкольного возраста / А. В. Попова // Опыт, проблемы и перспективы построения педагогического процесса в контексте стандартизации образования : сб. науч. статей и материалов III Междунар. науч.-практической конф. : в 2-х ч., Архангельск, 18 марта 2016 г., / Кира ; под ред. С. А. Герасимова, Н. Н. Скоробогатовой, И. З. Сковородкиной, В. П. Аксеновой. – Архангельск, 2016. – Ч. 2. – С. 130–133.
12. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 351 с.
13. Регуш, Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию / Л. А. Регуш // Психологический журнал. – 1981. – № 5. – С. 106–115.
14. Сергиенко, Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Сергиенко. – М., 1997. – 138 с.
15. Швецова, Р. Ф. Преемственность в формировании планирования и прогнозирования у дошкольников и младших школьников / Р. Ф. Швецова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф., Оренбург, 3-5 февр. 2016 / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования «Оренбургский гос. ун-т». – Оренбург, 2016. – С. 3253–3255.
16. Эльконин, Д. Б. Развитие личности ребенка дошкольника / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1989. – 560 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СПОСОБНОСТИ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие наличие тесной взаимосвязи прогнозирования и успешной социализации у дошкольников с речевой патологией. Представлена корреляционная взаимосвязь показателей прогнозирования и успешной социализации. Данные исследования могут быть применены для организации специальных образовательных условий и сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: прогнозирование, успешная социализация, дошкольный возраст, речевая патология.

Akhmetzyanova A.I., Korobina J.O.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PREDICTIVE ABILITY AND INDICATORS OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. The article presents the results of an empirical study, confirming the existence of the relationship between forecasting and successful socialization of preschool children with speech pathology. The analysis of correlation relationships of forecasting and socialization. These studies can be used to organize special educational conditions and accompany children with speech pathology.

Keywords: prediction, successful socialization, preschool age, speech pathology.

Актуальность исследования взаимосвязи прогнозирования и успешной социализации у детей дошкольного возраста заключается в том, что прогнозирование, являясь ресурсом успешной социализации, может по праву считаться одним из новообразований дошкольного возраста. Дети с речевой патологией на сегодняшнее время являются самой большой нозологической группой детей с ограниченными возможностями здоровья, такие дети часто испытывают трудности социализации, из-за чего находятся в группе риска по возникновению девиантного поведения.

Российские и зарубежные исследователи, такие как В.Д. Менделевич (2018) [6], Е.А. Сергиенко (1997) [8], Т. Suddendorf (2017) [11], развивая различные научные концепции, приходят к выводу о том, что социализация и прогнозирование связаны друг с другом. Успешная социализация дошкольников невозможна без развития способности к прогнозированию. Ученые Казанской школы активно исследуют способность к прогнозированию у младших школьников и дошкольников с дефицитным дизонтогенезом [1; 2]. Также исследователями обоснована структурно-функциональная модель прогнозирования, которая объясняет роль данной способности в успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на большое количество исследований, посвященных данной проблеме, тема остается недостаточно изученной и требует дальнейшего изучения.

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи прогнозирования и успешной социализации у детей дошкольного возраста с речевой патологией.

В качестве основных методик исследования применялись:

1) методика «Прогностические истории» (коллектив сотрудников кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета [1];

- 2) методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго) [7];
- 3) метод экспертной оценки коммуникативного поведения ребенка (Н.Е. Веракса) [4];
- 4) методика исследования соответствия дошкольника правилам в нормативной ситуации (Л.Ф. Баянова, Т.Р. Мустафин) [3];
- 5) методика «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) [9];
- 6) методика «Карта проявлений активности» (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова) [9].

Мы исходили из предположения о том, что успешная социализация у дошкольников с речевой патологией будет при условии развитой способности планировать события, организовывать свою деятельность и регулировать ее, а также вербализировать прогнозы и проявлять инициативность в межличностном общении с окружающими.

Для изучения представленной проблемы было организовано два эмпирических исследования на базе дошкольного образовательного учреждения. Первое исследование проводилось в период с февраля по март 2020 года, за это время была обследована прогностическая способность испытуемых. Второе исследование было организовано с октября по ноябрь 2020 года, в этот период были продиагностированы особенности социализации дошкольников. Эмпирические исследования были проведены на базе дошкольного образовательного учреждения компенсирующей направленности Московского района г. Казани.

В выборку для исследования были включены 30 детей дошкольного возраста с первичной речевой патологией. Гендерное разделение дошкольников составило 16 мальчиков и 14 девочек в возрастном диапазоне 4–7 лет. Перед организацией исследования была проведена предварительная работа по изучению анамнеза детей с целью ознакомления с особенностями их развития. Также была проведена работа по установлению эмоционального контакта с воспитанниками детского сада.

В результате ознакомления с анамнестическими данными у всех испытуемых были отмечены сохранные интеллектуальные способности, а также системы анализаторов; в логопедическом заключении дошкольников преобладало общее недоразвитие речи I, II, III уровней (по Р.Е. Левиной), также у всех детей отмечен достаточный уровень понимания речи.

Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о том, что дошкольники с речевой патологией достаточно хорошо описывают события будущего, однако анализ эмпирических данных показывает, что такие структурные компоненты, как прогнозирование высказывания ($M=11,30$) и эмоций ($M=3,60$) развиты у них недостаточно, дети испытывают определенные трудности при формировании прогнозов. Можно сделать предположение о том, что недостаточная способность к прогнозированию высказываний у дошкольников с речевой патологией является следствием первичного дефекта, то есть обусловлена грубыми речевыми нарушениями, при которых чаще всего понимание речи нарушено вторично. Дети, не понимая высказываний сверстников, родителей, взрослых в ситуациях бытового характера, не могут перенести свой пережитый опыт и дать достаточно логичный и развернутый ответ. Из этого следует то, что обучение детей с ОВЗ прогнозированию высказываний должно проходить в условиях специального обучения.

Экспертный метод оценки полученных данных позволил изучить прогностическую способность в сферах свободной ($M=12,43$) и организованной ($M=11,97$) деятельности: ребенок–родитель ($M=8,53$), ребенок–взрослый ($M=7,50$), ребенок–ребенок ($M=8,37$). Средние

значения были выявлены при взаимодействии дошкольников со взрослыми и со сверстниками. Низкие значения преобладают в сфере отношений родителей и детей.

Исследование зарубежных ученых (V. Lloyd-Esenkaya, C. L. Forrest, A. Jordan, M. Clair, 2021) подтверждает, что испытуемые с речевой патологией затрудняются в понимании и регулировании эмоций, им трудно понимать сложные социальные ситуации, у них отмечаются проблемы взаимодействия со сверстниками. Дошкольники с речевой патологией зачастую не способны понять намерений сверстников из-за несформированности фонематического восприятия, поэтому некоторые дети используют невербальное общение при взаимодействии со сверстниками, при этом нормотипичные дети могут воспринимать такое поведение как враждебно настроенное, поэтому со стороны сверстников также возникают негативные реакции в сторону детей с речевой патологией.

О.А. Коваль (2020) говорит о том, что трудности взаимодействия дошкольников с речевой патологией с родителями связаны с недостаточно развитыми способностями управления собственными эмоциями у родителей, которые воспитывают дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Это значит, что они не всегда могут контролировать свои отрицательные эмоции и их проявления при взаимодействии со своими детьми, а дети с речевой патологией в это время переживают достаточно негативный опыт взаимодействия с родителями [5].

Результаты изучения функциональных компонентов прогнозирования показывают, что у дошкольников с речевой патологией выявлен средний уровень развития рече-коммуникативной ($M=6,73$) и регулятивной ($M=11,07$) функций. Дети способны осуществлять произвольный контроль при прогнозировании, опираясь при этом на социальные нормы, а также вербализовать будущие действия, эмоции и высказывания. Низкие значения когнитивной функции ($M=6,60$) говорят о сниженной познавательной активности прогнозирования, в результате чего детям трудно дается предвосхищение предполагаемых результатов в различных условиях взаимодействия.

Исследования зарубежными учеными когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста с дислексией подтверждают наличие трудностей планирования и когнитивной оценки действий, а также одновременного и последовательного внимания [10].

Прогнозы всех испытуемых оказались ориентированы на реалистичные события и действия ($M=6$), а также соответствовали возрасту и социальной ситуации развития. Ответы респондентов довольно оптимистично настроены на будущие события ($M=3,87$), однако у некоторых из них наблюдаются пессимистические установки, которые могут быть связаны с пережитым негативным опытом. Большинство самостоятельных ответов испытуемых представлены в виде простых нераспространенных предложений. Недостаточная вербализация прогнозов у дошкольников с речевой патологией объясняется ограниченностью средств общения вследствие речевых нарушений.

Максимальное количество баллов по показателю детализации и обобщенности получали те ответы, в которых были выделены разные компоненты, относящиеся к ситуации, когда ребенок представлял описание поведения героев, их эмоции и взаимодействия. Детализированные прогнозы встречаются у семерых испытуемых из тридцати.

Вариативные ($M=0,07$) и долгосрочные ($M=0,10$) прогнозы были выявлены только у двух дошкольников с речевой патологией. Примером вариативного и долгосрочного прогноза выступает следующее продолжение истории, которое озвучила девочка 5 лет: «Потом они

хотели купить вазу, но у нас был вечер и магазины закрылись. Они хотели сами заклеить, но у них не получилось. Потом они подметали. Будут говорить, что нужно заклеить вазу. Что ваза снова может разбиться». Мы видим, что в ответе ребенка можно увидеть два предположительных сценария развития дальнейших событий: покупка новой вазы, желание героев заклеить вазу и предположение о том, что тогда она снова сможет разбиться.

Предвосхищение эмоций ($M=3,6$) вызывают у дошкольников с речевой патологией некоторые трудности, однако самое низкое среднее значение наблюдается при прогнозировании высказываний ($M=11,3$). Таким образом, можно говорить о том, что испытуемые прогнозировали чувства и эмоции лучше, чем высказывания. Это может быть связано с тем, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы коммуникативные способности, они редко первыми вступают в диалог, им трудно его поддерживать из-за низкого уровня словарного запаса, поэтому у дошкольников не накапливается достаточный опыт межличностного общения, который необходим для прогнозирования высказываний.

Дошкольники с речевой патологией достаточно успешны в понимании задач, которые им предъявляют взрослые ($M=2,77$), а также в понимании эмоциональных состояний своих сверстников ($M=2,57$). У большинства детей отмечается средний уровень показателей активности ($M=21,83$). Средние показатели по шкалам «Самоконтроль» ($M=25,13$) и «Самообслуживание» ($M=31,47$) предполагают, что дошкольники с речевой патологией не всегда способны доделывать свои дела до конца, зачастую они бывают невнимательны, а их реакции могут быть не всегда адекватны. Поведение детей часто не соответствует ожиданиям взрослых.

Выражение симпатии и доброжелательности ($M=8,77$) оказываются недостаточно доступны для испытуемых, им трудно проявлять эмпатию по отношению к окружающим ($M=7,30$), они чаще бывают враждебно настроены, не могут мирно отстаивать свою точку зрения ($M=3,5$), договариваться, чаще всего бывают ведомыми.

Изучение способности адекватного опознавания и понимания эмоций позволяет определить наиболее распознаваемые эмоциональные состояния среди испытуемых. В ходе исследования было выявлено, что дошкольники с речевой патологией чаще всего узнают эмоцию приветливости (93,33 %), которую выражают в следующих вербальных определениях: «улыбчивое», «веселое», «хорошее», «радостное». Второй по количеству опознаваний является явная радость (90 %), которую дети чаще всего описывали глаголами: «веселится», «радуется», «смеется». Обиду и удивление назвали только 33,33 % испытуемых, чаще всего дети воспринимали удивление за радость. Оpozнание эмоции страха (13,33 %) вызвало у дошкольников с речевой патологией значительные трудности, четверо испытуемых не смогли подобрать лексические замены для описания эмоции, а основная часть детей неверно определила данную категорию. Чаще всего дошкольники путали эмоции страха и удивления, скорее всего это вызвано тем, что данные эмоциональные выражения являются достаточно сложными и неоднозначными для дифференциации.

Дошкольники с речевой патологией имеют более развитые способности к прогнозированию в организованной деятельности, это обусловлено тем, что дети с речевой патологией занимаются со специалистами. Менее значимая корреляция была выявлена с уровнем активности ($r=0,391$) и организационными умениями ($r=0,417$). Скорее всего это происходит по причине того, что в организованной деятельности ведущую роль берет на себя

специалист, а не ребенок. Проанализировав результаты исследования, можно говорить о том, что практически все показатели социализации коррелируют со способностью к прогнозированию в организованной деятельности.

Способность дошкольников к максимальной вербализации прогноза оказалась связана с их непосредственностью, искренностью, аутентичностью ($r=0,487$), организационными умениями ($r=0,541$) и самоконтролем ($r=0,467^{**}$). Рече-коммуникативная функция также оказалась связана с организационными умениями ($r=0,491^{**}$) и самоконтролем ($r=0,526^{**}$). Если ребенок способен самостоятельно организовывать свою деятельность, взаимодействуя при этом с другими людьми, контролировать свое поведение, мысли и эмоции, делать осознанный выбор при принятии решений, доделывать незаконченные дела, то он сможет в достаточной мере вербализовать прогнозируемые ситуации.

Предвосхищение событий в сфере «ребенок–взрослый» коррелирует с инициативностью ($r=0,507$) и организационными умениями ($r=0,504$). Дошкольники с речевой патологией часто посещают занятия со специальными педагогами, их взаимодействие со взрослыми чаще всего бывает связано с организационными действиями и умениями, которые активно формируют на своих занятиях специалисты. Поэтому те дети, которые стремятся к самостоятельному принятию решений, проявляют коммуникативную активность, более продуктивно прогнозируют развитие событий в сфере взаимодействия со взрослыми.

Дети, которые могут занимать ведущую позицию при общении со сверстниками, увлекать их в игровую деятельность, организовывать совместный досуг, способны предвосхищать действия сверстников и свои собственные возможные действия, которые будут являться последствием межличностного общения с другими детьми. Об этом можно говорить, опираясь на взаимосвязь показателей сферы «ребенок–ребенок» и организационных умений ($r=0,487$) дошкольников с речевой патологией. Также в ходе исследования была выявлена корреляционная взаимосвязь инициативности и направленности на предвосхищение социально одобряемых прогнозов ($r=0,503$).

Проведенное эмпирическое исследование подтверждает гипотезу взаимосвязи между прогнозированием и успешной социализацией. Корреляционная взаимосвязь была выявлена у большинства показателей изучаемых процессов. Большое количество корреляций было определено среди таких показателей как «организационная деятельность», «невербальный уровень», «максимальная-минимальная вербализация прогноза», «организационные умения», «инициативность», «самоконтроль», «непосредственность, аутентичность, искренность».

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1–16.
2. Ахметзянова, А. И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. – Казань : Издательство Казанского университета, 2020. – 78 с.

3. Баянова, Л. Ф. Психология дошкольника в нормативной ситуации / Л. Ф. Баянова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2017. – 125 с.
4. Веракса, Н. Е. О двух способах предвосхищения изменений ситуации у детей / Н. Е. Веракса // Вопросы психологии познавательной деятельности : сб. науч. тр. ; под ред. И. Л. Баскаковой. – М. : МГПИ, 1980. – С. 93–104.
5. Коваль, О. А. Связь психологического развития дошкольников, имеющих речевую патологию, и уровня развития эмоционального интеллекта родителей / О. А. Коваль // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 142–168.
6. Менделевич, В. Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза : монография / В. Д. Менделевич. – М. : Издательство Городец, 2018. – 448 с.
7. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Издательство Речь, 2005. – 384 с.
8. Сергиенко, Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Сергиенко. – М., 1997. – 138 с.
9. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : Издательство Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
10. Elwan, F. Impairment of some cognitive process in children with reading disability in middle childhood, late childhood, and early adolescence / F. Elwan, S. Gaballah, A. G. Khalifa // Middle East Curr Psychiatry. – 2019. – V. 26. – № 1. – P. 1–6.
11. Suddendorf, T. The emergence of episodic foresight and its consequences / T. Suddendorf // Child development perspectives. – 2017. – V. 11 (3). – P. 191–195.

УДК 159.9.075

Ахметзянова А.И., Минеева Д.А.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты изучения способности детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи к прогнозированию (предвосхищению) ситуаций будущего как ресурса их социализации. Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности при прогнозировании ситуаций будущего, выявлен низкий уровень сформированности когнитивной функции прогнозирования. Низкие показатели рече-коммуникативной функции свидетельствуют о том, что дети не способны в достаточной мере вербализовать информацию. Регулятивная функция прогнозирования у детей с тяжелыми нарушениями речи сформирована лучше, дети способны успешно следовать социальным нормам, вырабатывать адаптивные стратегии поведения.

Ключевые слова: прогнозирование, социализация, дети дошкольного возраста, нарушения речи, тяжелые нарушения речи.

Akhmetzyanova A.I., Mineeva D.A.

THE SPECIFICS OF THE FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF FORECASTING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The article deals with the need to study the ability of preschool children with severe speech disorders to predict (anticipate) future situations as a resource for their socialization. Children with severe speech disorders have difficulties in predicting future situations, a low level of formation of the cognitive function of forecasting has been revealed, this is manifested in the fact that children demonstrate instability and a low level of selective attention, which

negatively affects the efficiency of information processing and causes their desire for cognitive simplification of the task. Low indicators of speech and communication function indicate that children with TNR are not able to sufficiently verbalize information. Regulatory forecasting function

Keywords: anticipation, socialization, preschool children, speech disorders, severe speech disorders.

В современных исследованиях преимущественно выявляется тесная связь особенностей прогнозирования с успешностью социализации детей [3; 18]. Ведущая роль в процессе социально-психологической адаптации детей с нарушениями речи принадлежит способностям предвосхищать события будущего. Сформированность социально-прогностического навыка является одним из важнейших показателей успешности социальной адаптации ребенка [5]. Трудности предвосхищения исхода ситуации детьми затрудняют процесс взаимодействия с социальным и предметным миром, а также процесс коммуникации со сверстниками и взрослыми. Степень успешности и эффективности социализации ребенка с нарушениями речи в первую очередь зависит от своевременного формирования социальных эмоций [10]. Дошкольный возраст является сензитивным периодом возникновения эмоционального предвосхищения событий будущего, однако работ, посвященных изучению особенностей предвосхищения эмоций у детей с тяжелыми нарушениями речи, в настоящее время недостаточно.

В настоящее время проблема вероятностного прогнозирования, антиципации активно разрабатывается в науке. Феномен прогнозирования характеризуется многими зарубежными и отечественными психологами термином «антиципация» и рассматривается в основном как способность человека предвосхищать ход событий, собственных действий и поступков окружающих, строить деятельность на основании адекватного вероятностного прогноза [12]. По определению Б.Ф. Ломова и Е.Н. Суркова, антиципация представляет собой способность действовать и принимать те или иные решения с определенным пространственно-временным опережением в отношении будущих событий [14].

По мнению Е.А. Сергиенко, в понятии «антиципация» соединяются прошлые, настоящие и будущие события. В этом смысле психологический феномен антиципации имеет универсальное значение для всех форм человеческой деятельности [19].

По мнению В.Д. Менделевича, под прогностической компетентностью понимается способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением [15].

В качестве одного из ключевых направлений процесса социализации рассматривается развитие способности к предвосхищению [20; 22]. Интенсивное развитие прогностической способности в дошкольном возрасте делает ее важным ресурсом социализации ребенка. В дошкольном возрасте дети постепенно приобретают способность прогнозировать будущие события, мысленно моделировать ситуации будущего.

По данным А.И. Ахметзяновой, главная роль в процессе социально-психологической адаптации принадлежит способностям детей с ограниченными возможностями предвидеть развитие их взаимодействий со взрослыми и сверстниками. Неумение прогнозировать результаты деятельности ведет к нерациональному выбору средств достижения поставленных целей, а также неверной стратегии рассуждений и действий [2].

По мнению И.А. Нигматуллиной и А.Т. Курбановой, способность к предвосхищению ситуаций будущего является важным аспектом регуляции собственного поведения в рамках деятельности социального взаимодействия [13]. Так, одним из важнейших условий успешной социализации у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи является развитая способность к предвосхищению ситуаций будущего. По мнению О.А. Денисовой, успешную социализацию современных дошкольников затрудняет недостаточность свободного общения [6].

Дети с нарушениями речи испытывают трудности в контроле эмоциональных проявлений и демонстрируют более низкую чувствительность к эмоциональным проявлениям других людей, что значительно затрудняет социализацию и успешную адаптацию данной категории детей [8; 21].

А.В. Запорожец отмечает, что эмоциональное предвосхищение события позволяет ребенку не только заранее предвидеть, но и прочувствовать, какой личностный смысл будут иметь для него и для окружающих последствия совершаемых им действий и поступков [9]. Е.Л. Жадаева, исследуя механизмы эмоционального предвосхищения результата действия дошкольниками, утверждает, что элементы эмоционально насыщенной ситуации, становясь эмоционально-образными средствами предвосхищения, начинают оказывать определенное воздействие на поведение ребенка дошкольного возраста уже в других ситуациях [7; 11].

Однако, несмотря на имеющиеся данные в научной литературе, до настоящего времени тема изучения функциональных характеристик прогнозирования детей с нарушениями в развитии, а в частности детей с тяжелыми нарушениями речи представлена недостаточно, что обуславливает актуальность данного исследования.

Целью исследования является изучение проблемы специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

В эмпирическом исследовании специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи приняли участие 48 детей в возрасте от 5 до 7 лет с нарушениями в развитии речи и без нарушений в развитии.

Исследование проводилось на базе следующих образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного вида г. Казани: МБДОУ «Детский сад № 286 компенсирующего вида» Московского района, МБДОУ «Детский сад № 81 комбинированного вида» Кировского района, МБДОУ «Детский сад № 151 комбинированного вида» Ново-Савиновского района.

С целью изучения специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи была использована методика «Прогностические истории», разработанная на кафедре психологии и педагогики специального образования Казанского федерального университета.

Методика позволяет изучить структурные компоненты прогноза ребенка – прогнозирование действия, высказывания и эмоций (чувств), а также интерпретировать функциональные (регулятивные, когнитивные и рече-коммуникативные) характеристики прогноза.

Результаты исследования позволяют выявить общий уровень развития прогнозирования у детей, уровень развития регулятивной, когнитивной и рече-коммуникативной функций прогнозирования у детей дошкольного возраста.

Статистическая обработка эмпирических данных производилась с помощью программы SPSS. Количественный и качественный анализ полученных данных осуществлялся при опоре на t-критерий Стьюдента и учете уровня значимости $p < 0.001$, согласно которому были выявлены различия в показателях исследуемыми группами.

Для выявления особенностей функциональных характеристик прогнозирования у детей с тяжелыми нарушениями речи, был проведен сравнительный анализ полученных данных.

При изучении функциональных компонентов прогноза было выявлено следующее. Регулятивная функция ($M=15,04$) обладает более высоким показателем, по сравнению с когнитивной ($M=9,79$) и рече-коммуникативной ($M=10,33$) функциями.

Наибольшие затруднения у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются в показателях когнитивной ($M=9,79$ при $Max=18$) и рече-коммуникативной функции ($M=10,33$ при $Max=12$). Недостаточность когнитивной функции прогнозирования детей с тяжелыми нарушениями речи отражает более низкий уровень их мыслительных процессов. И.А. Нигматуллина отмечает, что у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается низкая взаимосвязь познавательной активности субъекта с его социальным взаимодействием, вследствие чего наблюдаются затруднения в выборе способов действия, соотносимых с конкретными условиями и подчиненных осознаваемому и ожидаемому результату [17].

При исследовании выяснилось, что у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаточная устойчивость внимания и ограниченные возможности его распределения, так же отмечается низкая продуктивность запоминания. Это позволяет предположить незавершенность процесса развития высших психических функций у детей дошкольного возраста.

По показателям когнитивной функции детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи можно сделать вывод, что испытуемые недостаточно способны прогнозировать причинно-следственные связи в ситуации значимых взаимоотношений. Обоснование прогноза им дается с трудом, но дети с нормативным развитием предоставляют обобщенные и доказательные выводы, в отличие от детей с тяжелыми нарушениями речи. Полученные результаты подтверждаются исследованиями А.И. Ахметзяновой и, Е.С. Викторовой, указывающих на то, что у детей с общим недоразвитием речи отмечаются когнитивная слабость, отсутствие смысловой целостности. Дети с тяжелыми нарушениями речи демонстрируют неустойчивость и низкий уровень избирательного внимания, что отрицательно влияет на эффективность переработки информации и обуславливает стремление детей к когнитивному упрощению задания [2; 4].

Исследование рече-коммуникативной функции ($M=10,33$) говорит о том, что дети с нарушениями речи не способны в достаточной мере вербализировать информацию. Это может привести к тому, что ребенку будет сложнее определиться с выбором собственных стратегий построения образа желаемого будущего. Вербальное оформление будущих событий детьми с тяжелыми нарушениями речи не в полной мере детализирует и раскрывает деятельность участников событий, не конкретизирует их эмоциональные состояния, взаимоотношения между ними.

Результаты исследования рече-коммуникативной функции у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи показали, что при прогнозировании для них свойственны простые распространенные предложения, лексически и грамматически верно оформленные, при нарушенных, но близких к среднему значению когнитивных и регуляторных функциях. Кроме того, вербальные прогнозы были составлены детьми из знакомых, часто встречающихся слов,

лексико-грамматическое оформление между которыми отрабатывается на коррекционно-логопедических занятиях. Однако стоит отметить, что показатели данной функции прогнозирования у детей с тяжелыми нарушениями речи выше, чем у детей с нормотипичным развитием ($M=10,33$ и $M=8,92$ соответственно). Можно предположить, что это связано с успешным коррекционным воздействием и его длительностью.

Наименьшее различие наблюдается в показателях регулятивной функции прогнозирования ($M=15,04$ при $Max=18$). Дети с тяжелыми нарушениями речи успешно следуют социальным нормам, вырабатывают адаптивные стратегии поведения. Им чаще свойственно социально одобряемое поведение. Анализ показателей регулятивной функции показал, что дети с нормативным развитием имеют осознанный контроль за своей собственной деятельностью и деятельностью возможных участников прогнозируемой ситуации. Это говорит о том, что дети с тяжелыми нарушениями речи способны в достаточной мере определить направление и характер своего поведения в сложившейся ситуации, что предоставляет возможность заранее подготовиться к исходу событий. Стоит отметить, что данный показатель у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи незначительно ниже показателей детей с нормотипичным развитием ($M=15,04$ и $M=15,67$ соответственно), что свидетельствует о достаточно сформированной функции контроля и регуляции.

Исследования И.А. Нигматуллиной и Л.Д. Заляевой подтверждают полученные нами данные, указывая на то, что дети с тяжелыми нарушениями речи способны регулировать свое поведение и выбирать социально одобряемый способ действия в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы [16].

При детальном изучении критериев функций прогнозирования следует вывод, что наибольшие трудности у детей с тяжелыми нарушениями речи вызывают следующие критерии: вариативность / инвариативность прогноза ($M=0,04$ при $Max=1,00$), детализация / обобщенность прогноза ($M=3,67$ при $Max=6,00$), долгосрочный / краткосрочный прогноз ($M=0,13$ при $Max=1,00$), максимальная / минимальная вербализация прогноза ($M=4,88$ при $Max=6,00$).

Анализ критерия «вариативность / инвариативность прогноза» ($M=0,04$) показал только инвариативные прогнозы. Можно предположить, что представление вариативности требует более высокого уровня развития абстрактного мышления, свойственного детям уже школьного возраста. Исследования И.А. Нигматуллиной и Л.Д. Заляевой подтверждают полученные нами данные, указывая на то, что дети с тяжелыми нарушениями речи мыслят шаблонно, прогнозы инвариативны, имеют одинаковый сюжет [16].

Результаты по критерию «детализация / обобщенность прогноза» ($M=3,67$) демонстрируют, что дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи редко свойственна детализация прогноза, гораздо чаще наблюдались обобщенные ответы. Лишь у некоторых респондентов наблюдались более полные ответы, в которых, помимо действия, выделялись чувства, высказывания героев, а также другие значимые детали. Дошкольники не могут детально описать действия, высказывания и эмоции участников ситуации и прибегают к краткой ее оценке.

Показатель «долгосрочность / краткосрочность прогноза» ($M=0,13$) позволил установить, что прогноз детей ограничен наличной ситуацией, детям сложно выстраивать временную перспективу и выходить за пределы наличной ситуации. Низкий уровень по данному показателю свидетельствует о краткосрочности прогнозов у детей с тяжелыми нарушениями речи. Они чаще строят прогнозы, содержащие описание лишь ближайших

действий и поступков изображенных на картинке персонажей. Образ ожидаемого будущего оказывается ограниченным рамками места, времени и непосредственными участниками предлагаемой ситуации. Исследования А.И. Ахметзяновой подтверждают, что у дошкольников чаще всего прогноз краткосрочный, однако в сравнении с детьми дошкольного возраста с нормативным развитием у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи прогноз характеризуется еще меньшей временной перспективой [1].

Критерий «максимальная / минимальная вербализация прогноза» (M=4,86) позволил оценить степень развернутости вербального прогноза детей. Чаще детям с тяжелыми нарушениями речи свойственны ответы простыми предложениями или предложениями с однородными сказуемыми, реже встречаются развернутые предложения. Данный критерий отражает степень сформированности рече-коммуникативной функции прогнозирования, которая указывает на то, что дети с нарушениями речи не способны в достаточной мере вербализовать информацию. Вербальное оформление будущих событий детьми с тяжелыми нарушениями речи не в полной мере детализирует и раскрывает деятельность участников событий, не конкретизирует их эмоциональные состояния, взаимоотношения между ними. И.А. Нигматуллина отмечает, что дети с нарушениями речи часто допускают лексико-грамматические ошибки, воспроизводят одну фразу несколько раз, используют неполные, незаконченные, обрывочные фразы, не заканчивают свою мысль [17].

Таким образом, способностям детей с нарушениями речи предвосхищать события будущего принадлежит ведущая роль в процессе их социально-психологической адаптации. Дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в целом демонстрируют более низкую способность к прогнозированию в сравнении с их нормотипичными сверстниками. Прогностическая способность детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характеризуется особенностями, которые обусловлены неполноценностью их познавательного развития, недостаточной прочностью эмоционально-волевой сферы, отклонениями в реализации коммуникативных средств языка. Речевые расстройства данной категории детей сопровождаются сложностями при необходимости удерживать в памяти программу действий и доводить их последовательность до логического завершения.

Следует отметить, что дошкольникам не свойственно предъявление вариативного развития прогноза, выход за временные пределы наличной ситуации. Часто прогноз детей представлен в обобщенном виде. Дети с тяжелыми нарушениями речи не всегда принимают активную позицию в ситуациях взаимодействия, отдавая лидирующую позицию другим участникам.

На основании проведенного эмпирического исследования было доказано, что прогнозирование у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи отличается в используемых средствах прогноза, характеризуется неполнотой развития функциональных характеристик, являющиеся приоритетными для развития личности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Ахметзянова, А. И. Изучение предвосхищения эмоций как структурного компонента прогнозирования у детей с тяжелыми нарушениями речи / А. И. Ахметзянова, Д. А. Минеева // Психология психических состояний : сб. материалов XV Междунар. науч.-практ. конф. для студ., магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 25–26 февр. 2021 г. / Казанский университет ; сост. А. В. Климанова ; под общ. ред. Б. С. Алишева, А. О. Прохорова. – Казань : Из-во Казан. ун-та, 2021. – Вып. 15. – С. 78–83.
2. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69. – С. 1–16.
3. Ахметзянова, А. И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста : дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : 19.00.13 / А. И. Ахметзянова; Казанский государственный университет. – Казань, 2004. – 158 с.
4. Викторова, Е. С. Вероятностное прогнозирование социальных явлений дошкольниками с общим недоразвитием речи / Е. С. Викторова, О. Л. Леханова // Вестник магистратуры. – 2013. – № 5 (20). – С. 90–94.
5. Викторова, Е. С. Влияние социальной ситуации развития на формирование у дошкольников с ОНР социальных антиципирующих моделей / Е. С. Викторова, О. Л. Леханова // Череповецкие научные чтения. – 2014. – С. 31–32.
6. Денисова, О. А. Проблемы и пути прогнозирования угроз социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Н. В. Голицина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 97–101.
7. Жадаева, Е. Л. Исследование влияния ситуационных фактов на эмоциональное предвосхищение у детей дошкольного возраста при решении познавательных заданий / Е. Л. Жадаева // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 36–44.
8. Забегалина, С. В. Вероятностное прогнозирование как вид прогностической деятельности: подход и стратегии / С. В. Забегалина, А. В. Чигарькова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 1 (68). – С. 87–91.
9. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
10. Захарова, Т. В. Индивидуализация процесса изучения и формирования социальных эмоций как фактор успешной социализации дошкольников с речевыми нарушениями / Т. В. Захарова, А. А. Моисеева // Вестник ЧГУ. – 2015. – № 7 (68). – С. 102–106.
11. Калюжин, П. В. Психолого-педагогические особенности развития механизма эмоционального предвосхищения результата у дошкольников / П. В. Калюжин, Т. Ю. Сироткина // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, философии : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 19 авг. 2013 г. / Центр содействия развитию научных исследований ; науч. ред. Е. А. Омельченко – 2014. – С. 78–95.
12. Краткий психологический словарь: научное издание / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
13. Курбанова, А. Т. Прогностическая компетентность и успешность социализации младших школьников с нарушениями в развитии: постановка проблемы / А. Т. Курбанова, И. А. Нигматуллина // Материалы съезда Российского психолог. общества / Изд-во Казан. ун-та ; сост. Л. В. Артищева ; под ред. А. О. Прохорова [и др.] – Казань, 2017. – Т. 2. – С. 63–65.
14. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. М. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 279 с.

15. Менделевич, В. Д. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / В. Д. Менделевич, Н. П. Ничипоренко // Психологический журнал. – 2010. – № 5. – С. 50–59.

16. Нигматуллина, И. А. К вопросу о стратегиях формирования прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи / И. А. Нигматуллина, Л. Д. Заляева // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии : теория и практика : сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-образоват. конф., Казань, 24 апр. 2018 г. / Казанский университет ; под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань, 2018. – С. 47–54.

17. Нигматуллина, И. А. Коммуникативные характеристики прогностической компетентности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / И. А. Нигматуллина, Л. Д. Файзрахманова // Образование и личность : разнообразие зон развития. К 120-летию Л.С. Выготского : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Казань, октябрь–декабрь 2016 г. / Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Serbian psychological association [и др.] ; ред. ком.: Ю. Ф. Хасанова (отв. ред.), С. С. Кашуркина. – Казань, 2017. – С. 75–78.

18. Охотникова, В. О. Взаимосвязь прогностической способности с показателями коммуникативного развития у детей с речевой патологией / В. О. Охотникова, Т. В. Артемьева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья : теория и практика : сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., Симферополь, 16–18 мая 2019 г. В 2-х ч. / ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» ; под науч. ред. Ю. В. Глузман. – Симферополь, 2019. – Ч. 2. – С. 84–88.

19. Сергиенко, Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Сергиенко. – М., 1997. – 138 с.

20. Gautam, S. Affective forecasting bias in preschool children / S. Gautam, [et al.] // Journal of Experimental Child Psychology. – 2017. Jul. – P. 175–184.

21. Suddendorf, T., Moore C. Introduction to the special issue : The development of episodic foresight / T. Suddendorf, C. Moore // Cognitive Psychology. – 2011. – Vol. 26. – P. 295–298.

22. Trommsdorff, G. Future orientation and socialization / G. Trommsdorff // International Journal of Psychology. – 1983. – Vol. 18(1–4). – P. 381–406.

УДК: 159.9.075

Ахметзянова А.И., Хуснутдинова Э.Р.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы способности к прогнозированию событий будущего у детей дошкольного возраста с дизартрией. Представлено экспериментальное исследование особенностей прогнозирования у дошкольников с дизартрией. Приводятся результаты эмпирического исследования по теме, которые иллюстрируют выраженную специфику прогностической деятельности детей; описаны трудности и возможности дошкольников с дизартрией в умении пользоваться навыками прогнозирования.

Ключевые слова: социализация, прогнозирование, дети дошкольного возраста, нарушение речи, дизартрия.

THE SPECIFICS OF THE FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF PREDICTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Abstract. The article is devoted to the problem of the ability to predict future events in preschool children with dysarthria. An experimental study of forecasting features in preschoolers with dysarthria is presented. The results of an empirical study on the topic are presented, which illustrate the pronounced specifics of the prognostic activity of children; the difficulties and opportunities of preschoolers with dysarthria in the ability to use forecasting skills are described.

Keywords: socialization, prediction, preschool children, speech disorders, dysarthria.

При исследовании высших психических функций, творческой деятельности, в анализе механизма поведения непременно встает вопрос о связи цели, процесса и результата деятельности. Прогнозирование является одним из ключевых компонентов регулирующего поведения в разных по мотивации и составу формах игровой и продуктивной деятельности [6]. А.В. Запорожец обращает внимание на то, что способность к прогнозированию развивается в дошкольном возрасте. Именно в этот период предвосхищение событий у детей в норме продолжают совершенствоваться и усложняться [5]. Для ребенка с нормотипичным развитием доступен выбор правильной стратегии будущей деятельности на речемыслительном уровне, который позволяет в схематичной форме решить проблемную ситуацию задолго до ее наступления. В дальнейшем верное принятие решений положительно сказывается на социальной адаптации детей среди сверстников [10].

Стоит отметить, что у детей с различными речевыми нарушениями могут наблюдаться трудности в усвоении системы культуры и образцов поведения в обществе, взаимодействия с социальной средой. И.С. Зайцев отмечает, что недостатки личностного формирования ребенка с речевой патологией обуславливаются ограниченностью коммуникативных связей, которые приводят к проблемам социальной адаптации детей [4].

Для ребенка с речевой патологией характерны нарушения познавательной сферы, когнитивного развития, рече-коммуникативной функции. Недостатки звукопроизношения, возникновение дисграфии и дислексии в последующем обучении, могут привести к замкнутому поведению, отстранению ребенка от коллектива [7]. Кроме этого, одним из факторов нарушения социализации выступает неспособность к прогнозированию событий будущего.

В своих исследованиях, А.И. Ахметзянова отметила, что дети с речевой патологией, испытывающие трудности в свободном общении, зачастую демонстрировали неспособность прогнозирования ситуаций будущего. Дети претерпевали сложности в принятии решений, требующих упреждения по времени. В свою очередь, недостаточная сформированность способности к прогнозированию хода возможных действий и собственного поведения повышает риск социальной дезадаптации детей дошкольного возраста [1].

В работе В.П. Глухова отмечается, что дети с речевой патологией чаще всего пропускают значимые смысловые частицы, которые несут огромную социально-значимую информацию. Недостаточное понимание происходящего приводят к тому, что у детей формируются неверные причинно-следственные связи и закрепляется неправильная модель поведения в данной ситуации. В дальнейшем это отражается в действиях ребенка и его внутреннем ощущении себя [3].

Таким образом, анализ научной литературы показал, что у детей с речевыми нарушениями способность к прогнозированию имеет свою специфику и может формироваться

с опозданием или искажением. Трудности в предвосхищении высказываний и действий собеседника приводят к нарушению социальной адаптации.

Однако специфика способности к прогнозированию при конкретных речевых нарушениях, в частности при дизартрии, до сих пор остается не изученной. Развитие прогностической способности у детей дошкольного возраста с дизартрией может иметь свою специфику и отличаться от формирования данного процесса от других групп детей. Уровень развития предвосхищения событий во многом будет влиять на социализацию дошкольников с дизартрией, поэтому необходимо изучение особенностей данной функции.

Целью эмпирического исследования являлось изучение и выявление специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с дизартрией в сферах значимых для их социальной адаптации в данном возрасте.

Экспериментальное исследование проводилось на базе нескольких дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинирующего вида города Казани. В число данных учреждений вошли: МАДОУ «Детский сад № 252 комбинированного вида» Кировского района, МАДОУ «Детский сад № 293 комбинированного вида» Советского района, МАДОУ «Детский сад № 334 комбинированного вида» Кировского района, МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 16» Ново-Савиновского района, МБДОУ «Детский сад № 81 комбинированного вида» Кировского района, МБДОУ «Детский сад № 151 комбинированного вида» Ново-Савиновского района.

В эмпирическом исследовании принимали участие дети в возрасте 5–7 лет с речевыми нарушениями (дизартрией) и нормотипичным развитием. Общее количество обследуемых составило 46 детей, которые были поделены на две выборки: 23 ребенка без нарушений в развитии, 23 ребенка с нарушением речи (дизартрией).

Для изучения специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с дизартрией была использована методика «Прогностические истории». Данная методика позволяет оценить способность ребенка дошкольного возраста прогнозировать развитие событий в различных ситуациях социального взаимодействия. Психодиагностическое исследование по данной методике направлено на изучение таких компонентов прогнозирования, которые отражают процесс внутреннего функционирования прогнозирования – регулятивный, когнитивный и рече-коммуникативный компоненты [1].

Авторы методики отмечают, что необходимо оценить структурные характеристики прогнозов детей в различных ситуациях. К ним относят ситуации в сферах ребенок–родитель, ребенок–взрослый, ребенок–ребенок в свободной и организованной деятельности по следующим компонентам прогнозирования: прогнозирование действий, прогнозирование высказываний и прогнозирование эмоций. Отмечается, каким образом был дан ответ: самостоятельно, с подсказкой взрослого, доступен только выбор картинок.

В альбоме, с помощью которого проводится обследование, представлено несколько историй: 3 ситуации для изучения способности давать прогноз в ситуации организованной деятельности, 3 ситуации для изучения способности прогнозирования дальнейшего развития событий в свободной деятельности. В каждой ситуации прослеживаются взаимоотношения ребенка и взрослого или ребенка и сверстника. Ребенку предъявляются 2 картинки на каждую историю, затем говорится краткое описание происходящих действий, но в каждой отсутствует конец. Ребенку предлагают дополнить рассказ недостающей информацией. Главной целью такого приема является то, чтобы ребенок сам предложил сценарий дальнейшего развития

сюжета. После получения ответа, ребенку следует задать 3 вопроса о том, что будут делать, говорить и чувствовать главные герои этой истории [1].

Изучение прогнозирования ситуаций будущего при помощи данной методики дает возможность проанализировать особенности формирования феномена прогностической деятельности у детей с нарушением речи и выявить возможные отклонения. Это крайне необходимо в условиях последующего обучения, так как при нарушении прогностических способностей дети испытывают трудности в получении знаний в стенах школы; свою очередь школьная дезадаптация может привести к асоциальному поведению [9].

Диагностирование по методике «Прогностические истории» осуществляется в течение 10-15 минут и проводится в индивидуальном формате. В специальном бланке ответов отмечаются анамнестические данные ребенка и фиксируются ответы. При сборе анамнеза необходимо обратиться к родителям дошкольника или уточнить данный вопрос при беседе с логопедом.

Статистическая обработка эмпирических данных проводится с помощью программы SPSS. Количественный и качественный анализ полученных данных осуществлялся с помощью t-критерия Стьюдента и соблюдении уровня значимости $p < 0.001$. При изучении специфики функциональных компонентов прогнозирования у детей дошкольного возраста с дизартрией были включены такие методы и средства исследования как беседа и экспериментально-психологическое обследование.

Для выявления специфики функциональных характеристик прогнозирования у детей с дизартрией, был проведен сравнительный анализ полученных данных.

В результате экспериментального исследования удалось выявить, что у детей дошкольного возраста с дизартрией лучше развиты регулятивная и рече-коммуникативная функции ($M=14,43$ и $M=10,26$ соответственно), чем у нормотипичных детей ($M=13,39$ и $M=7,61$ соответственно), а развитие когнитивной функции имеет незначительное отставание ($M=9,65$ у детей с дизартрией, $M=10,09$ у детей с нормотипичным развитием).

Следует отметить, что сформированность регулятивной функции у большинства детей с дизартрией свидетельствует об осознанном контроле своей собственной прогностической деятельности и деятельности возможных участников прогнозируемой ситуации ($M=14,43$ при $Max=18$). Это говорит о том, что детям присуще установка на социально одобряемое поведение, активная позиция в ситуации значимых взаимоотношений, им доступны адаптивные стратегии взаимодействия.

Кроме этого, у дошкольников с дизартрией отмечается высокий уровень развития рече-коммуникативной функции ($M=10,26$ при $Max=12$). Полученные данные говорят о возможности детей вербализовать информацию, фиксируемую в речевых моделях. Данную особенность можно интерпретировать как результат длительной и последовательной логопедической коррекции у детей дошкольного возраста с нарушением речи. Т.А. Филичева отмечает, что ранняя логопедическая помощь при дизартрии создает условия для полноценного развития более сложных сторон речевой деятельности и оптимальной социальной адаптации детей [11].

Низкий уровень развития когнитивной функции говорит о трудностях прогнозирования вариантов развития событий будущего. Дошкольники с трудом описывают поведение участников прогнозируемой ситуации, их чувства и отношения, ограничивают прогнозирование событий временными рамками, местом и участниками предполагаемой ситуации ($M=9,65$ при $Max=13$). Проведенный А.И. Ахметзяновой анализ личностных и ситуативных параметров

антиципационной состоятельности показал, что у детей с нарушениями речи наблюдаются трудности в прогнозе поведенческих реакций окружающих и собственных поступков [2].

Также в связи с проведенным анализом полученных данных, нами был сформирован профиль средних значений по критериям прогнозов у детей дошкольного возраста с дизартрией и у детей с нормативным развитием.

Определяются следующие критерии прогноза в методике «Прогностические истории»:

- 1) выделение нормы, следование ей (1 балл) / нарушение социальной нормы, правила в прогнозе (0);
- 2) оптимистическая (1) / пессимистическая (0) установка в прогнозе;
- 3) конструирование активной (1) / пассивной позиции (0);
- 4) вариативность (1) / инвариативность (0) прогноза;
- 5) детализация (1) / обобщенность прогноза (0);
- 6) долгосрочный (1) / краткосрочный (0) прогноз;
- 7) реалистичные (1) / фантастические образы (0) ситуации будущего;
- 8) максимальная (1) / минимальная (0) вербализация прогноза;
- 9) полнота (1) / бедность (0) рече-языковых средств.

Исходя из полученных данных, следует вывод, что по 6 критериям у детей с дизартрией наблюдались более высокие показатели в сравнении с детьми с нормативным развитием.

Низкие баллы у детей дошкольного возраста с дизартрией наблюдаются по 4 (вариативность / инвариативность прогноза) и 6 (долгосрочный / краткосрочный прогноз) критериям ($M=0,2609$, $M=0,0345$ соответственно). Это объясняется тем, что при построении образа будущего дошкольники с дизартрией не могут назвать различные версии дальнейших событий, они не задумываются над возможностью других вариантов исхода ситуации («Мама рассердилась и Мишуня заплакал», «Они играли вместе»). Кроме этого, детьми предлагались прогнозы, содержащие описание лишь ближайших действий и поступков изображенных на картинке персонажей. Для испытуемых образ ожидаемого будущего оказывается ограниченным рамками места, времени, непосредственными участниками предлагаемой ситуации («Она попросит новый карандаш», «Манюня уберёт игрушки», «Мишуня послушается маму»). Исследования А.И. Ахметзяновой и Л.А. Регуш подтверждают тот факт, что у дошкольников с речевыми нарушениями прогноз краткосрочный, даже в игровой деятельности, имеющей положительную мотивацию, прогнозы дошкольников являются близкими [8].

Показатель по критерию 7 (реалистичные / фантастические образы ситуации будущего) говорит о том, что при прогнозе событий будущего многие дети опирались на реалистичные образы, однако для определенной части детей персонажи ситуаций будущего являлись плодами воображения. Подобный результат может быть обусловлен недостаточным опытом в реальной жизни, вследствие чего ребенок не проецирует происходящее на предъявленных картинках в реальную жизнь («Манюня будет уберёт вещи», «Манюня скажет уберу», «Мама поругала мишку», «Потому что, они могут быть отравленные»).

Высокие показатели по критериям 1 (выделение / нарушение социальной нормы), 2 (оптимистическая / пессимистическая установка в прогнозе), 3 (конструирование активной / пассивной позиции), 5 (детализация / обобщенность прогноза), 8 (максимальная / минимальная вербализация прогноза), 9 (полнота / бедность рече-языковых средств) говорят о возможности испытуемых выделить социальную норму в прогнозируемом событии, установить оптимистическую установку на прогноз, выделить себя в ситуации будущего. Прогноз

дошкольников с дизартрией представляет развернутое высказывание, состоящее из распространенного предложения, не имеющего грубых лексико-грамматических нарушений. Важно отметить, что критерии максимальная вербализация прогноза и полнота рече-языковых средств выше у детей с дизартрией, чем у нормотипичных детей. Можно предположить, что данный фактор связан с посещением детей логопедической группы, где дети с дизартрией расширяют словарный запас и развивают речь в целом («Манюня вместе с мамой соберут осколки. Наведут порядок. Мама скажет, что нужно купить новую вазу и цветы. Они не расстроятся», «Она уберёт игрушки на место. Мама будет довольна, похвалит Манюню. Мама скажет: «Молодец!»»).

В исследовании была выявлена специфика прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушением речи. Выявлены статистически значимые различия функциональных компонентов прогнозирования у детей с дизартрией и нормотипичных детей по следующим показателям: регулятивная, когнитивная и рече-коммуникативная функции. Также определены критерии, по которым у детей дошкольного возраста с дизартрией наблюдается отставание от нормы. Обнаружено отставание по критерию вариативность / инвариативность прогноза, что выражается в том, что при построении образа будущего дети не могут назвать различные варианты дальнейших событий. Недостаточность способности к прогнозированию видно и по критерию долгосрочный / краткосрочный прогноз. Проведенное исследование позволяет говорить о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию успешной социальной адаптации у детей с дизартрией, способностей детей к предвосхищению ситуаций будущего.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 19-013-00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Список использованной литературы

1. Ахметзянова, А. И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей : методическое руководство / А. И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева. – Электрон. текстовые дан. – Казань : Издательство Казанского университета, 2020. – 78 с.
2. Ахметзянова, А. И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста : дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : 19.00.13 / А. И. Ахметзянова; Казанский государственный университет. – Казань, 2004. – 158 с.
3. Глухов, В. П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 73–78.
4. Зайцев, И. С. Алгоритм социального развития ребенка с нарушениями речи / И. С. Зайцев // Синергия. – 2016. – № 1. – С. 1–6.
5. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды в 2-х томах. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – 316 с.
6. Запорожец, А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
7. Казакова, Ю. Ю. Социальная адаптация детей с нарушениями в развитии речи / Ю. Ю. Казакова // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 12 (59). – С. 94–95.

8. Редуш, Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Редуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
9. Современные аспекты изучения когнитивной сферы в развитии ребенка / О. И. Маслова [и др.] // Педиатрическая фармакология. – 2012. – № 6. – С. 72–78.
10. Толстошеина, Н. В. Антиципация как одно из условий прогнозирования, выбора и регуляции будущей деятельности / Н. В. Толстошеина // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2002. – № 2. – С. 41–46.
11. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК 371.78

Баракова Э.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕФЕКТОЛОГА В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Происходящие в настоящее время в образовании модернизационные процессы направлены на повышение профессиональной компетентности личности современного дефектолога для создания условий для реализации интеллектуального и творческого потенциала всех, кто участвует в образовательном процессе. На основе ключевой, базовой и специальной профессиональной зрелости молодых квалифицированных рабочих перспективы развития и совершенствования области коррекционного образования начинают занимать доминирующее положение в специальном образовании. Статья посвящена проблеме подготовки дефектологов в области специального образования.

Ключевые слова: специальное образование, профессиональная компетентность, педагог-дефектолог, ограниченные возможности.

Barakova E.N.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A DEFECTOLOGIST IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Abstract. The modernization processes currently taking place in education are aimed at increasing the professional competence of the personality of a modern defectologist in order to create conditions for the realization of the intellectual and creative potential of everyone who participates in the educational process. Based on the key, basic and special professional maturity of young skilled workers, the prospects for the development and improvement of the field of special education begin to occupy a dominant position in special education. The article is devoted to the problem of training defectologists in the field of special education.

Keywords: special education, professional competence, teacher-defectologist, limited opportunities.

В системе образования и обучения, включающей интеграцию, гуманизацию, индивидуализацию, демократизацию и культуризацию, основная задача педагогических вузов сегодня – подготовка и выпуск квалифицированных специалистов, способных сочетать новые тенденции развития образования (в том числе тенденции инклюзивного подхода), как социально активные, социально подготовленные профессионалы. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей определяет уровень подготовки в личностно-мотивационной сфере, педагогической технике и творческих способностях.

Качество профессиональной подготовки будущего учителя зависит от приобретенных знаний и навыков, которые применяются на практике. Специфика и многогранность проблемы социализации ребенка с особыми образовательными потребностями требует профессиональной готовности педагога к решению задач в области социально-педагогических, реабилитационных, консультативно-диагностических, психотерапевтических и корректирующих действий.

Компетентный подход признан важным концептуальным предложением в профессиональном обучении, которое рассматривает компетенции как социальные и технические единицы для обновления образовательного содержания. Значимые характеристики этих понятий не имеют четких и общепринятых определений. Актуальность исследований на социально-образовательном уровне связана с растущей потребностью общества и государства в гуманизации отношения к людям с ограниченными возможностями и необходимостью их интеграции в социокультурную среду. Согласно концепции социокультурной реабилитации людей с ограниченными возможностями (2002 г.), социализация считается центральным средством интеграции, которое включает развитие знаний, навыков, поведенческих стереотипов, норм и правил, позволяющих человеку в полной мере участвовать в жизни общества, стандартные формы социального взаимодействия и общения. Реализация задач в области социализации ребенка с особыми образовательными потребностями, в том числе с ограниченными интеллектуальными возможностями, требует целенаправленной подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в этой сфере.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется необходимостью научного уточнения термина «профессиональная компетентность педагога-дефектолога в области социализации детей с умственными отклонениями», уточнения состава и определения содержания соответствующих компетенций [2]. На научно-методическом уровне актуальность исследования основывается на том, что в современной теории и практике профессиональной подготовки педагогов-дефектологов ставится вопрос о разработке педагогических технологий подготовки профессиональных навыков будущих педагогов-дефектологов.

Теоретический анализ литературных источников и анализ педагогической действительности в аспекте исследовательских задач выявили следующие несоответствия между:

- растущими потребностями общества и государства в социализации детей с особыми образовательными потребностями и существующей практикой профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов, что не обеспечивают в полной мере выполнение этого требования;

- наличием разработанных в педагогике методических подходов к формированию профессиональных навыков будущих учителей в системе высшего профессионального образования и отсутствием сформулированного определения и описанного содержательного описания профессиональных навыков педагога-дефектолога в области социализации детей с интеллектуальной недостаточностью;

- потребностями педагогики в эффективных педагогических технологиях формирования профессиональных навыков будущих учителей-дефектологов в работе по социализации детей с ограниченными интеллектуальными возможностями и недостаточным развитием таких технологий в педагогической практике.

На основе выявленных несоответствий, обобщения теоретических исследований в данном направлении определяется исследовательская проблема, заключающаяся в поиске и обосновании образовательной технологии формирования профессиональных компетенций будущих учителей-дефектологов в работе по социализации детей с ограниченными возможностями [6].

Реализация профессиональных компетенций учителя-дефектолога включает оказание практической помощи учителям в совершенствовании педагогических навыков, изучении, обобщении и внедрении лучшего педагогического опыта, освоении новых форм, методов и приемов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом учитывается важность поддержки профессиональной деятельности педагогов-дефектологов в теоретических и организационно-педагогических разработках.

Одним из личностных факторов, оказывающих существенное влияние на профессиональную компетентность педагога-дефектолога, являются профессиональные ориентации, возникшие в результате накопления профессионального опыта. Повышение профессиональной компетентности педагога-дефектолога достигается за счет постоянного и планомерного повышения его профессионального уровня [1].

Целью системы инклюзивного образования является создание неограниченной среды в обучении и повышении квалификации людей с ограниченными возможностями здоровья. Этот комплекс мероприятий включает как техническое оснащение учебных заведений, так и разработку специальных учебных курсов для специалистов, направленных на улучшение их отношений с категорией людей с ограниченными возможностями здоровья.

Существующая в настоящее время отечественная система специального образования не удовлетворяет растущие потребности всех нуждающихся. Одна из основных причин связана с острой нехваткой учителей с высшим дефектологическим образованием. Особенности большого контингента детей с нарушениями развития требуют не только наличия высококвалифицированного педагогического состава, но и адекватной научно-методической экспертизы как общей проблемы, так и отдельных ее областей. Следует подчеркнуть, что профессия педагога-дефектолога предполагает не только наличие специальных знаний, навыков и умений, но и определенных личностных качеств будущего специалиста.

В настоящее время в специальных учебных заведениях, в общеобразовательных и дошкольных учреждениях востребованы высококвалифицированные дефектологи, которым необходимо добиваться высоких результатов в своей профессиональной деятельности. Потому что с каждым годом растет количество детей с каким-либо психофизическим нарушением развития. Поэтому в связи с развитием системы специального образования в дошкольных учреждениях и социально-экономической ситуацией в стране возникает необходимость в подготовке учителей-дефектологов для помощи детям с нарушениями развития. Это связано с тем, что на текущем этапе развития системы специального образования вводится ряд новых требований, которым должен соответствовать педагог-дефектолог.

Профессиональная важность работы педагога-дефектолога, возрастающая потребность в специалистах разного профиля (сурдопедагоги, тифлопедагоги, олигофренопедагоги, логопеды) заставили искать неизменные пути совершенствования процесса профессиональной подготовки, а также формирование профессионально важных качеств у будущих учителей-дефектологов из организаций специального образования, общеобразовательных школ, дошкольных учреждений. Следует подчеркнуть, что профессия учителя-дефектолога

предполагает не только наличие специальных знаний, навыков и умений, но и определенных личностных качеств будущего специалиста.

Понятие «компетенция» (от лат. *competentio* от *compeo* добиваюсь, соответствую, подхожу) – это личная способность учителя-дефектолога находить решение для определенных профессиональных задач [5]. Компетентность считается одной из самых важных характеристик, которые выделяются как личная инициатива. Это внутреннее побуждение к новым формам деятельности, ведущая роль в каждом действии. Понятие «инициатива» характеризуется тем, что учитель-дефектолог берет на себя высокую степень ответственности при работе с детьми с нарушениями развития. Сотрудничество также является важной частью качества компетентности. Это совместная деятельность детей и взрослых, подкрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир, совместным анализом хода и результатов деятельности.

Развитию профессиональной компетентности способствуют личные качества учителя-дефектолога – его профессионализм. Термин «профессионализм» рассматривает степень усвоения учителем психологической структуры профессиональной деятельности, которая соответствует стандартам и объективным требованиям, существующим в обществе. Для профессиональной компетентности учитель-дефектолог должен развивать навыки, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свои навыки. Поэтому для будущих учителей-дефектологов профессиональная компетенция совмещается с профессионализмом [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная компетентность включает в себя знания о составляющих образовательного процесса: цели, содержание, средства, предмет, результат, о себе как о субъекте профессиональной деятельности, опыт профессионального применения, техники и творческая составляющая, профессионально-педагогическое мастерство.

Работа по повышению профессиональной компетентности должна стать процессом непрерывного развития профессионального образования человека, способного выносить суждения и совершать различные действия. Учителю-дефектологу необходимо понимать свою социальную и профессиональную значимость в процессе своей деятельности в образовательном пространстве [3].

Одним из личностных факторов, оказывающих существенное влияние на профессиональную компетентность учителя-дефектолога, являются карьерные ориентации, возникающие в результате накопления профессионального опыта. Повышение профессиональной компетентности учителя-дефектолога достигается за счет постоянного и планомерного повышения его профессионального уровня. Согласно Государственной программе развития образования, курсы повышения квалификации, обеспечивающие учебный процесс квалифицированными кадрами, являются эффективным средством повышения технической компетентности данных специалистов.

В педагогических интерпретационных сочинениях много технических терминов: «педагогические способности», «профессионализм», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность». Более правильно будет использовать термин «профессиональная компетентность», потому что педагогическая деятельность учителя-дефектолога – это профессиональная деятельность [4]. Понятие технологической компетенции включает знание технологий, методов, средств, форм

действия и условий их применения в сфере дошкольного образования, владение техническими средствами [3].

Чтобы правильно развивать профессиональную компетенцию, учитель-дефектолог должен мыслить критически. Ведь критическое мышление позволяет выявить нелепости в утверждениях или определениях и найти те, которые лучше всего подходят педагогической деятельности педагога-дефектолога. Поэтому специалист с критическим мышлением в своей профессиональной деятельности начинает о чем-то думать, искать дополнительные данные, новые факты и т. д.

Исходя из этого, формированию успешной профессиональной компетенции учителя-дефектолога в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья способствуют следующие предпосылки:

1) организация учебного процесса по развитию профессиональных компетенций в работе с детьми с ограниченными возможностями;

2) развитие психолого-педагогических и специальных знаний о грамотном взаимодействии учителя-дефектолога и ребенка-инвалида;

3) проведение психологической и педагогической диагностики учителя-дефектолога с целью определения уровня профессионального развития личности, удовлетворения его потребностей в профессиональной деятельности и предотвращения возникновения профессионального выгорания в его деятельности;

4) реализация психологических, образовательных, диагностических, познавательных, программных функций, направленных на развитие профессиональных компетенций в обучении и воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Известно, что работа учителя-дефектолога выходит за рамки традиционного педагогического коллектива. Разнообразные возможности нарушенного развития, значительный возрастной диапазон детей с ограниченными возможностями здоровья и большое количество учебных заведений, в которых они воспитываются и обучаются, требуют от него самостоятельного анализа своего опыта, изучения специальной литературы и опыта коллег. В процессе самообразования учитель-дефектолог должен научиться понимать спорные вопросы современного состояния развития специального образования, анализировать и критически оценивать различные тенденции в развитии специального образования и образовательных служб, а также понимать основы различных методических подходов.

Педагогическая практика в образовательных учреждениях, где реализуются Адаптированные базовые программы для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, является необходимым звеном в системе профессионально-педагогической подготовки студентов факультета дефектологии. Он дополняет и обогащает теоретическую подготовку, создает возможности для углубления и закрепления знаний и навыков учащихся и обеспечивает их применение при решении конкретных практических задач в работе с детьми с ограниченными интеллектуальными возможностями. Образовательная практика будущих дефектологов – это сложный и кропотливый труд. Она организована как часть целостного образовательного процесса, направленного на практическое развитие у учащихся разных видов учебной деятельности: обучение разного вида, выполнение обязанностей классного руководителя, работа с учениками вне школы.

Педагогическую практику можно рассматривать как ресурс формирования профессиональных компетенций будущих учителей-дефектологов. Она создает объективные

условия для развития умения решать педагогические задачи на новом качественном уровне за счет интеграции учащихся в реальную педагогическую среду [5].

Таким образом, подготовка новых профессиональных кадров требует большого внимания на всех уровнях: обучения, практика, постоянное повышение уровня квалификации. Для улучшения качества этого процесса необходимо внедрять новые практики и методы, увеличивать объем практической деятельности у студентов, мотивировать к постоянному повышению уровня своей работы у практикующихся специалистов. Комплекс данных мероприятий позволит повысить уровень профессиональной компетенции у учителей-дефектологов.

Список использованной литературы

1. Ахметова, Г. К. Стратегические ориентиры модернизации системы повышения квалификации в РК / Г. К. Ахметова // Менеджмент в образовании. – № 4 (63). – С. 6–12.

2. Голишникова, Е. И. Ключевые компетенции XXI века студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» / Е. И. Голишникова, Е. Э. Никифорова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке : материалы II Виртуальной всерос. науч.-практ. конф., Мурманск, 1–30 нояб. 2017 г. / Мурманский арктический гос. ун-т ; отв. ред.: Ю. А. Афонькина. – Мурманск, 2018. – С. 8–12.

3. Государственная программа развития образования РК на 2011—2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>. – Дата доступа: 05.10.2021.

4. Формирование профессиональных компетенций будущих дефектологов в процессе педагогической практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-buduschih-defektologov-v-protssesse-pedagogicheskoy-praktiki>. – Дата доступа: 05.10.2021.

5. Шаповалова, О. Е. Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / О. Е. Шаповалова // Проблемы и перспективы развития образования в России : сб. матер. XLVII Всерос. науч.-практ. конф., Новосибирск, 06–28 март. 2017 г. / Центр развития научного сотрудничества ; под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск, 2017. – С. 131–136.

6. Miller, J. How to train the good teacher [Electronic resource] / J. Miller // Scientific American. – 2013. – № 2. – P. 70–76. – Mode of access: <http://spkurdyu-mov.ru/uploads/2013/08/uchitel.pdf>. – Date of access: 05.10.2021.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Формирование правильной устной речи является залогом успешного развития ребенка. Развитая связная речь – это показатель степени овладения словарным запасом языка, усвоения законов и языковых норм, то есть овладение грамматической структурой речи. Специалисты в области лингвистики рассматривают речь как процесс порождения и восприятия высказывания, как вид определенной человеческой деятельности, обеспечивающей общение. Естественно, в первую очередь речь идет о развитости внутренней и внешней речи, их взаимодействии, механизмах речи, особенностях устной и письменной форм коммуникативного процесса. Особенно это актуально для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, речевое развитие, инновации, логопед, метод, речь, связная речь.

Barakova E.N.

INNOVATIVE METHODS AND FORMS OF WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. Formation of correct oral speech is the key to the successful development of a child. Developed coherent speech is an indicator of the degree of mastering the vocabulary of the language, mastering the laws and linguistic norms, that is, mastering the grammatical structure of speech. Linguists consider speech as a process of generating and perceiving an utterance, as a type of certain human activity that provides communication. Naturally, first of all, we are talking about the development of internal and external speech, their interaction, mechanisms of speech, features of the oral and written forms of the communicative process. This is especially true for children with severe speech impairments.

Keywords: severe speech disorders, speech development, innovations, speech therapist, method, speech, coherent speech.

Нарушения речи у детей становятся все более распространенной проблемой. Наиболее часто диагностируются нарушения развития связной речи, которые важно вовремя исправить. Иначе в будущем они станут причиной развития негативных изменений в развитии личности ребенка – его замкнутости и закомплексованности, что будет помехой не только в процессе учебы, но и в повседневной жизни. Особенно это важно для детей, имеющих тяжелые нарушения речи [6, с. 38].

Устное общение предполагает овладение словарным запасом языка, усвоение законов и языковых норм, то есть овладение грамматической структурой. Психологи и психолингвисты рассматривают речь как процесс порождения и восприятия высказывания, как вид определенной человеческой деятельности, обеспечивающей общение. Естественно, психологов и педагогов интересуют такие проблемы, как внутренняя и внешняя речь, их взаимодействие, механизмы речи, особенности устной и письменной форм коммуникативного процесса, свойства речи человека, речь как форма существования сознания, как образ мышления, форма обобщения и пр.

Проблемы нарушения и исправления речи у детей, имеющих тяжелые нарушения речи, очень актуальны, но, несмотря на это, они слабо изучены и недостаточно описаны в научной литературе. Методические рекомендации по данному направлению противоречивы и неполны,

несмотря на их актуальность. При этом главной задачей развития речи является совершенствование монологической речи.

Тяжелое нарушение речи характеризуется сложными речевыми расстройствами, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Тяжелое нарушение речи – одна из наиболее распространенных речевых патологий у детей дошкольного возраста [1, с. 8].

Симптомы детей с тяжелым нарушением речи отличаются большим разнообразием, ведь все дети развиваются в их собственном, индивидуальном темпе. Степень выраженности и способы коррекции детей с такими нарушениями сможет выявить только специалист.

На наличие у ребенка тяжелого нарушения речи указывают такие факторы как:

- неразборчивость речи ребенка, его не могут понять взрослые;
- ребенок все понимает, но не может правильно выразить и передать свои мысли;
- несформированность речи к 4–5 летнему возрасту;
- несогласованность речи, когда ребенок не правильно употребляет и согласовывает словоформы, даже хорошо известные и самые простые слова [7, с. 76].

Отсюда следует, что, помимо недостатков звукового произношения, которые легко выявляются и чаще всего принимаются в качестве определяющего показателя диагноза, у детей с тяжелыми нарушениями речи затрагивается широкий спектр функций речи, среди которых:

- фонематическая недоразвитость речи – отсутствие формирования процесса различения звуков, что приводит к нарушению функций анализа, синтеза и фонематических представлений;

- нарушение произношения слов сложной слоговой структуры, перестановка и замена звуков и слогов, сокращения при сближении согласных слов;

- недостаточное развитие словарного запаса, который у детей с тяжелыми нарушениями речи намного хуже, чем словарный запас их сверстников, не имеющих нарушения. В активном словарном запасе преобладают существительные и глаголы. Невозможность использования способов словообразования создает трудности при образовании новых слов с использованием суффиксов и префиксов. Не зная названий многих частей предмета, дети заменяют их названием самого предмета, заменяют слова, похожие по ситуации и внешним признакам. В детском словаре мало обобщающих понятий, почти нет антонимов, мало синонимов. Итак, характеризуя размер предмета, дети используют только два понятия: большой и маленький, которыми они заменяют остальные;

- в речи детей встречаются аграмматизмы, которые проявляются в смене существительных по числам и родам, согласовании числительных и прилагательных с существительными по роду, числу и падежу. Часто допускаются ошибки при употреблении предлогов, особенно сложных, которые пропускаются в предложении или заменяются другими предлогами.

Наиболее ярко эти недостатки проявляются в различных формах монологической речи: пересказе, повествовании, описании, рассказах. При пересказе, помимо речевых затруднений, возникают ошибки в передаче логической последовательности событий, дети упускают некоторые события, персонажи, недопонимают причинно-следственные связи рассказа. Дети

обычно ограничиваются перечислением предметов и их частей. Некоторые дети могут отвечать только на вопросы.

Поэтому одной из главных задач логопедического воздействия на детей с тяжелыми нарушениями речи является их обучение связной и последовательной речи, грамматически и фонетически правильной, умению излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

Для того, чтобы произвести правильный отбор методов и форм работы с тяжелыми нарушениями речи, важно указать специфические особенности таких детей:

- у них замедлен темп восприятия учебной информации,
- пониженная работоспособность,
- наблюдаются трудности в организации произвольной деятельности,
- у детей низкий уровень самоконтроля и мотивации,
- возможно ослабление памяти или отклонения в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности,
- нарушение мелкой моторики,
- нарушение зрительной и слуховой координации;
- часто имеют место трудности при установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речевыми анализаторами.

При работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи можно использовать такие приемы и методы:

- смена видов деятельности,
- заучивание потешек, чистоговорок, стихотворений,
- списывание, слуховые и графические диктанты,
- разные формы работы,
- деление учебной инструкции на части,
- составление плана ответа, использование карточек-алгоритмов,
- проговаривание, комментирование, систематическое повторение,
- увеличение времени на выполнение работы,
- специальные упражнения по развитию речи,
- опора на тактильные ощущения,
- индивидуальные задания,
- увеличение времени на выполнение работы,
- использование наглядности, игровых приемов, схем,
- индивидуализация домашнего задания [8; 22].

Логопедическая работа проводится различными методами, среди которых условно выделяют визуальные, словесные и практические. Визуальные методы нацелены на обогащение содержания речи, словесные – на обучение пересказу, разговору и повествованию. Практические приемы используются для тренировки речевых навыков за счет широкого использования различных специальных упражнений и игр.

У детей преобладает зрительно-образная память, а запоминание носит преимущественно произвольный характер: они лучше запоминают события, предметы, факты, явления, близкие их жизненному опыту. Специалисты говорят о том, что объем зрительной памяти и

способность к семантическому и логическому запоминанию у детей с тяжелыми нарушениями речи практически не отличаются от нормы, но их слуховая память и продуктивность запоминания заметно снижены.

Учитывая то, что полнота, точность и удобство воспроизведения во многом зависят от специальных занятий (мнемоники), направленных именно на запоминание словесного материала, в логопедической работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, можно использовать метод моделирования (модели, схемы, пиктограммы, что способствует формированию связной речи, позволяет развитие более сложного монолога). С детьми заранее разрабатываются схемы (карточки, словесные символы), затем им дается образец того, как составить предложение. Составленные предложения объединяются в рассказ. Мнемоника – это система приемов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

Мнемоника – это система методов и приемов, обеспечивающих успешное усвоение детьми знаний о характеристиках природных объектов, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, сохранение и воспроизведение информации и, конечно же, речевое развитие. Мнемонические техники облегчают запоминание детям и увеличивают объем памяти за счет формирования дополнительных ассоциаций [3, с. 34].

В настоящее время в деятельности педагога-логопеда, направленной на коррекционно-развивающую работу с детьми, все большее значение приобретают современные инновационные методы. Эти методы, наряду с традиционными, способствуют максимально возможному успеху в преодолении речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Инновация – это новое, а инновационные технологии приносят что-то новое и эффективное в существующий образовательный процесс. Но эти методы не являются самоцелью, они должны стать эффективным дополнением к корректирующим действиям [5, с. 35].

В логопедической работе наиболее популярными являются такие инновационные технологии как здоровьесберегающие, арт-терапевтические, технологии сенсорной интеграции, информационно-коммуникационные.

Цель здоровьесберегающих технологий – дать ребенку возможность сохранить здоровье, формировать знания, навыки и умения, необходимые для здорового образа жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. Их широко применяют в коррекционной работе: различные виды массажа; различные виды дыхательных и вокальных упражнений; артикуляционная, мимическая гимнастика; ЛФК; гимнастика для глаз; упражнения на развитие координации движений рук и пальцев; расслабляющие упражнения.

К арт-терапевтическим технологиям относятся:

- музыкальная терапия используется у детей с нарушениями речи с целью развития слухового внимания, чувства темпа, ритма, способности мыслить и фантазии, а также коммуникативных навыков;

- изотерапия – метод психологической коррекции;

- кинезитерапия – это комплекс движений, которые позволяют активировать межполушарный эффект, улучшить память и улучшить умственную деятельность;

- сказкотерапия – это создание коммуникативной направленности каждого слова и выражения ребенка через сказку;

– мнемоника – это система приемов, которые облегчают запоминание и увеличивают объем памяти за счет формирования дополнительных ассоциаций;

– песочная терапия: ребенок получает первый опыт рефлексии (самоанализа), учится понимать себя и других вместе с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и моторики.

Технология сенсорной интеграции направлена на формирование целостного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первым этапом которого является сенсорный опыт.

Информационные технологии в образовании подразумевают использование специального программного и аппаратного обеспечения (кино, аудио, видео, мультимедийный проектор, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией [2, с. 37].

Тяжелые нарушения речи у детей – частое явление в современном мире, одна из наиболее распространенных речевых патологий. Ее особенность заключается в том, что имеют место стойкие нарушения развития практически всех речевых функций при полноценном развитии интеллекта и наличии слуха. То есть нарушения речи имеют место только в области речевого развития и о них нужно вести речь отдельно, а не совместно с задержкой психического развития.

Речевым развитием занимаются и логопеды, и коррекционные педагоги. Для профилактики тяжелых нарушений речи сегодня в помощь специалистам приходят современные инновационные технологии, среди которых наиболее популярными и эффективными являются арт-терапия, кинезитерапия, мнемотехники и здоровьесберегающие технологии. Использование данных методик и форм работы позволяет в разнообразной форме проводить коррекционную работу. Это важно, поскольку у детей с тяжелыми нарушениями речи замедлен темп восприятия учебной информации, пониженная работоспособность, самоконтроль и мотивация, нарушена мелкая моторика, поэтому подход к работе должен быть максимально творческим, чтоб детям было и интересно, и полезно выполнять задания.

Список использованной литературы

1. Алмазова, А. А. Лингвистические аспекты изучения речевых нарушений / А. А. Алмазова, О. С. Орлова // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: монография. – М. : Издательство «Спутник+», 2014. – С. 4–15.

2. Беляева, О. С. Особенности нарушений грамматической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Развитие инклюзивного высшего образования в Сибирском федеральном округе : сб. тр. I Всерос. науч.-практ. конф., С. Чемал, 15–16 дек. 2017 г. ; отв. ред. Д. В. Лапин. – Новосибирск, 2018. – С. 36–39.

3. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня / О. М. Вершинина. – Логопед. – 2006. – № 1. – С. 34–40.

4. Дети с ограниченными возможностями : Проблемы нарушенного развития и инновационные тенденции в обучении и воспитании : хрестоматия по курсу «Коррекц. педагогика и спец. психология» / ред.-сост.: Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М. : Гном и Д, 2001. – 448 с.

5. Егорова, О. А. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей, имеющих нарушения речи / О. А. Егорова // Специальное образование. – 2017. – № 2. – С. 36–40.

6. Зайцев, И. С. Актуальные вопросы диагностики и коррекции нарушений речи / И. С. Зайцев // Территория науки. – 2015. – № 6. – С. 79–75.

7. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи у детей дошкольного возраста 5–7 лет / Т. А. Ткаченко. – М. : Ювента, 2007. – 47 с.

УДК 376

Боровская О.А.

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ПРОСТЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) ВО II КЛАССЕ

Аннотация. В статье описаны результаты изучения умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе. На основе анализа полученных результатов определено содержание коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

Ключевые слова: умение составлять простые предложения, учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), коррекционно-педагогическая работа.

Borovskaya O.A.

CONTENT OF CORRECTIONAL-PEDAGOGICAL WORK ON FORMING THE ABILITY TO MAKE SIMPLE SUGGESTIONS IN STUDENTS WITH MENTAL DEVELOPMENT DISABILITIES (LEARNING DIFFICULTIES) IN CLASS II

Abstract. The article describes the results of studying the ability to compose simple sentences in students with mental development disorders (learning difficulties) in grade II. Based on the analysis of the results obtained, the content of correctional and pedagogical work with students of this category was determined.

Keywords: ability to compose simple sentences, students with mental development disorders (learning difficulties), correctional and pedagogical work.

Одной из важнейших задач обучения является научить ребёнка говорить. И не просто говорить, а говорить правильно в соответствии с нормами русского литературного языка, уметь составить текст на определённую тему. Коммуникативная компетенция подразумевает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в разных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся школы [2].

Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [1]. Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешного обучения в школе.

Развитие умения составлять простые предложения в младшем школьном возрасте напрямую зависит от развития высших психических функций: внимания, памяти, воображения, словесно-логического мышления, восприятия. Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) более или менее могут строить связные высказывания в пределах близкой им тематики, однако испытывают серьезные затруднения при продуцировании связных

высказываний: в формулировании выводов, обобщений, доказательств, воспроизведении содержания текстов. При пересказах они не могут полно и точно излагать свои мысли. Нередки случаи употребления слов в несвойственном им значении, что является следствием бедности словарного запаса, непонимания значения используемых слов, неумения уловить их стилистическую окраску. Такая несформированность связной речи является серьезным препятствием для успешного овладения учебным материалом [3].

Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) часто не осознают необходимости передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно слушающему, они не ориентируются на собеседника [3]. Диалогическая речь учащихся данной категории неполноценна, редко возникает по инициативе учащихся. Им трудно следить за развертыванием мысли собеседника, адекватно воспринимать его речь и соотносить свою речь с его вопросами и репликами. Затруднение при участии в беседе объясняются бедностью активного словаря, несформированностью грамматического структурирования, недостатками произношения, а также низким уровнем познавательного развития. Коммуникация со сверстниками и взрослыми не только ограничена, но и протекает без должной активности, что, в свою очередь, тормозит развитие познавательной деятельности учащихся. Одной из причин нарушения формирования связной речи у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является слабость и быстрая истощаемость их речевой деятельности, а также особенности мотивации. Для формирования связной речи большое значение имеет формирование у учащихся умения строить простые и сложные предложения, выделять в них главную мысль, находить главные члены предложения. С учетом этого развитие умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) не возможно без постоянной целенаправленной коррекционно-педагогической работы на уроках русского языка [4].

Цель данной статьи – раскрыть содержание коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках русского языка во II классе.

Для изучения уровня сформированности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе были разработаны диагностические задания: «Соотношение предложения с сюжетными картинками», «Дифференциация предложения и набора слов», «Составление предложения по сюжетной картинке», «Согласование частей речи», «Правильное употребление предлогов в речи», «Составление предложения из заданных слов», «Выделение границ предложений». Для оценки результатов выполнения диагностических заданий были выделены критерии: правильность и самостоятельность. Правильность выполнения заданий анализировалась на основе выполнения предложенной инструкции и достижения результата задания. Самостоятельность оценивалась на основе того, насколько учащийся мог выполнять задание без помощи педагога или использовал помощь для достижения правильного результата.

Анализ результатов выполнения диагностических заданий позволил выделить следующие особенности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе:

- преобладание пассивного словаря над активным;
- затруднена дифференциация предложения от набора слов;

- в ходе составления предложений по сюжетной картинке учащиеся называли только предметы, изображенные на картинке;
- возникали трудности при выборе необходимого по смыслу предлога в предложении;
- при составлении предложений из заданных слов учащиеся не согласовывали заданные слова, перечисляли или просто меняли их место положения;
- затруднено понимание смысловой завершенности предложения;
- нарушен грамматический строй речи;
- затруднена активизация словарного запаса и правильного употребления слов.

Можно отметить, что значительные трудности у учащихся вызвали диагностические задания, направленные на изучение сформированности умения составлять предложение из заданных слов и выделять границы предложений. У некоторых учащихся были выделены следующие проявления:

- полностью нарушена дифференциация предложения от набора слов;
- при составлении предложений по сюжетной картинке учащиеся называли только отдельные предметы;
- не смогли подобрать по смыслу предлоги в предложении;
- отмечались грубые ошибки в согласовании частей речи;
- отсутствовало понимание смысловой завершенности предложения, грамматического строя речи;
- отмечалось употребление слов без смыслового понимания.

На основе полученных результатов был сделан вывод о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять простые предложения.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента нами были выделены направления коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять простые предложения: развитие словесно-логического мышления, развитие произвольного внимания, расширение словарного запаса, развитие грамматического строя речи.

Развитие словесно-логического мышления у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) предполагало наличие у учащегося способности к выполнению основных логических операций: анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации. Важнейшими мыслительными операциями в процессе обучения являются анализ и синтез. В мыслительной деятельности учащихся анализ и синтез дополняют друг друга, так как анализ осуществляется через синтез, а синтез через анализ. В качестве сравнения выступает сравнение предложений и наборов слов, выбор необходимого предлога в предложении (учащиеся сравнивают различные варианты использования предложенных предлогов). Обобщение – это выделение главных признаков предметов или явлений и их свойств: умение составлять предложения по сюжетной картинке, выбор предложений по предложенным картинкам.

Развитие словесно-логического мышления у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) направлено на развитие умения соотносить сюжетные картинки с соответствующими предложениями; определять предложения и набор слов; составлять предложения по предложенным словам и сюжетным картинкам; исправлять текст с опорой на наглядный материал; исправлять текст при списывании; выделять границы

предложения; отвечать на вопросы словами из предложений; правильно ставить вопросы к словам в предложениях; правильно употреблять предлоги в предложениях; правильно выбирать нужный предлог (из двух предложенных предлогов) в предложении; подбирать предложения к предложенной схеме предложения; выделять грамматическую основу предложения с опорой на инструкцию педагога. Данное направление включает в себя упражнения на сравнение двух предметов; нахождение лишней картинки; называние слов, которые входят в обобщающие понятия; называние обобщающего слова с опорой на наглядность; называние слов на заданную букву; подбор синонимов; подбором синонимов; подбор объясняющих слов к предмету; правильное составление серии сюжетных картинок; исправление логически неправильных предложений; подбор существительных к глаголам и т.д.

Развитие произвольного внимания предполагало осознанное восприятие поставленной цели «быть внимательным» и использование волевых усилий для ее поддержания. Развитие произвольного внимания отражается в поиске допущенных ошибок и исправлении их, подсчете количества слов и предложений, обведении по контуру предложений, списывании предложений в определенном порядке, списывание слов, которые начинаются с заглавной буквы, обведение заглавной буквы и точки в конце предложения.

Развитие произвольного внимания у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) направлено на развитие умения находить ошибки в предложениях; подчеркивать заданные слова в предложении; определять количество слов и предложений; обводить по контуру предложения, в которых нет лишних слов; списывать предложения в определенном порядке (сначала без ошибок, потом исправленные предложения); определять слова, которые начинаются с заглавной буквы. Так же данное направление включает упражнения на развитие умения находить предмет, которого не хватает; нахождение такого же предмета; нахождение того, что изменилось; умение повторить движение за взрослым; умение повторить серию движений за взрослым; распознавание предметов на слух; умение найти вокруг себя предметы и явления по заданному признаку и т.д.

Расширение словарного запаса у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) направлено на развитие умения составлять предложения; заканчивать предложения правильно; расширять границы предложения с помощью дополнительных вопросов; составлять предложения с опорой на схему. Данное направление включает упражнения на развитие умения описывать предмет наощупь; заканчивать незаконченные предложения (Мама проснулась и...); подбирать прилагательные к существительному; разыгрывать различные сценки и постановки, опираясь на личный опыт учащихся и т.д.

Развитие грамматического строя речи у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) направлено на развитие умения выделять заглавные буквы в предложениях; выделять знаки препинания в конце предложений; списывать текст с пропущенными буквами; определять границы предложений; списывать текст с исправлением ошибок в предложениях; согласовывать слова в предложениях; использовать предлоги в предложениях; выделять предлоги в предложении. Данное направление включает упражнения на развитие умения образовывать притяжательные прилагательные; согласовывать существительные с числительными; подбирать антонимы, синонимы; употреблять предлоги в речи; понимать предложные конструкции; образовывать существительные именительного падежа множественного числа; образовывать формы множественного числа существительных с

окончанием -ы; образовывать формы множественного числа существительных с окончанием -ья; образовывать формы родительного падежа существительного; образовывать множественное число родительного падежа существительных и т.д.

Для проведения коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на уроках русского языка во II классе была разработана рабочая тетрадь. Задания, представленные в рабочей тетради, соответствуют содержанию учебной программы по русскому языку для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении [5]. Использование данного дидактического средства осуществлялось на каждом уроке с учетом поставленных задач. Рабочая тетрадь представляет комплекс заданий для работы на уроках русского языка по разделу «Предложение» и включает в себя 20 уроков.

Задания, которые предложены в рабочей тетради, направлены на:

- развитие связной речи;
- формирование представления о предложении и его признаках;
- развитие умения отличать предложения от набора слов;
- развитие представления о заглавной букве в начале предложения, точке в конце предложения;
- развитие умения расширять границы предложения с помощью вопросов;
- развитие умения составлять предложения из заданных слов;
- развитие умения правильно употреблять предлоги в речи;
- развитие умения соотносить предложения с сюжетными картинками;
- развитие умения составлять предложения по сюжетным картинкам;
- развитие умения согласовывать части речи при составлении предложений;
- развитие умения выделять предложения из текста.

Содержательно рабочая тетрадь представлена заданиями, связанными с учебной программой и направленными на формирование умения составлять простые предложения.

Так же разработаны методические рекомендации по использованию рабочей тетради для формирования умения составлять простые предложения. В структуру методических рекомендаций входит введение, в котором представлено описание содержания рабочей тетради, перечислены направления, которые реализованы в рабочей тетради, предложены возможные варианты использования рабочей тетради, правила, которых необходимо придерживаться, при выполнении заданий; и непосредственно сами методические рекомендации, предназначенные для педагога и содержащие описание упражнений и способы их использования на уроке.

Во время работы с рабочей тетрадью у учащихся формируются познавательные способности, интерес к учебной деятельности. В рабочей тетради использовано большое количество наглядного иллюстрационного материала с целью повышения учебной мотивации учащихся и привлечения их внимания к выполнению предложенных заданий. Многие задания содержат материал, развивающий произвольное внимание и словесно-логическое мышление.

Исходя из того, что учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) имеют разный уровень учебной мотивации и организации собственной учебной деятельности, задания, предложенные в рабочей тетради, могут иметь дифференцированную инструкцию и предполагать разные виды помощи педагога.

Рабочая тетрадь для формирования умения составлять простые предложения учитывает особые образовательные потребности учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Она предполагает формирование у учащихся познавательной мотивации и положительного отношения к обучению, а также использование наиболее эффективных методов обучения, что выражается в усилении наглядного материала (использование сюжетных картинок).

Для оценки эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) проведен контрольный эксперимент.

Сравнительный анализ результатов изучения сформированности умения составлять простые предложения у учащихся экспериментальной группы показал наличие положительной динамики уровня сформированности умения составлять простые предложения. У учащихся значительно улучшилось умение дифференцировать предложения и наборы слов, составлять предложения по сюжетной картинке, согласовывать части речи, употреблять предлоги в речи, составлять предложения из заданных слов и выделять границы предложений. Почти все учащиеся стали использовать самокоррекцию и выполнять упражнения самостоятельно или со стимулирующей помощью педагога. В некоторых заданиях учащиеся пользовались образцом выполнения задания педагогом или выполняли задание в совместной деятельности с педагогом. Так же отмечалась положительная динамика по удержанию внимания на выполнении задания.

У учащихся контрольной группы подобных существенных изменений отмечено не было. В работах учащихся отмечались некоторые улучшения: некоторые учащиеся при составлении предложения по сюжетной картинке старались правильно построить предложение, при составлении предложения из заданных слов располагали слова в правильном порядке.

Определяя динамику сформированности умения составлять простые предложения у учащихся экспериментальной группы за время проведения формирующего эксперимента можно указать то, что учащиеся значительно повысили свой уровень сформированности умения составлять простые предложения.

Сравнительный анализ результатов изучения уровня сформированности умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) до и после проведения коррекционно-педагогической работы позволил сделать вывод о положительном влиянии разработанного содержания коррекционно-педагогической работы на основе использования рабочей тетради на формирование умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе. Это создаст основу для развития связной речи и улучшит усвоение материала в ходе дальнейшего изучения русского языка.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1999. – 352 с.
2. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1973. – 122 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. / Р. И. Лалаева. – СПб. : Образование, 1992. – 88 с.
4. Пироженко, Т. Б. Речь ребенка : Психология речевых достижений ребенка / Т. Ю. Пироженко. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

5. Русский язык // Учеб. программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русскими языками обучения. I-V классы – Минск : Национальный институт образования, 2008. – С. 18–20.

УДК 159.9

Буравлева Н.А., Иванова Е.Н.

РОЛЬ ТИФЛОТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Аннотация. Внедрение современных тифлотехнических средств вносит существенный вклад в учебно-воспитательный процесс школьников со зрительной депривацией. Они открывают новые возможности в проведении коррекционных занятий, развитии личности. Тифлотехнические средства имеют важное значение в процессе познания себя и формирования самооценки обучающихся с нарушениями зрения.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями зрения; самооценка; личность, тифлотехнические средства.

Buravleva N.A., Ivanova E.N.

THE ROLE OF TYPHLOTECHNICAL MEANS IN THE PROCESS OF FORMING THE SELF-ESTEEM OF SCHOOLCHILDREN WITH VISUAL DEPRIVATION

Abstract. The introduction of modern typhlotechnical means makes a significant contribution to the educational process of schoolchildren with visual deprivation. They open up new opportunities in conducting remedial classes, personal development. Typhlotechnical means are important in the process of self-knowledge and the formation of self-esteem of students with visual impairments.

Keywords: schoolchildren with visual impairments, self-esteem, personality, typhlotechnical means.

Темпы развития информационных технологий во всем мире стремительны. Изменения происходят и в российском обществе посредством внедрения современных инноваций, которые становятся доступны и для людей с глубокими нарушениями зрения. В современных реалиях интенсивное применение новейших гаджетов и тифлоприборов открывают новые возможности для познания окружающей действительности и собственного «Я» людей с ограниченными возможностями здоровья, их социальной интеграции, которая во многом определяется уровнем развития самооценки.

Самооценка имеет весомую роль в становлении личности. А в условиях ненормативного развития обучающихся процесс формирования самооценки имеет свою специфику. Так, например, Л.С. Выготский обращал внимание на то, что тяжесть зрительного дефекта заключена не в самом недостатке, а в тех последствиях, тех вторичных осложнениях, которые им вызваны. К их числу можно отнести неадекватную самооценку, которая формируется в результате реакции личности на зрительное нарушение [2].

Как известно, школьный возраст наиболее благоприятный период для формирования самооценки (А.В. Захарова, А.И. Липкина, Е.И. Савонько и др.). Самооценка ребенка до поступления в школу складывается под влиянием отношения к нему значимых взрослых и, прежде всего, родителей. По данным исследований А.В. Захаровой, основными факторами, от которых зависит становление самооценки младших школьников, являются: школьная оценка, чувство компетентности, оценка своих достижений, особенности общения учителя с

обучающимися, появление и развитие рефлексии. В этом возрасте начинается интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей и основной [3].

В начальной школе именно оценка учителя результатов учебного труда начинает определять отношение ребенка к самому себе, то есть его самооценку [7, с. 43]. Успехи в учебе, понимание своих способностей и умений качественно выполнять различные дидактические задания приводит к становлению чувства компетентности как нового аспекта самосознания. Если в учебной деятельности не формируется чувство компетентности, то у ребенка снижается самооценка, его личностное развитие искажается [4].

А.В. Захарова, разрабатывая структурно-динамическую модель самооценки, обратила внимание на то, что самооценка, находясь в динамических связях и отношениях с такими феноменами психики, как мышление и познавательная активность, испытывает на себе их непосредственное влияние. Она утверждает, что каждый из этих феноменов вносит свой вклад в развитие самооценки, определяет ее показатели и сам направляет и корректирует её регулятивными функциями [3].

В связи с этим целью нашего исследования было выявить уровень развития самооценки обучающихся с нарушениями зрения. Оно проходило на базе Областного государственного образовательного учреждения «Школа-интернат для обучающихся с нарушениями зрения» г. Томска (Россия). В экспериментальном исследовании, посвященном изучению самооценки учащихся, принимали участие 29 человек, в том числе:

- обучающиеся начальной школы (7–8 лет) – 13 человек;
- обучающиеся 8–11 классов (15–18 лет) – 16 человек.

Для выявления уровня развития самооценки у младших школьников был использован адаптированный вариант методики «Лесенка» (Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн). Процедура обследования заключалась в том, что ребенку предлагалось познакомиться с лесенкой, которая состоит из 10 ступенек; назвать все, начиная с первой ступеньки, по номеру. Далее ребенку предлагались несколько человеческих фигурок. Из всех предложенных он должен был выбрать одну, которая больше всего похожа на него самого. Инструкция давалась следующая: «На самой нижней ступеньке этой лестницы находятся самые плохие дети, на следующей – немного лучше, на следующей – еще чуть лучше, дальше – хорошие, еще дальше – более хорошие, а на 10-й ступеньке – самые лучшие дети, которые только бывают на всем свете. Далее ребенку задавался вопрос: «На какую ступеньку ты поставишь себя?» В зависимости от того, на какую ступеньку ребенок ставил выбранную модель себя, делался вывод об уровне развития его общей самооценки.

Для выявления уровня развития самооценки старшеклассников с нарушениями зрения был использован вариант методики изучения личности в виде тест-опросника «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева. Тест-опросник включал 32 суждения. По ним возможны были пять вариантов ответов. Экспериментатор зачитывал одно из суждений, после чего обучающемуся предлагалось выбрать один из вариантов ответа, написанного на специальной карточке. Карточки включали такие варианты ответов, как очень часто, часто, иногда, редко, никогда. Для слабовидящих школьников надписи на карточках были выполнены крупным шрифтом. Их ответы фиксировались в специальном бланке.

Анализ полученных результатов дает основания говорить о том, что 78 % обучающихся младшего школьного возраста и 83 % обучающихся старшего школьного возраста показали завышенный уровень самооценки.

Неадекватная самооценка, как правило, деформирует внутренние свойства психики индивида, создает препятствия личностному росту, исключает возможность гармонизации мотивационной и эмоционально-волевой сфер человека. Она может быть средством психологической защиты, отражать желание иметь положительный образ «Я», преувеличивая свои достоинства и преуменьшая недостатки.

Если говорить о самооценке обучающихся 8–11 классов, то необходимо отметить, что она, представляя центральное образование личности, является регулятором ее поведения и деятельности. Образ «Я» интегрируется из представлений и понятий о самом себе. С возрастом происходит переориентация с оценки окружающих на самооценку, в то же время критерии самооценки еще не вполне самостоятельны. Следует отметить, что самооценка подрастающего человека отличается нестабильностью, неустойчивостью, противоречивостью.

Остановимся более подробно на особенностях становления самооценки детей в младшем школьном возрасте. Обзор психологической литературы позволяет выделить некоторые особенности возраста, которые влияют на развитие самооценки у детей (Л.И. Божович [1], Л.С. Выготский [2] и др.). Во-первых, это быстро развивающееся рефлексивное мышление у обучающихся начальных классов. Во-вторых, это формирование у них позиции школьника и учебной мотивации. В-третьих, это развитие чувства компетентности и формирование внутреннего плана действия. И, наконец, существенное значение для младшего школьника имеет авторитет учителя. Ребенок, обучаясь в начальных классах, овладевает понятийными формами мышления и интенсивно продвигается в интеллектуальном развитии. Понятийное мышление приносит ребенку и понимание другого, и понимание себя, своей самооценки.

Л.И. Божович утверждает, что в младшем школьном возрасте большая часть обучающихся ориентированы на самооценку [1]. Именно в этот период происходят изменения в отношении ребенка к самому себе. В.С. Мухина считает, что благодаря учителю у ребенка начинают формироваться представления о своих правах и обязанностях, осознание своей социальной роли как ученика и своя «жизненная позиция», понимание которых, по мнению автора, «поднимает» самоуважение ребенка. Данные направления развития самосознания ученика начальной школы дают ему возможность познать себя не только как ученика хорошего или плохого, но и как личность в целом. Она разработала структуру самосознания личности ребенка следующим образом: «Я – Петя - хороший был – есть – буду – имею право – должен» [5].

Главным новообразованием личности ученика младшего школьного возраста выступает чувство компетентности [7, с. 42]. Успешная учеба, осознание своих способностей и умения качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности как нового аспекта самосознания, который во взаимодействии с рефлексивным мышлением можно считать центральным новообразованием младшего школьника. Обращает на себя внимание тот момент, что возникновение чувства компетентности тесно связано с определенным уровнем развития внутреннего плана действий, которое является одним из условий формирования чувства компетентности у обучающегося начальной школы.

Чувство компетентности не может сформироваться на достаточном уровне без технических средств обучения, которые открывают широкие возможности для развития данного новообразования слепых и слабовидящих детей. Обязательным для обучения детей с нарушениями зрения являются специальное оборудование и дидактические средства, которые относятся к предметным ресурсам. Для незрячих обучающихся необходимы приборы для

письма по системе Брайля, печатные шестиклавишные машинки, специальные тетради и учебники, дидактические пособия в рельефном исполнении, «говорящие книги». Конечно, внедрение специальных тифлотехнических средств получает широкое распространение в современной действительности, но контролировать учебно-воспитательный процесс учителю помогает использование наряду со специальными приборами брайлевские приборы для письма, а обучающемуся данный прибор помогает приобретать навыки грамотного, соответствующего нормам письма.

Для успешного процесса социализации личности, способной наиболее полно реализовать свои возможности, необходимо, чтобы растущий человек научился адекватно оценивать себя, свои поступки, поведение, отношения с окружающими. Для этого необходимо развивать личность, самооценку обучающихся с нарушениями зрения, восприятие самого себя в различных видах деятельности, формах взаимодействия с другими людьми. Использование в этом процессе тифлотехнических средств приобретает особое значение, поскольку они во многом способствуют успешности социальной интеграции лиц с нарушениями зрения. Они имеют практическую значимость в коррекционном процессе развития самооценки лиц с ограниченными возможностями здоровья [4].

Когда ребенок с нарушениями зрения чувствует, что он может, что у него получается, что он понимает смысл поставленной перед ним задачи, у него возникает желание действовать дальше, узнавать больше, использовать полученные знания на практике, а не оставлять их пассивным багажом. Осознание своей значимости как участника образовательной деятельности повышают его самооценку и возможность самосовершенствования. В этом отлично помогают тифлотехнические средства обучения.

Тифлотехнические устройства, которые предназначены специально для слепых и слабовидящих, позволяют повысить у них мотивацию и качество получения новых знаний, обогатить сенсорный и чувственный опыт, а также способствуют социальному продвижению личности, познанию окружающего мира, самого себя. С помощью современных технических средств у обучающихся с нарушениями зрения появляется возможность визуализировать объекты, явления и понятия.

Затруднения, которые испытывают школьники с нарушениями зрения в процессе развития навыков учебной деятельности при восприятии окружающего мира, вызывают необходимость в дополнительных усилиях для формирования у них познавательных интересов. Стимулировать познавательную деятельность помогают современные тифлотехнические приспособления, которые активно применяются на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях с дефектологом и педагогом-психологом. Тифлотехнические средства расширяют арсенал и возможности педагога, помогают достраивать традиционные средства обучения, улучшают качество знаний, умений и навыков, получаемых на этих занятиях, повышают скорость достижения поставленной учебной задачи. Важная роль тифлотехнических средств состоит в повышении мотивации детей с нарушениями зрения к трудным для них видам деятельности и обеспечении возможности продуктивной деятельности в условиях группового обучения [6].

В основе всех тифлотехнических устройств лежит замещение функции зрительного анализатора функциями других сохранных анализаторов с использованием акустических и проприоцептивных средств отображения информации. В работе с обучающимися, которые имеют нарушения зрения, сегодня очень активно применяются линзы, проекционная

аппаратура, устройства для чтения с разным увеличением; для фронтальных занятий используются телевизионные установки, позволяющие получать аудиовизуальную и зрительную информацию за счет усиления контрастности, повышения яркости и увеличения угловых размеров изображения наблюдаемого объекта.

Современные технические средства помогают перейти на более высокий уровень обучения. У школьников с нарушениями зрения появилась возможность визуализировать объекты, явления, понятия, и это создает предпосылки для мысленного анализа предметов, когда чувственное восприятие отражает не только внешние стороны предметов, но и осуществляется переход на уровень отображения их сущности. Конечно, использование учениками с нарушениями зрения специальных технических устройств является одним из путей компенсации их дефекта. Главное назначение тифлоприборов заключается в том, чтобы приблизить объем информации, получаемый при нарушенном зрении, к объему той информации, которую получает нормально видящий человек. Достоверность информации, ее полнота принципиально важны для обучающихся с нарушениями зрения [4, с. 238].

Таким образом, использование тифлотехнических средств в образовательном процессе способствует более успешному воспитанию и обучению школьников с нарушениями зрения в условиях специально организованного образовательного процесса. Они помогают познавать мир и себя, воспринимать свои достижения, укреплять веру в свои силы и возможности, формировать самооценку, которая способствует дальнейшему личностному развитию, профориентации и коммуникации в социуме. Тифлотехнические средства открывают широкие перспективы в этом, так как помогают в проведении коррекционно-развивающих занятий, обогащают процесс социализации средствами продуктивной деятельности.

Список использованной литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Юрайт, 2021. – 332 с.
3. Захарова, А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5–14.
4. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – СПб. : КАРО, 2006. – 324 с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ., обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2004. – 452 с.
6. Никулина, Г. В. Система работы по развитию зрительного восприятия младших школьников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Замашник. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 192 с.
7. Никулина, И. Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / И. Н. Никулина. – СПб. : КАРО, 2008. – 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования связной речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи через использование приемов мнемотехники. На современном этапе теории и практики в развитии связной речи особое значение приобретает мнемотехника. Мнемотехника является искусством запоминания, в основе которого лежат разные приемы, которые позволяют запоминать большое количество информации, эффективно влияют на развитие ребенка.

Ключевые слова: связная речь, дошкольники, тяжелые нарушения речи, мнемотехника.

Bychek M.Y.

FORMATION OF COMMUNICATION SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH TNR THROUGH USE OF MNEMOTECHNICS

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of coherent speech of preschool children with severe speech disorders through the use of mnemonics techniques. At the present stage of theory and practice, mnemonics are of particular importance in the development of coherent speech. Mnemonics is the art of memorization, which is based on various techniques that allow you to memorize a large amount of information, effectively affect the development of the child.

Keywords: a communication speech, preschoolers, a severe speech disorders, a mnemonic.

Первостепенным условием, средством и методом взаимодействия человека с обществом, окружающим миром в одном комплексе является речь. Она отличает человека от иных живых существ, позволяет коммуницировать на индивидуальном, межличностном и групповом уровнях. Речь – основа становления человека. Коррекционно-педагогическая деятельность, получение знаний – все это реализуется через речевую деятельность. По высказыванию ребенка, в том числе, по его полноте, внятности и грамотности, развернутости, можно судить о полноценном формировании, становлении личности ребенка, а в будущем и о становлении взрослого человека. Своевременное освоение связной речи – это одно из самых важных достижений ребенка в дошкольном возрасте. Речь ребенка развивается в плотном единстве с сознанием, познанием окружающего мира, формированием личности. Родной язык для воспитанника дошкольного возраста – это средство познания, изучения всех учебных дисциплин в последующем образовании.

Л.С. Выготский [1] детально изучил процессы мышления и речи и пришел к главному выводу: не только развитие интеллекта ребенка, но и формирование характера, эмоций и личности в целом зависят от уровня речевой деятельности. Формировать и развивать связную речь – основная задача речевого развития детей дошкольного возраста. Исследователи Ю.Ф. Гаркуша [2], С.Н. Шаховская [3] сделали вывод о важнейшем значении развития связной речи для подготовки ребенка к обучению в школе. Ученые заключили: для детей языковая деятельность становится интересна примерно с дошкольного возраста. Дети начинают активно использовать в речи грамматическую и смысловую стороны, пробовать ее в разных вариациях. Так как в дошкольном возрасте отмечается сензитивный период к усвоению речи, то именно ее развитие является актуальнейшим направлением в логопедии. Педагоги, логопеды,

исследователи детской речи отмечают, что за последние годы увеличивается количество детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Избранная проблема требует внимательного рассмотрения и контроля. Главная причина нарушений развития связной речи – это уменьшение свободного высказывания у детей. В современном мире отмечается нехватка общения внутри семьи. Родители мало времени проводят и общаются со своими детьми, дети же слишком увлечены компьютерами, гаджетами. Не все родители осознают важность своевременной квалифицированной помощи своим детям с тяжелыми нарушениями речи – это увеличивает число детей, с которыми не была вовремя проведена комплексная работа по формированию и развитию связной речи.

В современной теории и практике говорится о необходимости создания психолого-педагогических условий, в которых эффективно бы развивалась связная речь детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Данному вопросу посвящены исследования таких ученых, как Ю.Ф. Гаркуша [2], С.Н. Шаховская [3] и других. У детей с ТНР затруднений с формированием связной речи значительно больше по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. У них отмечаются: крайне ограниченный словарный запас, сложные нарушения при согласовании слов в предложении, выраженные нарушения звукопроизношения, нарушение памяти, внимания, мышления. Следствие вышеперечисленного – снижение уровня связной речи. Логопедическая работа при ТНР должна быть направлена на коррекцию нарушений связной речи, способствовать формированию у воспитанников связного, последовательного, грамматически правильного высказывания, изложения своих мыслей. Задача специалистов – обучать детей связному, последовательному, грамматически правильному изложению своих мыслей, рассказыванию о различных событиях окружающей жизни. Процесс обучения нужно построить так, чтобы он был интересным, занимательным, развивающим, т.к. у детей дошкольного возраста преобладающим является наглядно-образное мышление; у памяти произвольный характер. Отмечается, что запоминание детьми с ТНР событий, предметов, фактов, явлений происходит продуктивнее, если все вышеперечисленное близко к их жизненному опыту [2; 3].

Связной называют такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания. Ю.Ф. Гаркуша отмечает, что связная речь определяется как отрезок речи с присущими ему значительной протяженностью и расчленением на более или менее самостоятельные части. В овладении речью ребенок идет отчасти к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений. Исследования психологической природы связной речи, раскрытые в работах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева и других, привели нас к заключению о возможности улучшения связной речи у детей дошкольного возраста с ТНР с помощью применения нетрадиционных приемов [2, с. 99].

К популярному нетрадиционному приему формирования связной речи у детей с ТНР относится мнемотехника. Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации путем образования искусственных ассоциаций. Мнемокарты помогают детям дошкольного возраста с ТНР развивать ассоциативное мышление; зрительную и слуховую память; зрительное и слуховое внимание; воображение. Цель мнемотехники – выработать у детей с ТНР приемы умственного труда, обучить их методам и приемам рациональной обработки получаемой информации. К

задачам использования мнемокарт в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста с ТНР относят следующие: развивать и оптимизировать основные мыслительные процессы: память, внимание, мышление, воображение; развивать общие способности на основе овладения приемами и методами запоминания и обработки информации; развивать творческое, нетрадиционное видение мира [3, с. 43].

Функционализм использования мнемотехники в коррекционно-педагогическом процессе детей с ТНР заключается в том, что в ходе занятия с использованием мнемотехники у детей начинают вырабатываться навыки связной речи: систематизация, синтез и анализ любой информации, умение устанавливать логико-структурные связи, выделять главное, осознание логики построения материала, поиск закономерностей. Мнемокарты позволяют подобрать индивидуальный «ключ» запоминания и обработки информации для каждого ребенка с учетом индивидуальных особенностей мышления. Существуют следующие приемы использования мнемокарт:

- прием «рисуночного письма»,
- прием, использующий образное мышление (эйдотехника),
- прием ассоциативных цепочек,
- прием трансформации,
- прием Цицерона (увязка информации в пространстве).

Наиболее активно используемыми в логопедической практике являются приемы рисуночного письма (крокирования) и ассоциативных цепочек. Эти два приема предполагают использование в качестве дидактического материала карт-мнемодорожек, карт-мнемотаблиц и карт-коллажей [2, с. 101].

Опишем некоторые приемы мнемотехники, которые можно использовать в процессе формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ТНР.

Прием с использованием мнемотаблиц. Мнемотаблица или (мнемодорожка) – это самые простые рисунки, отражающие ключевые фразы; это схема, в которую заложена определенная информация. В таблице схематически возможно изображение персонажей произведения, явлений природы, некоторых действий и т.д. Но изобразить нужно так, чтобы нарисованное было понятно. Существует два основных вида мнемотаблиц – развивающие и обучающие. Они направлены на развитие памяти, речи, образного мышления; умения анализировать, вычленять части, объединять их в пары, группы, целое; умения систематизировать; связно мыслить, составлять рассказы, перекодировать информацию. При работе с мнемотаблицами успешному запоминанию способствует соблюдение определенных условий: установка на запоминание; заинтересованность, т. к. легче запоминается то, что интересно; яркость восприятия, поскольку лучше запоминается то, что вызывает определенные эмоции.

Прием с использованием мнемоколлажей. Мнемоколлаж – это дидактическое пособие, в структуру которого входят различные иллюстрации, буквы, геометрические фигуры, числа, кодирующие определенные данные. Так же, как и мнемотаблицы, мнемоколлажи бывают двух видов: развивающие и обучающие. Развивающие помогают соединить в одну тему несколько, на первый взгляд, не связанных между собой картинок, а обучающие мнемоколлажи помогают получить и закрепить представления по данной теме. Задачи, для которых используются мнемоколлажи, – расширение словарного запаса, развитие умения связно говорить, рассказывать [2; 3].

Далее обратимся к рассмотрению методики использования приемов мнемотехники в процессе формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ТНР. Согласно Ю.Ф. Гаркуше, на первых этапах реализации мнемотехники происходит знакомство детей с ТНР с предметными картинками, уточняются условные обозначения. Затем формируется навык составления простых предложений по 2–3 картинкам. В дальнейшем количество картинок увеличивается, расширяется включенность тем в одну мнемокарту, в ней увеличивается число ветвей. Как итог использования логопедической технологии – дети самостоятельно составляют связный рассказ по мнемокарте. К мнемокарте следует возвращаться для наиболее прочного усвоения темы в процессе формирования связной речи, как на логопедических занятиях, так и на занятиях с воспитателем [2, с. 109].

По словам Ю.Ф. Гаркуши, после реализации логопедической работы с использованием приемов мнемотехники у детей с ТНР улучшится качество монологической и диалогической речи. Во время занятий, на которых применяются приемы мнемотехники, происходит взаимодействие детей дошкольного возраста с ТНР на межличностном уровне. Реализуя процесс формирования связной речи детей с ТНР посредством приемов мнемотехники, рекомендуется создавать игровые ситуации, во время которых все дети будут вовлечены в коммуникативное взаимодействие. Многие исследователи отмечают, что у детей с ТНР после апробации приемов мнемотехники в процессе формирования связной речи фиксируются значительные улучшения. Дети учатся давать определение понятию, соотносить с ним соответствующие картинки. Отмечается расширение синонимического ряда, уточнение и активизация словаря в рамках программы речевого развития для детей дошкольного возраста с ТНР, расширение семантических полей в речи детей во время построения связного рассказа. Со стороны грамматического строя речи наблюдается развитие умения согласовывать прилагательные с существительными, образовывать множественное число существительных, образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, употреблять предлоги. В процессе реализации работы по формированию связной речи у детей дошкольного возраста рекомендуется привлекать родителей воспитанников. Родители детей могут помочь специалисту в процессе закрепления полученных на занятиях навыков в домашних условиях [2, с. 113].

Таким образом, логопедическое воздействие с использованием приемов мнемотехники предназначено для того, чтобы научить детей с ТНР связно, последовательно грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Дидактические задания и игры с использованием приемов мнемотехники направлены на формирование грамматического строя речи, а также на устранение имеющихся аграмматизмов, предусматривают дальнейшее накопление и уточнение пассивного и активного словаря, расширение объема словаря и оборотов разговорной речи, активизацию и формирование речевых навыков.

Резюмируя вышеизложенное, заключаем, что использование приемов мнемотехники является активным методом по формированию связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2015. – 442 с.

2. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи / Ю. Ф. Гаркуша, В. Ю. Секачев. – М. : Наука – М, 2016. – 223 с.

3. Шаховская, С. Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией / С. Н. Шаховская // Расстройства речи и методы их устранения. – СПб. : Питер, 2015. – С. 42–45.

УДК 376

Васина В.В.

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В АСПЕКТЕ ФАСИЛИТАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В данном междисциплинарном (коррекционная педагогика, специальная и социальная психология) исследовании выяснено, что позитивная социализация дошкольников с расстройствами аутистического спектра складывается из нескольких параметров: социальная идентификация, просоциальное поведение, личностный комфорт, удовольствие от контакта. Целенаправленная, планомерная фасилитация социального взаимодействия (недирективное управление коммуникацией) помогает детям в освоении непривычных для них форм контакта, общения, речи, совместной деятельности. Намечены направления дальнейших поисков по созданию методики мониторинга субъективного удовольствия детей с аутоспектром для подтверждения их позитивной социализации, применению метода фасилитации социального взаимодействия именно к дошкольникам с расстройствами аутистического спектра и детекции их прогностических способностей на предмет корреляции с позитивной социализацией.

Ключевые слова: позитивная социализация, дошкольники с расстройствами аутистического спектра, фасилитация социального взаимодействия, социальная идентификация, комплексное сопровождение.

Vasina V.V.

POSITIVE SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE ASPECT OF FACILITATING SOCIAL INTERACTION

Abstract. In this interdisciplinary (correctional pedagogy, special and social psychology) study, it was found that the positive socialization of preschoolers with autism spectrum disorders consists of several parameters: social identification, prosocial behavior, personal comfort, pleasure from contact. Purposeful, systematic facilitation of social interaction (non-directive communication management) helps children to master forms of contact, communication, speech, and joint activity that are unusual for them. The directions of further research on the creation of a methodology for monitoring the subjective pleasure of children with an autospectrum to confirm their positive socialization, the application of the method of facilitating social interaction specifically to preschoolers with ASD and the detection of their prognostic abilities for correlation with positive socialization are outlined.

Keywords: positive socialization, preschoolers with autism spectrum disorders, facilitation of social interaction, social identification, comprehensive support.

Данное исследование представляет собой попытку взглянуть на проблемы развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) не только с точки зрения коррекционной педагогики и специальной психологии, но и с точки зрения социальной психологии. Проблематика современных исследований, посвященных вопросам аутизма в настоящее время достаточно обширна и разнообразна, вписывается в различные комплексные и междисциплинарные блоки в образовании, медицине, социальной сфере [1; 13; 14; 15]. Актуально не только изучение того, что видит взрослый в ребенке с аутоспектром (особенности

психофизического развития и индивидуальные возможности), но и внутренние ощущения дошкольника с РАС в контакте [10; 12]. В КФУ создаются новые психолого-медико-педагогические модели своевременной комплексной коррекции нарушений развития и социальной адаптации лиц данной категории, в которых важное место отводится психопедагогике, психодидактике и нужно сделать акцент в данном случае на социально-психологическом направлении поисков.

Этот аспект согласуется, с одной стороны, с общими мировыми тенденциями развития системы дошкольного образования детей с аутизмом, направленными на повышение доступности качественного образования, соответствующего современным потребностям общества в отношении лиц с аутизмом и их семей, и необходимостью трансляции инновационного опыта комплексного сопровождения ребенка с аутизмом [8; 9; 17]. С другой стороны, актуализацией проблемы разработки и внедрения моделей и программ, обеспечивающих доступность качественного образования и успешную социализацию детей с аутизмом; создания инновационных и экспериментальных площадок с целью распространения инновационного опыта непрерывного комплексного сопровождения детей с расстройством аутистического спектра и трансляции передовых медицинских, психолого-педагогического практик и их сочетания в рамках междисциплинарного подхода [6; 7].

Цель исследования: выявить особенности позитивной социализации дошкольников с РАС средствами фасилитации социального взаимодействия.

Гипотеза исследования: фасилитация социального взаимодействия (недирективное управление коммуникацией) дошкольников с РАС приводит к позитивной социализации, которая складывается из нескольких параметров: социальная идентификация, просоциальное поведение, личностный комфорт, удовольствие от контакта.

Задачи исследования:

- 1) выявить особенности позитивной социализации дошкольников с РАС.
- 2) изучить возможности применения фасилитации социального взаимодействия как недирективного управления коммуникацией к дошкольникам с РАС в целях формирования позитивной социализации.

Контент-анализ отечественных и зарубежных концепций изучения аутизма, современных исследований, посвященных вопросам выделения и уточнения диагностических критериев расстройств аутистического спектра, коморбидных состояний дошкольников с РАС, эффективности сложившихся практик комплексного сопровождения детей с аутизмом, показал недостаточность полученных результатов. И.А. Нигматуллиной указывается, что основные задачи в области изучения и образования детей с аутизмом выделены и проанализированы в исследованиях российских коррекционных педагогов [11]. Анализ существующих практик образования детей с аутизмом в России А.В. Гуськовой и Н.Б. Заломовой показывает, что рассмотрены психолого-педагогические условия реализации данных практик в работах специальных психологов [4; 5]. Анализу эффективных технологий работы с людьми, имеющими аутизм, посвящены многие зарубежные работы, указывают Е.Э. Артемова, Д.Е. Белосветова [2].

Важно изучение в дошкольном возрасте внешних и внутренних факторов риска возникновения аутистических проявлений с позиций психологического, педагогического и медицинского подходов, мишеней комплексного воздействия в превенции нарушений поведения, трудностей обучения для достижения позитивной социализации детей с РАС.

Однако в настоящее время в современной отечественной практике отсутствуют научно обоснованные исследования позитивной социализации дошкольников с РАС в аспекте фасилитации социального взаимодействия, а также инновационные площадки, транслирующие подобный опыт. По нашему определению, эффект фасилитации социального взаимодействия – это изменение, повышение продуктивности социального взаимодействия партнеров по коммуникации при актуализации в их сознании образов социального взаимодействия: субъектов и коммуникативной ситуации в континууме фасилитация ÷ ингибция в присутствии наблюдателя [18].

Присутствие фасилитатора позволяет субъектам социального взаимодействия (специалистам и дошкольникам с РАС) через «зеркальные нейроны» взглянуть на систему со стороны и получить возможность изменить сценарий социального взаимодействия, принять решение в точке выбора – самодетерминироваться, получить «энергию движения» мысли. «Я-рефлексирующий», «Я-наблюдатель» у ребенка с аутоспектром во время коррекционно-развивающих занятий педагоги переводят в позицию «Я-действующий», «Я-контактный». Эти положения координируются с концепцией диалогической структуры «Я» Г.Херманса, который, базируясь на концепции полифонического сознания М.М. Бахтина, выделяет в структуре «Я» множество относительно самостоятельных «Я-позиций» («голосов»), которые выражают различные части сознания личности [18]. Диалогичность «Я», внутреннее многоголосие проявляет норму и не идентично шизофреническому расщеплению. «Я» в здоровом состоянии представляет многоголосие, при этом необходимо сохранить метапозицию, позволяющую рассмотреть между голосами обусловленные связи, структурировать и упорядочить изменчивость позиций множества «Я», что приводит к возможности сознательно руководить своими действиями в социуме, что не всегда получается у аутичного ребенка.

В социальном взаимодействии у фасилитатора в множестве «Я» активизированы наблюдатель (Яфас,набл) или участник (Яфас,уч) в континууме наблюдатель ÷ участник взаимодействия. Все внешние наблюдатели отражаются (зеркально) в психике – множестве Я: Я-наблюдатель, Я-рефлексирующий. Наблюдатель существует всегда: внешний или внутренний. По сути, мы говорим о виртуальном, «внутреннем» Я-наблюдателе, Я-фасилитаторе. Управление, контроль, изменение, решение происходят в смысловом, психическом, семантическом пространстве на множестве «Я». Внешний фасилитатор – внешние стимулы-сигналы вызывают реакцию, и в физическом пространстве происходит обратная реакция-поведение. У дошкольника с аутоспектром появляется позитивный социальный опыт – опыт взаимодействия, общения, совместной деятельности.

Важно подчеркнуть, что персональная идентификация под воздействием сверстников, доверенных взрослых с возрастом в процессе коррекционно-развивающих занятий очень медленно, но переходит в социальную идентификацию, особенно если ребенок умеет предвидеть последствия своих поступков для окружающих [3]. Первые попытки фасилитации (улучшения) социального взаимодействия дошкольников с РАС вносят вклад в представления о позитивной социализации для организации доступного и качественного дошкольного образования данной категории детей с учетом их внутреннего удовлетворения и удовольствия.

Полученные результаты эмпирического исследования, проведенного по шкалам методики «Система оценки – VB-MAPP, Сандберг М., 2008» [16], показали, что для каждого ребенка необходимо строить оптимальный алгоритм индивидуальных отношений с миром, определять свои потребности и привычки, осваивать неизвестное, преодолевать возникающие

препятствия, выстраивать диалог со средой, осуществлять эмоциональный контакт с другими людьми и добровольно организовывать поведение в условиях личного комфорта. Долгосрочность государственных программ развития образования, научная значимость исследования для практической деятельности специалистов, потребность в высококвалифицированных педагогических и медицинских кадрах, глубоко осведомленных в проблеме расстройства аутистического спектра и способных проводить эффективное психолого-медико-педагогическое сопровождение таких детей, наличие научной, материально-технической базы в Институте психологии и образования КФУ позволяют рассчитывать на распространение инновационного опыта работы в рамках созданной федеральной инновационной площадки.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «позитивная социализация» применительно к детям дошкольного возраста с РАС с позиций междисциплинарного подхода. В ходе исследования появилось предположение о том, что возможно позитивная социализация в качестве проявления социальной идентификации и просоциального поведения, получения личностного комфорта и удовольствие от контакта коррелирует с прогностическими способностями дошкольников с РАС.

После проведения исследования наметились направления дальнейших поисков: необходимо найти (создать) методику отслеживания (мониторинга) субъективного удовольствия детей с аутоспектром для подтверждения их позитивной социализации; изучить применение метода фасилитации социального взаимодействия (недирективного управления коммуникацией) именно к дошкольникам с РАС; провести детекцию их прогностических способностей на предмет корреляции с позитивной социализацией.

Фасилитация социального взаимодействия (недирективное управление коммуникацией) помогает детям с РАС в освоении непривычных для них форм контакта, общения, речи, совместной деятельности в целях позитивной социализации, которая складывается из нескольких параметров: социальная идентификация, просоциальное поведение, личностный комфорт, удовольствие от контакта.

В качестве обсуждения и перспектив исследования можно предложить: на основе критического анализа существующих подходов к изучению уровней расстройств аутистического спектра у детей дошкольного возраста, существующего инструментария диагностики детей с РАС, современных технологий комплексного сопровождения детей с РАС и семей, имеющих в своем составе лиц данной категории, необходимо выявить роль комплексного (с учетом социально-психологического) сопровождения детей дошкольного возраста с РАС в позитивной социализации.

Список использованной литературы

1. Аржакаева, Т. А. Психологическая азбука / Т. А. Аржакаева, И. В. Вачков, А. Х. Попова. – М. : Генезис, 2012. – 144 с.
2. Артемова, Е. Э. Применение арт-терапевтических методов в работе по формированию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Э. Артемова, Д. Е. Белосветова // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17. – № 4 (65). – С. 35–42.

3. Ахметзянова, А. И. Речевая коммуникация в структуре прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А. И. Ахметзянова, И. А. Нигматуллина // Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (38). – С. 105–114.
4. Гуськова, А. В. Роль «Модели психического» при решении мыслительных задач / А. В. Гуськова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 26–35.
5. Заломаева, Н. Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам / Н. Б. Заломаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://autist.narod.ru/p045.html>. – Дата доступа: 15.11.2021.
6. Как научить ребенка с аутизмом учиться. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений / Сост. Э. М. Паллот, пер. с англ. – Пермь : б.и., 2004. – 85 с.
7. Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста : практическое пособие / С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник. – М. : Генезис, 2002. – 208 с.
8. Лаврентьева, Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников / Н. Б. Лаврентьева // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 52–63.
9. Лебедев, В. А. Дидактические аспекты организации учебных занятий / В. А. Лебедев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.autism.ru/read.asp?id=96&vol=50>. – Дата доступа: 15.11.2021.
10. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский [и др.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 201 с.
11. Нигматуллина, И. А. Прикладной анализ поведения как метод диагностики и коррекции речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра / И. А. Нигматуллина, Э. А. Гончарова // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии : теория и практика : сб. науч. тр. XIII Междунар. науч.-образоват. конф., г. Казань, 23 апр. 2019 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации, Казанский федеральный университет, Институт психологии и образования ; под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2019. – Вып. 13. – С. 206–212.
12. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 148 с.
13. Преемственная система инклюзивного образования: взаимодействие специалистов разного профиля : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 1–2 марта 2018 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации, Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП) [и др.] ; ред. кол.: А. В. Тимирязова и др. – Казань : Познание, 2018. – 583 с.
14. Салеев, С. В. Айкидо для аутистов / С. В. Салеев, И. В. Михейкина, В. В. Васина // Преемственная система инклюзивного образования: взаимодействие специалистов разного профиля : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 1–2 март. 2018 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации, Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП) [и др.] ; ред. кол.: А. В. Тимирязова и др. – Казань : Познание, 2018. – С. 175–177.
15. Технологии инклюзивного образования : науч.-метод. пособие / под ред. Д. З. Ахметовой, В. В. Васиной. – Казань : Познание, 2016. – 204 с.
16. Сандберг, М. Руководство. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / М. Сандберг, пер. С. Доленко. – Ришон ле-Цион : MEDIAL, 2008. – 275 с.
17. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей : сб. упражнений для специалистов и родителей / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс; пер. с нем. Т. Ключко. – Минск : БелАПДИ – «Открытые двери», 1997. – 86 с.

18. Vasina, V. V. Facilitation of social interaction in the psychology of inclusive education (促进全纳教育心理学中的社会互动) / V. V. Vasina / Materials of the International Conference «Scientific research of the SCO countries: synergy and integration» – Reports in English (October 14, 2019. Beijing, PRC). – P. 102–109. – Mode of access: http://naukarus.ru/public_html/wp-content/uploads/2019/Scientific%20research%20of%20the%20SCO%20countries%20. – Date of access: 01.09.2021.

УДК 376.42

Вежель К.А.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) В V КЛАССЕ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы овладения русским языком учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), в частности грамматическими категориями прилагательного. Выделены основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе изучения и использования имен прилагательных в речи. Предложены диагностические задания, позволяющие изучить особенности и уровень сформированности грамматических категорий прилагательного у данной категории детей в V классе.

Ключевые слова: грамматические категории прилагательного, учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), диагностические задания.

Vezhel K.A.

DIAGNOSTIC TASKS TO IDENTIFY THE FORMATION OF GRAMMATICAL CATEGORIES OF ADJECTIVES IN STUDENTS WITH MENTAL DEVELOPMENT DISORDERS (LEARNING DIFFICULTIES) IN THE V GRADE

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of mastering the Russian language by students with mental development disorders (learning difficulties), in particular grammatical categories of the adjective. The main difficulties faced by students in the process of studying and using adjectives in speech are highlighted. Diagnostic tasks are proposed that allow us to study the features and level of formation of grammatical categories of the adjective in this category of children in the fifth grade.

Keywords: grammatical categories of adjectives, students with mental development disorders (learning difficulties), diagnostic tasks

Части речи рассматриваются как особые когнитивно-дискурсивные образования, с одной стороны, отражающие особенности восприятия и осмысления мира сознанием, а, с другой стороны, служащие для выполнения закрепленных за ними функций в составе высказывания и текста. Когнитивный аспект состоит в понимании частей речи как проекций в мир языка разных по сути или по восприятию объектов действительности. Различие вещи и признака лежит как в основе структуры мысли, так и структуры языка [1, с. 6]. Восприятие и осознание предметного мира, его качественных характеристик и явлений требует от индивида активной мыслительной деятельности. Умение соотносить предмет, действие, признаки окружающего мира с единицей речи является сложным многоступенчатым процессом.

Особенности познавательной деятельности и речи детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) препятствуют перцепции окружающего мира. Начиная с раннего возраста, у ребенка отмечается нарушение восприятия информации, что не позволяет усваивать данные окружающего мира. Представления о предметах и их характеристике фрагментарные, нечеткие. Недоразвитие коммуникативной функции речи и особенности мыслительной деятельности отрицательно влияют на соотнесение предметного мира и его вербального обозначения. Из обзора окружающего мира ускользают понятия, дающие описательную характеристику предметов, явления и действий окружающей среды. Следствием является малый словарный запас и запас представлений об окружающем мире. В речи учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) присутствуют имена существительные и глаголы, почти не используются имена прилагательные.

Таким образом, при поступлении в школу учащиеся данной категории сталкиваются с трудностями восприятия учебного материала, построения диалога с учителем и сверстниками, организацией монологической речи в процессе спонтанного высказывания и пересказа. Предложения простые и однотипные, без описания происходящих событий.

В процессе обучения в начальной школе трудности овладения именами прилагательными имеют накопительный эффект. Наряду с тем, что учащиеся не используют имена прилагательные в речи, добавляется проблема с дифференциацией имени прилагательного и других частей речи, усвоения грамматических категорий имен прилагательных и согласование их с другими частями речи в соответствии с грамматическими категориями. В итоге, к V классу у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) отмечаются затруднения в овладении программным материалом по русскому языку.

Для успешного овладения грамматическими категориями прилагательного учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) необходима целенаправленная коррекционно-педагогическая работа. Для организации эффективной работы над данной проблемой необходимо знать уровень и состояние сформированности грамматических категорий прилагательного данной категории учащихся в V классе. Для этого необходимо провести диагностическую работу, по результатам которой будет выстроен коррекционно-педагогический процесс, направленный на формирование грамматических категорий прилагательного у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в V классе.

Цель статьи – охарактеризовать диагностические задания, позволяющие выявить состояние и уровень сформированности грамматических категорий прилагательного у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в V классе.

Для диагностической работы по изучению сформированности грамматических категорий прилагательного у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) был разработан ряд заданий. Предложенные задания позволяют выявить уровень словарного запаса, умение определять число, род и падеж имен прилагательных, согласовывать имя прилагательное с существительным в числе, роде, падеже.

Диагностическое задание «Словарный запас» позволяет выявить словарный запас имен прилагательных учащегося. Учащемуся предлагается рассмотреть предметные картинки (машина, подушка, снеговик) и дать описание предмету, который он видит, ответив на вопрос «какая? или какой?». При наличии затруднений учащемуся предлагается схожий предмет,

отличающий некоторыми признаками, например, цветом, формой, величиной. Если в этом случае описание предмета не расширяется, педагог указывает конкретно на определенный признак и спрашивает: ручка какая?.

Диагностическое задание «Определи число имени прилагательного» направлено на выявление умения определять число имен прилагательных. Данное диагностическое задание проводится в две серии.

В рамках первой серии учащемуся предлагаются карточки с предметными изображениями. Перед учащимся ставится задача выбрать изображения, на которых признак предмета используется в единственном числе. Учащийся выбирает изображения и проговаривает признак, отвечая на вопросы: какой, какая, какое. Затем предлагается второй набор карточек. Учащемуся необходимо их рассмотреть и выбрать изображения, где признак используется во множественном числе. При наличии затруднений педагог задает вопрос: какие?

Во второй серии учащимся последовательно предлагаются карточки, на которых написано словосочетание. Учащемуся предлагается распределить словосочетания в два столбика в зависимости от числа имен прилагательных. В процессе выполнения учащемуся предлагается читать словосочетание и ставить вопрос к имени прилагательному. Важным моментом является оценка эффективности оказываемой педагогом помощи.

Диагностическое задание «Измени число имени прилагательного» направлено на выявление умения изменять имена прилагательные по числам. Данное диагностическое задание проводится в две серии.

Первая серия предполагает предъявление задания в виде предметных изображений и словесной инструкции педагога. Задача учащегося образовать противоположное число имени прилагательного: если изображение характеризуется единственным числом имени прилагательного, то надо подобрать множественное число и наоборот. Вторая серия предполагает работу с карточкой. На карточке прописаны словосочетания имени прилагательного с именем существительным. Задача учащегося образовать противоположное имя прилагательное к тому, что дано. В качестве подсказки имеется второй столбик, в котором есть несколько вариантов. Учащийся может выбрать подходящий ответ.

Диагностическое задание «Определи род имени прилагательного» подразумевает диагностику умения ставить вопрос и определять род имен прилагательных. В качестве диагностического материала предъявляются 4 карточки с изображенными на них предметными рядами. Например: первый ряд – юбка, небо, портфель. И предложенное для этого ряда слово – синий. Задача учащегося поставить слово «синий» в нужном роде в зависимости от существительного. Полученные словосочетания учащийся записывает на предъявляемом бланке. Аналогично выполняется задание с остальными тремя рядами слов.

Диагностическое задание «Измени род имени прилагательного» направлено на выявление умения изменять имена прилагательные по родам. В качестве диагностического материала предъявляется карточка с изображенными на ней предметными рядами. Например: первый ряд – юбка, небо, портфель. И предложенное для этого ряда слово – синий. Задача учащегося поставить слово «синий» в нужном роде в зависимости от существительного. Полученные словосочетания учащийся записывает на предъявляемом бланке. Аналогично выполняется задание с остальными тремя рядами слов.

Диагностическое задание «Определи падеж имени прилагательного» направлено на диагностику умения определять падеж имен прилагательных. Учащемуся предлагается

карточка со словосочетаниями и предлагается после их прочтения назвать падеж имени прилагательного. После выполнения задания с каждым словосочетанием учащегося спрашивают, как он определил падеж.

Диагностическое задание «Просклоняй по падежам» позволяет выявить умение склонять имя прилагательное по падежам и грамотно писать падежные окончания. Задание проводится в две серии. В первой серии учащемуся предлагается карточка, на которой написаны падежи в столбик. После этого педагог называет слово и просит учащегося написать это слово напротив каждого падежа в нужной форме. Во второй серии на карточке напротив каждого падежа написано измененное по падежам слово. В некоторых падежах допущены ошибки. Учащемуся предлагается проверить, правильно ли выполнено задание и при необходимости исправить ошибки.

Диагностическое задание «Согласуй имя прилагательное по грамматическим категориям» направлено на выявление умения согласовывать имя прилагательное с существительным по трем категориям одновременно. Учащемуся предлагаются карточки, на которых написаны простые предложения. Имя существительное предложено в начальной форме, имя прилагательное – в мужском роде единственного числа. Задача учащегося поставить имя существительное и имя прилагательное в правильной форме и прочитать предложение.

Представленные выше диагностические задания позволят в полной мере изучить сформированность грамматических категорий прилагательного у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). На основе анализа полученных после обследования данных можно выделить основные трудности, которые отмечаются у учащихся, и определить на этой основе направления коррекционно-педагогической работы. В рамках данных направлений возможна разработка дидактических материалов для использования как на уроках русского языка для реализации коррекционной направленности обучения, так и коррекционных занятиях.

Список использованной литературы

1. Кубрякова, Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова – М. : Институт языкознания Российской Академии наук, 1997. – 78 с.

УДК 10.12

Гайдук И.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье аргументируется направленность процесса профессиональной подготовки педагогов, рассматривается концепция ценностей, составляющих основу формирования готовности к профессиональной деятельности в сфере специального образования, обосновывается значимость подготовки учащихся педагогических специальностей к работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, высококвалифицированные специалисты, педагогические компетенции, учащиеся, профессиональная подготовка.

FORMATION OF READINESS TO WORK IN SPECIAL EDUCATION FOR FUTURE EDUCATORS IN THE CONDITIONS OF A LIBERAL ARTS COLLEGE

Abstract. The article argues the orientation of the process of professional training of teachers, examines the concept of values that form the basis for the formation of readiness for professional activity in the field of special education, substantiates the importance of preparing students of pedagogical specialties to work with children with special psychophysical development.

Keywords: children with special features of psychophysical development, highly qualified specialists, pedagogical competencies, students, professional training.

Важнейшей задачей современного профессионального образования является подготовка нового поколения высококвалифицированных специалистов, обладающих профессиональными навыками, отвечающими современным требованиям работодателя. Но их подготовка затруднена по ряду определенных причин. Одна из этих причин – это разногласия между теорией и практикой. Профессиональная подготовка зависит от личностного и профессионального развития педагога, от повышения уровня развития творческого мышления, развития эмоционально-мотивационной сферы, от сформированности профессионально важных качеств личности, педагогических способностей и педагогической техники, что определяет формирование профессиональных инклюзивных компетенций в рамках подготовки будущих воспитателей к работе с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Подготовка компетентного специалиста заключается в способности видеть ребенка с проблемами в развитии, организации различных форм и методов работы с учетом индивидуальных и личностных особенностей каждого ребенка, готового к своевременному их выявлению.

Принятие оптимальных решений в конкретной педагогической ситуации, уровень знаний умений и навыков и умение применять свой профессионализм – это и есть профессиональная готовность будущих воспитателей к работе в учреждениях дошкольного образования с детьми с особенностями психофизического развития. Способность адекватно воспринимать нестандартные ситуации, которые связаны с психологическими и поведенческими особенностями детей с особенностями психофизического развития позволяют эффективно реагировать и решать проблемную ситуацию, избегать как гипервнимания, так и отстранения в оказании помощи таким детям.

Ряд исследований посвящен проблеме подготовки специалистов для работы с детьми с особенностями психофизического развития (М.Ю. Айбазова [1], С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова [2], Г.Ф. Биктагирова [3], К.Е. Романова [4], Е.С. Слюсарева [5] и другие). Проанализировав данные современных исследований, можно сказать о том, что является самым значимым в профессиональной подготовке воспитателей учреждений дошкольного образования в работе с детьми с ОПФР, а также в коррекционно-образовательной работе.

Осуществляемая работа в области профессионального образования определила подготовку специалистов для работы с детьми с особенностями психофизического развития в педагогических колледжах. Одной из таких специализаций является воспитатель учреждений дошкольного образования в работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Образование, развитие и воспитание в системе специального образования в учреждениях дошкольного образования имеет свои особенности, предполагает включение во все элементы

жизнедеятельности ребенка на протяжении всего периода пребывания в учреждении образования. Оно включает не только общепринятую для системы образования воспитательную работу, но и учебную деятельность, коррекционную работу. Большая часть времени, проведенная с детьми в учреждениях специального образования, происходит во взаимодействии с воспитателем и сверстниками.

Умение взаимодействовать с особым ребенком, отношение воспитателя к детям с особенностями психофизического развития полностью отражается в личностном проявлении воспитателя, его поведении не только в период пребывания детей в учреждении образования, но и за его пределами, и отражается на развитии ребенка в последующие годы его жизни. Работа воспитателя требует безграничной любви к детям, большого терпения и педагогической отдачи.

Воспитатель в данной ситуации пребывает в процессе безостановочного выбора индивидуальных методов, форм и средств взаимодействия для эффективной поддержки ребенка с особенностями психофизического развития. Воспитатель должен уметь создавать условия «семейных» доверительных отношений, понимать целостность процесса развития ребенка, значимость разумного взаимодействия с ним.

Специфика профессиональной деятельности воспитателя предъявляет определенные требования к умениям взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития. Формирование готовности воспитателя к подобной практике включает в себя такие личностные характеристики, как:

- способность и готовность выбирать необходимые средства и методы саморазвития;
- осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;
- организация педагогической деятельности в условиях сотрудничества;
- соблюдение этики;
- наличие педагогического оптимизма.

По этому поводу применительно к специальной педагогике встают такие важнейшая задачи, как более тонкое разделение нарушений развития, восстановление, социализация и дальнейшая интеграция с обществом детей с особенностями психофизического развития, успех которых во многом зависит от умений воспитателя взаимодействовать с особым ребенком.

В последнее время работа с детьми с особенностями психофизического развития выходит на новый уровень, трансформируются формы оказания помощи семьям, имеющим детей с проблемами здоровья, расширяется область образовательных и коррекционных услуг.

Следовательно, решение важных проблем требует универсальной и разносторонней подготовки будущих воспитателей, обладающих всеохватывающими знаниями и умениями, способных оказать высококвалифицированную помощь детям с особенностями психофизического развития, подготовить их к полноценной жизни в социуме.

Будущие специалисты зачастую сталкиваются с основательными препятствиями, а порой испытывают полную несамостоятельность в достижении коррекционно-развивающих намерений. Одной из основных причин этого является отсутствие сформированного стремления к взаимодействию с детьми с особенностями психофизического развития.

К сожалению, у учащихся педагогических специальностей отмечается пониженная мотивация к постижению азов педагогического мастерства, а порой и инертность мышления. Чтобы уклониться от этого, на занятиях педагогического профиля и педагогической практики

применяются следующие учебные технологии. Активно используются поручения творческого характера в качестве опережающего задания. Например, составить план работы воспитателя интегрированной группы с родителями учащихся с ОПФР, разработать комплекс упражнений на преодоление барьеров и стереотипов в отношении детей с ОПФР (для воспитателей групп интегрированного обучения и воспитания), рассмотреть интегрированное обучение и воспитание за рубежом, проанализировать стадии переживания семей, воспитывающих детей с ОПФР. Задания содействуют эффективной подготовке учащихся к восприятию нового материала, активизации их познавательной деятельности, повышению мотивации учения. Применение проблемного обучения в решении проблемных задач формирует педагогические способности и умения учащихся. Так, например, в процессе изучения темы «Взаимодействие учреждения образования и семьи ребенка с ОПФР» учащимся создается ситуация, где необходимо проанализировать стадии переживания семей, воспитывающих детей с ОПФР.

Теоретическая подготовка предусматривает знакомство с педагогическими компетенциями многих поколений, для разрешения задач развития личности ребенка. Одновременно внушительное значение вкладывается в формирование качеств личности учащихся на основе развития их мировоззрения. Так как значение педагогической деятельности содержится в совершенствовании личности, то без знания педагогического начала развития человека, оно преобразуется в неквалифицированную организацию воспитательно-образовательного процесса в учреждении дошкольного образования и его модернизацию в современной ситуации обновления модели дошкольного образования. Учащиеся уже с самых первых шагов знакомства с профессией сталкиваются с новыми требованиями, современными идеями воспитания и обучения.

По согласованию с представителями учреждений дошкольного образования предопределены новоиспеченные профессиональные идеи в рамках подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к работе с детьми с ОПФР. В колледже разработаны учебные планы по специальности 2-010101 «Дошкольное образование» и график образовательного процесса, учебные программы дисциплин и модулей, а также практики, ведется работа по обеспечению учебно-методического комплекса по данной специальности. С квалифицированной работой воспитателя учащиеся знакомятся на уроках педагогического и специального циклов, приобретая профессиональные компетенции не только при усвоении теоретических знаний, но и в процессе практических занятий, на практике в учреждении дошкольного образования.

В период подготовки учащихся и составления программы к прохождению практики в специальном учреждении дошкольного образования, неотъемлемым является включение в содержание практики психологических заданий, связанных с анализом ситуации общения с ребенком с ОПФР, ситуации наблюдения за особенностями проведения занятий.

Период взаимодействия учащихся с детьми с особенностями психофизического развития на практике является важной ступенью в подготовке к работе в учреждениях специального образования. Опыт, приобретенный во время прохождения практики, – это отрезок учебно-воспитательного процесса, который гарантирует комбинирование теоретической подготовки будущих воспитателей с их действиями, применимыми на практике в специальных учреждениях дошкольного образования. Для учащихся период прохождения практики выступает в качестве серьезного испытания подготовки к автономной профессиональной деятельности, ибо она гарантирует формирование у будущих специалистов обязательных

практических умений и навыков. Особенностью педагогической практики является то, что учащиеся на время ее прохождения становятся частью педагогического коллектива специального учреждения дошкольного образования, следуют плану работы, распорядку, соблюдают принятую дисциплину, принимают активное участие в педагогических советах, семинарах-практикумах, методических объединениях, конференциях, на которых изучают и обобщают востребованный педагогический опыт.

На базе колледжа организуются курсы по логопедии, учащиеся обучаются по специальному модулю «Инклюзия», принимают участие в оказании благотворительной помощи в центре «Вера», являются волонтерами, на практических занятиях просматривают фильмы о детях с особенностями психофизического развития с последующим обсуждением, а также посещают тренинги и спектакли, направленные на осознание своей профессии.

Достижение целей профессиональной подготовки педагогических кадров является итогом работы сотрудничества преподавателей колледжа, представителей баз практики и самих учащихся, где применяются как традиционные, так и новаторские педагогические технологии, насыщенная внеаудиторная работа, отчетливая координация педагогической практики и содержательная деятельность учащихся.

Сегодняшней системе образования необходим профессионал, осмысливающий личностную и социальную важность своей профессии, восприимчивый к условиям развития науки и трансформированной практики, к переосмыслению персональных методов и форм работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Список использованной литературы

1. Айбазова, М. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования / М. Ю. Айбазова // Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 83–86.
2. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. – № 1. – С. 83–92.
3. Биктагирова, Г. Ф. Формирование социальных компетенций студентов педагогических специальностей и направлений / Г. Ф. Биктагирова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – №. 4. – С. 39–42.
4. Романова, К. Е. Подготовка будущих учителей к преподаванию технологии лицам с ограниченными возможностями здоровья / К. Е. Романова // Школа будущего. – 2012. – № 2. – С. 19–25.
5. Слюсарева, Е. С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми : монография. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2010. – 152 с.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ТРЕНАЖЕР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УПОТРЕБЛЯТЬ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ДЕТЬМИ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (3 УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

Аннотация. В статье раскрывается значимость электронного тренажера «Познайка» для коррекции недостатков употребления предложно-падежных конструкций детьми с общим недоразвитием речи (3 уровень речевого развития)

Ключевые слова: электронный тренажер, общее недоразвитие речи, предлоги, предложно-падежные конструкции

Gorkovenko E.G.

ELECTRONIC SIMULATOR AS A MEANS OF FORMING THE ABILITY TO USE PREPOSITIONAL AND CASE CONSTRUCTIONS BY CHILDREN 5-6 YEARS OLD WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL 3 OF SPEECH DEVELOPMENT)

Abstract. The article reveals the importance of the electronic simulator "Znayka" for correcting the shortcomings of the use of prepositional and case constructions by children with general speech underdevelopment (level 3 of speech development)

Keywords: electronic simulator, general speech underdevelopment, prepositions, prepositional and case constructions

Стремительное развитие информационных технологий за последние десятилетия приводит к их тотальному внедрению во все структуры общества и государства. Преимущества использования информационных технологий неоспоримы, так как они обеспечивают быстроту и надежность при решении разнообразных задач в различных сферах жизнедеятельности. В связи с активным развитием процесса информатизации современного социума информационные технологии становятся одним из основных средств обучения. Данные технологии открывают новые перспективы детям с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и предоставляют им возможность получения полноценного, качественного и конкурентоспособного образования. Необходимым условием реализации этого процесса является устранение препятствий к обучению и организация учебного процесса с учетом индивидуальных потребностей детей с ОПФР [1, с. 8].

Информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) и электронные средства обучения в специальном образовании являются составной частью педагогических технологий и предполагают использование не только компьютеров, но и всего многообразия современных технических средств обучения [2, с. 44]. Использование ИКТ имеет важное значение для образовательного процесса, в том числе и для детей с нарушениями речи, поскольку данные технологии могут выступать как средство коррекции.

В инструктивно-методическом письме по использованию электронных средств обучения в образовательном процессе электронный тренажер – электронное средство обучения, предназначенное для отработки умений, навыков учебной деятельности, осуществляет

самоподготовку учащихся и используется при повторении или закреплении пройденного материала [3].

Согласно логопедическому словарю, общее недоразвитие речи (далее ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [6, с. 109]. При третьем уровне ОНР речь детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [5, с. 376].

По мнению Р.И. Лалаевой, наиболее характерными ошибками в употреблении предложно-падежных конструкций дошкольниками с ОНР являются следующие:

- пропуск предлога при правильном употреблении флексии: кубик-коробке (на коробке);
- правильное употребление простых предлогов при неправильном выражении падежных окончаний управляемых слов (кубик лежит на коробка);
- замена требуемого предлога другим, при этом флексия не соответствует использованному предлогу: мяч лежит на столом (под столом);
- замещение требуемого предлога гласными звуками (чаще всего [а], [и], [у]) при правильном флексивном оформлении предложной конструкции: а столом (под столом);
- замена одной предложно-падежной конструкции другой, правильно оформленной, но с иным значением: на альбоме (взяла с альбома) [4, с. 48-50].

Электронный тренажер «Познайка» представляет собой электронное средство для закрепления умения использовать предложно-падежные конструкции детьми старшего дошкольного возраста с ОНР (3 уровень речевого развития). Тренажер создан с помощью программы PowerPoint 2007 и включает анимацию и звуковые эффекты.

Разрабатывая электронный тренажер, мы ставили перед собой следующие задачи:

- полностью или частично исправить недостатки употребления предложно-падежных конструкций у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи (3 уровень речевого развития);
- использовать информационные компьютерные технологии в коррекции аграмматизмов, связанных с употреблением предложно-падежных конструкций.

Тренажер посредством разнообразных игровых заданий закрепляет умение использовать 10 основных предлогов: в, на, под, над, за, из, около, между, из-за, из-под. Работа над каждым предлогом включает 5 заданий, так же включены игры на дифференциацию всех предлогов. В процессе выполнения заданий для снижения утомляемости необходимо выполнять зрительную гимнастику, которая также включена в структуру тренажера. Все задания подчинены единой сюжетной линии: оказание помощи Незнайке в спасении Кнопочки от Бабы Яги. Активная роль при использовании данного тренажера принадлежит педагогу, поскольку именно он формулирует ряд заданий, а также осуществляет контроль и оценку.

Тренажер состоит из 2-х основных частей: закрепление каждого из десяти предлогов и различение всех предлогов.

Блоки для выполнения заданий с каждым из предлогов:

- 1) найти необходимую картинку с заданным предлогом из предложенного перечня (инструкцию, а также контроль над выполнением осуществляет тренажер);
- 2) найти все картинки, в которых есть нужный предлог (инструкцию дает сам педагог, а контроль осуществляет тренажер);

3) придумать предложение с опорой на наглядность с данным предлогом, найти схему этого слова (инструкцию дает сам педагог, контроль частично осуществляет тренажер);

4) придумать как можно больше предложений (с опорой на наглядность) с данным предлогом (инструкцию и контроль осуществляет педагог);

5) составить 2 предложения с опорой на картинки-символы (инструкцию и контроль осуществляет педагог).

Перед тем, как перейти к каждому из блоков, ребенку нужно выполнить ряд заданий, направленных на познавательное развитие: составление сериационных рядов по величине, длине, ширине, высоте, составление последовательности из цифр, распознавание оттенков и т.д. Таким образом, ребенок в игровой форме закрепляет ряд математических понятий.

В тренажер включены следующие задания на дифференциацию предлогов:

1) игра «Кто где?» – педагог дает инструкцию («Глядя на картинку, найди кто где») и сам осуществляет контроль за его выполнением;

2) игра «Вставь пропущенное словечко» – педагог дает инструкцию («Глядя на картинку, вставь пропущенное словечко. Найди и нажми на подходящую картинку-символ словечка») и частично осуществляет контроль за ее выполнением;

3) игра «Исправь ошибки» – педагог частично дает инструкцию («Послушай внимательно и исправь допущенные ошибки, глядя на картинку»), включает голосовое сопровождение задания (нажимая по порядку на цифры), а затем сам осуществляет контроль за выполнением;

4) игра «Где спрятались котята?» – педагог дает инструкцию («Посмотри на картинку и скажи, где спрятались котята») и сам осуществляет контроль ее выполнения;

5) игра «Найди пары» – педагог дает инструкцию («Найди похожие пары картинок и скажи, что/кто где. Если ты нажмешь на похожие пары картинок – они будут одинаково звучать») и частично осуществляет контроль ее выполнения.

Данное электронное пособие используется учителем-дефектологом на индивидуальных занятиях. Педагог сам отбирает нужный материал для конкретного ребенка и занятия. При правильном выполнении заданий ребенка поощряет виртуальная Баба-Яга, при допущении ошибки – он возвращается к исходному заданию для исправления. Важным является результат выполненных заданий для самого ребенка. Независимо от того, сколько заданий по закреплению умения правильно использовать предлоги выполнил ребенок (кому-то нужно выполнить все задания тренажера, а кому-то достаточно лишь отдельного блока), в конце игры появляется спасенный сказочный персонаж Кнопочка.

На наш взгляд, основными достоинствами в использовании электронного тренажера «Познайка» являются следующие: развитие познавательных процессов; закрепление математических понятий (длина, ширина, высота, глубина, счет и т.д.); повышение интереса ребенка к изучаемому материалу; закрепление каждого предлога в отдельности; различение разных предлогов.

При реализации образовательных программ в работе с детьми рассматриваемой категории необходимо помнить о санитарно-гигиенических и эргономических требованиях использования ИКТ, которые изложены в инструктивно-методическом письме «Об использовании информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе с детьми с особенностями психофизического развития» [3, с. 47].

На наш взгляд, использование электронного тренажера для закрепления умения правильно использовать предложно-падежные конструкции детьми рассматриваемой категории не только увлекательно, но и эффективно, позволяет значительно ускорить работу в данном направлении. За время использования тренажера 84 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР (3 уровень речевого развития), посещающих пункт коррекционно-педагогической помощи, улучшили свои умения правильно использовать предлоги по сравнению с детьми, которые занимались без использования тренажера «Познайка» (их показатель к концу учебного года составил 62 %).

Электронный тренажер «Познайка» был продемонстрирован на районном открытом фестивале педагогических идей «Ступеньки мастерства» в 2017 учебном году, а также на методическом объединении учителей-дефектологов пунктов коррекционно-педагогической помощи учреждений дошкольного образования на базе ГУО «Ясли-сад № 50 г. Гродно» в рамках темы «Преемственность традиционных и инновационных подходов в коррекционной работе учителя-дефектолога в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи учреждения дошкольного образования» (2018 учебный год). В областном конкурсе «Компьютер. Образование. Интернет» в номинации «Электронное средство обучения в специальном образовании» разработка тренажера удостоена диплома управления образования Гродненского облисполкома 3 степени (2017 учебный год).

Таким образом, использование электронного тренажера по формированию умения строить предложно-падежные конструкции детьми 5-6 лет с ОНР (3 уровень речевого развития) позволяет продуктивно коррегировать имеющиеся недостатки в употреблении предлогов. Необходимо помнить, что работа с тренажером – это только одно из средств по формированию умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции. Вся работа должна быть целенаправленной, систематической и включать в себя различные методы и приемы в данном направлении.

Список использованной литературы

1. Даливеля, О. В. Опыт внедрения информационных коммуникационных технологий в систему специального образования Республики Беларусь / О. В. Даливеля, В. Г. Гаманович // Специальная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 8–12.

2. Инструктивно-методическое письмо «Об использовании информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе с детьми с особенностями психофизического развития» // Специальная адукацыя. – 2012. – № 4. – С. 44–51.

3. Инструктивно-методическое письмо по использованию электронных средств обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.by/>. – Дата доступа: 28.09.2021.

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

5. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом / Р. Е. Левина // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Владос, 2003. – С. 375–378.

6. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 1997. – 400 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлена проблема психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыта актуальность данной проблемы в младшем школьном возрасте, в котором происходит активная социализация ребенка. Приводятся результаты эмпирического исследования особенностей психического развития младших школьников с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, младший школьный возраст.

Emelyanova L.A.

ON THE PROBLEM OF STUDYING THE PECULIARITIES OF MENTAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article presents the problem of mental development of children with disabilities. The relevance of this problem in primary school age, in which the active socialization of the child takes place, is revealed. The results of an empirical study of the characteristics of the mental development of younger schoolchildren with disabilities are presented.

Keywords: children with disabilities, primary school age.

Для современного общества характерна отрицательная тенденция в психофизическом развитии детей, связанная с ухудшением состояния их здоровья. Увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Это тенденция зависит от различных факторов: состояния окружающей среды, наследственности, экономического положения в обществе, здоровья родителей, условий жизни, обучения и воспитания в условиях семьи и образовательном учреждении [1].

Согласно специальной литературе, дети с ограниченными возможностями – это те дети, у которых есть какие-либо ограничения или недостатки в проявлении своей активности различными способами в рамках, считающихся нормальными для человека этой возрастной категории [7].

Интерес представляет младший школьный возраст, поскольку это период формирования основ школьного обучения и активного личностного и социального развития ребенка, а в нашем случае ребенка с ОВЗ. Оттого, как пройдет этот период – благополучно или нет – зависит дальнейший образовательный маршрут ребенка на ступени средней и старшей школы. Именно этот значимый в жизни ребенка период обеспечивает использование когнитивного потенциала социально-личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Период младшего школьного возраста, с точки зрения ученых, – это тот возраст, в период которого происходит определенное принятие ролей на себя, выполнение определенных правил, принятие авторитета учителя, освоение тех социальных установок, которые присутствуют в школьном обучении и первой ответственной социальной роли – роли ученика [8].

Дети с ограниченными возможностями здоровья проходят этот возрастной период с отличием от детей без ограничений. Но следует заметить, что логика развития едина для всех. Цель в воспитании и обучении детей едины, так же, как и ориентиры специалистов и семьи. Но

следует учитывать, что при общности логики развития, начало данного этапа может задерживаться и проходить специфически для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья, поэтому требуется удовлетворять не только общие, но и особые образовательные потребности детей и близких взрослых [2]. В этом и есть актуальность нашей темы.

Цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении особенностей детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании приняли участие учащиеся III класса специальной (коррекционной) школы г. Орска.

Для диагностики использовались: тест «ДДЧ» (Дж. Боккум), «Детский тест тревожности» (Р. Тэмбла), методика А.И. Захаровой «Опасение и страхи у детей». Заявленный диагностический инструментарий позволил выявить особенности психического развития младшего школьника с ОВЗ.

Представим результаты диагностики. Посредством применения методики «ДДЧ» мы выявили доминирующие симптомокомплексы в экспериментальной выборке – тревожность, трудности в общении, незащищенность и враждебность.

По методике «Детский тест тревожности» получили, что самый высокий уровень тревожности отмечается в тех ситуациях, которые связаны с межличностными отношениями между детьми, например, поведение детей в отношениях с младшими или более старшими детьми. Намного ниже уровень тревожности проявляется в тех рисунках, которые моделируют ситуации межличностных отношений между ребенком и взрослым. Примером таких ситуаций могут быть ситуации, которые показывают каждодневные действия, по типу умывания и сбора игрушек. Отметим, что мальчикам тревожность присуща более, чем девочкам, особенно в моментах, которые касаются отношений со сверстниками.

По тем данным, которые нами были получены по методике А.И. Захаровой «Опасения и страхи у детей», мы можем сказать, что для детей младшего школьного возраста с ограниченными способностями являются свойственными страхи темноты, кошмарных сновидений, страхов, связанных с медициной и др. Также отмечен страх одиночества.

Обобщив результаты, мы выявили преобладание высокого уровня тревожности, как ситуативной, так и личностной. Тревожность сочетается с трудностями в общении и незащищенностью. Наиболее тревожными являются ситуации межличностных отношений со сверстниками. Кроме этого, характерно повышение страхов сверх допустимой нормы для данной возрастной категории.

Исходя из полученных данных диагностики, обозначим особенности коррекционной работы с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья. Работа психолога по коррекции уровня тревожности и снижению страхов у учеников III класса включает в себя специальные средства и техники, которые будут направлены на снижение уровня тревожности [5; 6]. Опираясь на работу отечественных психологов, нами были определены следующие задачи коррекционного воздействия:

- способствовать повышению самооценки ребенка;
- учить снимать напряжение и создавать комфортную психологическую атмосферу;
- формировать умение управлять своими эмоциями в ситуациях, вызывающих дискомфорт;
- используя элементы игротерапии, способствовать снижению страхов у учащихся.

Нами были составлен комплекс занятий, которые способствуют снижению тревожности у детей III класса. Также нами были разработаны рекомендации для учителя и семей учащихся.

Работа была проведена в основном в трех направлениях:

1) повышение самооценки у учащихся (тут мы непосредственно повышали самооценку и развивали навыки общения учащихся среди сверстников);

2) снятие детских страхов (перед нами стояла задача устранить детские страхи, сформировать умение преодолевать опасности и стрессовые ситуации);

3) развитие общения, коммуникативных навыков (необходимо развить умение слушать других, взаимодействовать с ними, снизить уровень застенчивости).

На занятиях мы использовали разнообразные методы и приемы: пальчиковые игры для снижения уровня тревожности, метод проективного поведения, психогимнастические и релаксационные упражнения.

Примерная структура занятия, которой мы придерживались, включала такие элементы, как ритуал приветствия, разминка, этап коррекции, занимающий основное время занятия, итоги занятия и ритуал прощания.

Реализация программы осуществлялась с учетом особенностей развития обучающихся. Коррекция состояния тревожности и страхов осуществлялась путем организации занятий разными элементами игротерапии, с учетом интересов детей младшего школьного возраста в соответствии с их психофизическими возможностями с использованием индивидуального подхода, эмоционально-благополучного климата в классе, разнообразных форм деятельности, ситуаций успеха, посредством обеспечения близкой и понятной цели деятельности, использования различных видов помощи, стимуляции познавательной активности, использования игровых приемов, дидактических игр, развития психических процессов.

В ходе реализации программы мы использовали способы, позволяющие детям наиболее полно раскрыть себя, использовать разнообразные виды деятельности, максимально проявлять творчество и активность: игры, проблемные ситуации, рисование, чтение стихотворений, пение.

При использовании элементов игротерапии с детьми с ограниченными возможностями здоровья нам удалось снизить уровень тревожности в значительной степени. Помимо этого, проведенная нами работа способствовала сплочению детского коллектива и преодолению детских страхов.

Следует отметить, что коррекционную работу с преодолением тревожности следует проводить и в дальнейшем, чтобы закрепить полученный позитивный результат. Поскольку психическое состояние тревожности может со временем стать личностным образованием ребенка, она будет влиять на психологический комфорт, нарушать внимание, снижать работоспособность и мотивацию к учебной деятельности ребенка. Из-за внутренней тревожности ребенок закрывается в себе, и, как следствие, в процессе его социализации возможны трудности.

Снижение мотивации к учебной деятельности у учащихся тоже вызывает эмоциональное напряжение. Если тревожность находится на высоком уровне, то это может спровоцировать различные функциональные нарушения невротического характера.

Помимо того, что высокий уровень тревожности может влиять на здоровье ребенка, поведение, его работоспособность, так и на взаимоотношения внутри коллектива. В начальной школе уже важно начать работать с тревожностью детей с ограниченными возможностями здоровья, чтобы избежать проблем, связанных с невротическими расстройствами.

В силу имеющихся особенностей развития у детей с ограниченными возможностями здоровья, важно своевременно принимать профилактические меры в работе с тревожностью и страхами детей.

Список использованной литературы

1. Инденбаум, Е. Л. Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи / Е. Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 5. – С. 3–10.
2. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / под редакцией М. С. Старовойтовой. – М. : Владос, 2014. – 167 с.
3. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция : исправление недостатков характера у детей и подростков : учеб. пособие для пед. вузов / В. П. Кащенко. – 4-е изд, стер. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
4. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования : монография / В. Г. Гончарова. – М. : НИЦ ИНФРА-М, СФУ, 2020. – 150 с.
5. Мамайчук, И. И. Социально-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2009. – 180 с.
6. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие для вузов / У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева. – М. : Академия, 2011. – 176 с.
7. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 334 с.
8. Поворознюк, О. А. Изучение уровня социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе / О. А. Поворознюк, А. В. Алешина // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 693–695.

УДК 376.42

Зданович В.С.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В IV КЛАССЕ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения сформированности связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе. Выделены и охарактеризованы основные направления по развитию связной речи у учащихся данной категории на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, связная речь, литературное чтение.

Zdanovich V.S.

DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE LESSONS OF LITERARY READING IN THE IV CLASS

Abstract. The article presents the results of studying the formation of coherent speech in students with intellectual disability in the third grade. The main directions for the development of coherent speech among students of this category in literary reading lessons are identified and characterized.

Keywords: intellectual disability, coherent speech, literary reading.

Развитие связной речи напрямую связано с развитием сознания, познанием окружающего мира и развитием личности в целом. Особое значение проблема развития связной речи приобретает у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, так как становление их речевой деятельности, в общем, и связной речи, в частности, осуществляется в замедленном темпе и имеет специфические особенности. Для выявления сформированности связной речи нами было проведено исследование 10 учащихся с интеллектуальной недостаточностью III класса, обучающихся на базе ГУО «Средняя школа № 5 г. Мосты». Анализ результатов позволил сделать следующие выводы. Для учащихся является характерным нарушение процессов порождения связного высказывания без стимуляции со стороны взрослого. Связные высказывания являются фрагментарными, бедными, малоразвернутыми. Между отдельными частями их рассказа отсутствует логическая последовательность. Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются отсутствием понимания причинно-следственных связей, пространственных и временных отношений, их речь является бедной и маловыразительной. У них отмечается недостаточное развитие и развернутость грамматической структуры речи. Они чаще всего употребляют в своей речи простые предложения, в которых отсутствуют сложные синтаксические зависимости, указывающие на место, время или же причину. Структура самих предложений характеризуется отсутствием связи между словами и согласованием в роде, числе, падеже.

Особый коррекционный потенциал для развития связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью заложен в содержании уроков литературного чтения. Основу курса литературного чтения составляет развитие речи, которое придает всему процессу обучения четкую практическую направленность. Уроки литературного чтения имеют комплексный характер, т. к. направлены на одновременное овладение грамматическими знаниями, навыками и на развитие речи, формирование коммуникативных способностей учащихся, в связи с чем материал уроков связывается с использованием речевых ситуаций, с подбором коммуникативно направленных практических речевых заданий [6].

В работе по развитию связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе четко выделяется несколько направлений: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень). Все эти направления реализуются параллельно, хотя и находятся в подчинительных отношениях между собой. Так, словарная работа дает материал для работы над предложением, а результаты той и другой работы используются при составлении связных высказываний и рассказов. В свою очередь, работа над рассказами способствует обогащению словаря учащихся, совершенствованию навыков построения предложений, использованию разнообразных синтаксических конструкций [2]. Следовательно, на уроках литературного чтения для развития связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью используются упражнения, направленные на обогащение словарного запаса, развитие грамматической стороны речи и умения структурировать предложения. Недостаточность словарного запаса, низкий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи учащихся являются причинами нарушений точности, полноты и самостоятельности связной речи. Несогласованность развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и грамматических компонентов проявляется в нарушении информативности и связности рассказа учащихся с интеллектуальной недостаточностью, что зачастую усложняет их понимание. Поэтому

включение целенаправленной лексико-грамматической и синтаксической работы в процесс формирования связной речи будет способствовать речевому развитию учащихся, повысит уровень их коммуникативной компетенции [3].

Процесс формирования связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения включает [6]:

- понимание простых повествовательных высказываний, обращений, просьб, поручений, обращений и высказываний;
- развитие диалогической речи; точные и развернутые ответы на простые вопросы типа: кто это? что это? что делать? куда? где? чем? кому?;
- самостоятельное обращение к педагогу, однокласснику с вопросами и просьбами;
- правильное восприятие и понимание прослушанного и прочитанного текста (уточнение по вопросам действующих лиц, отношений между ними, основного смысла сюжета);
- установление пространственных, временных, причинно-следственных отношений, последовательности событий текста;
- составление устных высказываний на основе текста, иллюстрации, серии картинок, личных впечатлений и наблюдений с помощью вопросов педагога;
- формирование мотивов связного высказывания;
- составление пересказа рассказа или сказки после предварительной беседы по содержанию текста с опорой на иллюстрации, серии сюжетных картинок;
- составление связного высказывания с помощью вопросов педагога;
- описание хорошо знакомых предметов, животных по вопросам и плану;
- заучивание наизусть загадок, стихотворений, скороговорок.

И.А. Свиридович указывает, что на уроках литературного чтения с целью развития связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью должна использоваться также комплексная система упражнений по развитию мышления, памяти, внимания и речи [5].

Учащимся с интеллектуальной недостаточностью свойственны следующие характеристики неречевых функций, влияющие и затрудняющие процесс формирования связной речи: неустойчивость внимания, слабая произвольность запоминания, низкий уровень развития словесно-логического мышления.

Связная речь требует участия анализа, синтеза, классификации или систематизации, сравнения или абстрагирования информации, т.е. имеет место интенсивное проявление одной из основных функций речи, а именно: выражение, образование и развитие мыслей, в конечном счете – значительное совпадение, слияние процессов мышления и речи.

Низкий уровень развития мышления учащихся с интеллектуальной недостаточностью является причиной нарушения логической последовательности изложения информации при построении связного высказывания. Поэтому на уроках литературного чтения должны присутствовать упражнения на развитие мышления с опорой на литературные тексты. В содержание упражнений по развитию мышления может быть включено применение символических изображений, картинок с изображением отдельных предметов и схем описания и др. Применение такого рода схем описания эффективно тем, что позволяет удерживать познавательный интерес учащихся, способствует активной мыслительной деятельности, длительной и устойчивой сосредоточенности внимания. С помощью иллюстраций, схем и

моделей появляется возможность задействовать для решения речевых задач зрительную и ассоциативную память. Условные символические изображения или картинки помогают избежать пропусков, и способствуют построению связного высказывания. Это повышает речевую активность учащихся путем создания необходимых условий для более эффективного восприятия, обработки и последующего воспроизведения представления о прочитанном [5].

При обучении литературному чтению значимая роль принадлежит устойчивости внимания. Неустойчивость внимания является причиной затруднений при передаче полноты связного речевого высказывания. Внимание выступает регулятором психических процессов и речевой деятельности. Внимание обеспечивает селективность и более высокую эффективность психической деятельности за счет облегчения процессов, существенных для речевой деятельности и подавления несущественных процессов. Поэтому на уроках литературного чтения должны присутствовать упражнения, активизирующие внимание при работе с текстами.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью пересказу и рассказыванию основывается на алгоритмах памяти. Низкие показатели запоминания являются причиной нарушения последовательности, точности и полноты связных высказываний при пересказе текста учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Применение на уроках упражнений, направленных на запоминание и увеличение объема памяти путем образования дополнительных ассоциаций, способствует развитию умения составлять связные развернутые высказывания. Когда учащийся соединяет несколько зрительных и / или слуховых образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь, и в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединенные образы. Успешному запоминанию будут способствовать:

- установка на запоминание;
- заинтересованность ученика;
- яркость восприятия;
- образность запечатления [4].

Учет данных условий снижает нагрузку на память учащихся, возможности которой ограничены; будет облегчать запоминание и увеличивать объем памяти, развивать речемыслительную деятельность детей, что, в свою очередь, влияет на качество построения связных высказываний.

Работа, направленная на развитие связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью, должна вестись с учетом психофизических особенностей детей: несформированность восприятия, преобладание конкретного мышления и ограниченная способность к абстрактному мышлению. Поэтому предлагаемые задания и упражнения на уроках литературного чтения проводятся посредством сочетания наглядного образа, слова и практических действий. К выполнению заданий, основанных на словесно-логическом мышлении, требуется подводить учащихся постепенно, используя при этом различные методические приемы, которые заключаются в соответствующей формулировке задания, поэтапной помощи педагога при характеристике свойств предмета или явления, сравнении, речевом оформлении выводов, и на этой основе построении связного высказывания [1].

Таким образом, основа разработки учебно-методического обеспечения для развития связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения должна исходить из основных характеристик речевых и неречевых функций учащихся с

интеллектуальной недостаточностью, которые затрудняют восприятие и воспроизведение литературных текстов, не позволяют систематизировать воспринятый материал, выдержать логику в последовательности связанных высказываний.

Список использованной литературы

1. Баль, Н. Н. Коррекция нарушений речи у детей с сенсорной, двигательной и интеллектуальной недостаточностью / Н. Н. Баль, С. П. Хабарова, И. С. Зайцев. – Минск : БГПУ, 2009. – 104 с.
2. Мамонько, О. В. Развитие речи учащихся 1-5 классов вспомогательной школы в процессе коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности / О. В. Мамонько // Специальная адукацыя. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2011. – № 4. – С. 46–49.
3. Свиридович, И. А. Коррекционно-развивающая работа с литературным текстом как средство формирования умений учебной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / И. А. Свиридович, Т. А. Федоренко // Комплексное сопровождение образования и профессионального становления инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Череповец, 8–9 дек. 2016 г. – Череповец : Череп. гос. ун-т, 2017. – С. 237–241.
4. Свиридович, И. А. Особенности овладения описанием учащимися с интеллектуальной недостаточностью / И. А. Свиридович // Дзіцячы сад – пачатковая школа : материалы VII Междун. науч.-практ. конф. – Мозырь : УА МДПУ, 2010. – С. 154–146.
5. Свиридович, И. А. Развитие связной устной речи у учащихся вспомогательной школы / И. А. Свиридович. – Минск : БГПУ, 2002. – 36 с.
6. Учебная программа по учебному предмету «Литературное чтение» для III–V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения. – Минск, 2018. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/spetsialnoe-obrazovanie/187-spetsialnoe-obrazovanie-1.html>. – Дата доступа: 24.08.2021.

УДК 10.12

Карауш И.С., Малахова А.Г.

ВИДЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлено использование альтернативной коммуникации в обучении детей с тяжелыми нарушениями. Описаны принципы, формы, приемы и методы применения альтернативной коммуникации.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, коммуникативная книга, айтрекинг.

Karaush I.S., Malahova A.G.

TYPES OF ALTERNATIVE COMMUNICATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SEVERE DISORDERS

Abstract. The article presents the use of alternative communication in teaching children with severe disabilities, describes its principles, forms, techniques and methods.

Keywords: alternative communication, communicative book, eyetracking.

Дети с развитием в норме не испытывают проблем с процессом вербальной коммуникации, которая не всегда доступна детям с тяжелыми и сочетанными нарушениями. Им на помощь приходят средства альтернативной невербальной коммуникации.

Существует мнение, что инструменты альтернативной коммуникации может замедлить процесс овладения речью, что в принципе неверно. Возможность стать полноправным участником взаимодействия снижает агрессивность, помогает выразить свои желания и проверить истинный уровень знаний, который часто скрыт как от родителей, так и специалистов. Использование разных форм коммуникации может поддержать их речевое развитие, помочь им взаимодействовать со сверстниками.

Специалистам и членам семьи надо знать о различных системах коммуникации, практическом применении альтернативной системы обучения.

Созданию системы альтернативной и дополнительной коммуникации обычно предшествует оценка уровня коммуникации ребенка. Важно выяснить, есть ли у него желание (намерение) вступать в общение, как он его выражает, в каких случаях инициирует, какими средствами пользуется, умеет ли поддерживать диалог [5].

Далее необходимо соблюсти требования к символам системы альтернативной и дополнительной коммуникации:

- жесты должны быть моторно-доступными, мотивированными, простыми (понятными людям из разных стран и разных возрастов, поскольку они почти всегда изображают объекты, действия, признаки так, что каждому легко догадаться об их значении);
- на фотографиях и картинках должны быть изображены лица и объекты, с которыми ребенок знаком. Необходимо, чтобы они были яркими и предполагали возможность манипулирования (приклеивать - отклеивать, опускать в ящик - доставать из ящика);
- мини-объекты (например, игрушка) должны быть простыми, не слишком привлекательными, чтобы ребенок мог использовать их лишь как средство коммуникации;
- слова должны быть написаны крупным шрифтом [5].

Большинство систем альтернативной коммуникации основано на использовании символов и их выбора. Картинки, т.е. рисунки и фотографии, – форма графической коммуникации. Родители и дети часто рассматривают вместе разные картинки (фотографии), и последние понимают, что на них изображено. Картинки помещаются на коммуникативные доски или в коммуникативные книги, в том числе в их электронные аналоги.

При изготовлении коммуникативных досок (метод Facilitated Communication – облегченная, облегчаемая, или альтернативная коммуникация) для общения с неговорящим ребенком используются фотографии предметов из окружающей среды.

Для визуальной альтернативной коммуникации используются графические системы:

- PCS (графическая программа для работы с символами -Boardmaker (. <https://mayer-johnson.com>));
- PCS ® Classic (классический вид);
- PCS ® высокая Контрастность (для детей с нарушениями зрения);
- PCS® ThinLine (современный вид) [2].

Самыми распространенным методом альтернативной коммуникации являются карточки PECS. Рассмотрим основные принципы работы.

PECS – система общения при помощи обмена карточками. Книга PECS – альбом с карточками-символами для коммуникации с использованием метода PECS. Коммуникативная книга – напечатанные таблицы с графическими символами и словами / фразами. Коммуникативный акт осуществляется путем указания рукой на необходимый символ(ы).

К достоинствам данной системы можно отнести:

- система эффективна, когда у ребенка трудности с инициативой;
- это достаточно простой для понимания детей коммуникативный акт;
- существует четкий прописанный протокол обучения (Лори Фрост, Энди Бонди).

К недостаткам относятся:

- скорость;
- трудности при большом объеме символов;
- трудности при разворачивании диалога;
- не подходит для детей, имеющих двигательные нарушения [1].

Альтернативная коммуникация осуществляется с помощью карточек с различными изображениями предметов и действий. Если снабдить каждое изображение надписью, можно постепенно обучить глобальному чтению. Обучение «чтению» детей в процессе коррекционно-развивающей работы предполагает широкое толкование и понимание конкретных вещей, т.е. возможность графически соотносить слова и предметы на карточках. У ребенка и специалиста должен быть альбом различных изображений, в котором легко можно было бы подобрать как состояния, так и просьбы. Например, на вкладке еда могут быть разделы с овощами и фруктами. Специалист или родитель спрашивает, что хотел бы съесть ребенок, и он может выбрать апельсин, яблоко или грушу. С помощью карточек ребенок может попросить стакан воды или показать, что хочет в туалет, попросить игрушку или объяснить свое состояние.

Навыки общения, которые необходимы ребенку с тяжелыми нарушениями в различных жизненных ситуациях:

- сообщать о своих потребностях;
- отказываться;
- выстраивать простой диалог;
- принимать отказ;
- делать выбор;
- соблюдать очерёдность;
- играть в игру;
- участвовать в совместной деятельности;
- делать заказ в кафе;
- делать покупку;
- общаться вербально (с помощью устройств с записанной речью) [4].

Следует учитывать, что ребенок должен узнавать изображения предметов и действий, причем не конкретную на карточке, а всю возможную выборку предметов, поэтому карточки стоит менять. Например, сегодня это черная кошка, а завтра белый котенок. Таким образом, происходит не только обучение коммуникации, но и знакомство с предметной средой и видами деятельности.

С помощью карточек легко рассказать о предстоящих событиях, составить расписание дня или объяснить ход занятия используя понятия сначала и потом. Например, расписание для игры с куклой будет выглядеть следующим образом:

1. Простая манипуляция.
2. Комбинационная игра (два предмета, цепочка действий).
3. Функциональная игра (использует предмет в качестве его социального назначения, машинку катает, ложку тянет в рот).
4. Символическая игра («понарошку»).
5. Сюжетная игра.
6. Сюжетно-ролевая игра («Врач», «Продавец»).
7. Игра по правилам (способность регулировать собственное поведение относительно принятых правил).

На начальном этапе обучения оправданным является составление расписания на первую, а затем и на вторую половину дня. Утром ребенок знакомится с расписанием дня, соотносит символ и деятельность, также картинка предъявляется перед каждым новым видом деятельности.

Следует учитывать достоинства и недостатки коммуникативной книги для указания.

К достоинствам следует отнести:

- ребенок быстро сообщает о своём желании, указав на картинки;
- книга является функциональным способом сформировать указательный жест;
- дети быстро научаются строить фразу по опорной схеме;
- возможность использования большого количества визуальных стимулов;
- возможность быстрого разворачивания простого диалога;
- книгу легко носить с собой, ребёнок в любой момент может начать ей пользоваться.

К недостаткам относятся:

- внимание ребенка сосредоточено на книге, а не на коммуникативном партнере;
- мало руководства;
- требуется больше сил и ресурсов для создания.

Коммуникативные вспомогательные устройства помогают людям выражать себя. Многим детям с тяжелыми двигательными нарушениями компьютер поможет ознакомиться с окружающим миром. Обычно используют клавиатуру. Существуют разные их виды: сенсорный дисплей, накладная клавиатура и др.

Известно множество случаев, когда дети с нарушениями развития могли читать и писать – набирать текст на клавиатуре смартфона или компьютера.

Система айтрекинг подходит детям как с речевыми, так и с двигательными нарушениями. Суть метода заключается в считывании информации с движения и фиксации глаз на определенном предмете на экране. Например, взгляд ребенка фиксируется на яблоке, и мы можем проверить свое предположение, предложив ребенку фрукт.

Можно сказать, что айтрекинг – это тоже указательная система, в основе которой лежит символическая коммуникация. Недостатками метода является высокая стоимость и габариты оборудования, что ограничивает его постоянное использование, например, в дороге.

Таким образом, при использовании средств альтернативной коммуникации:

- дети проявляют инициативность, активность и участие во взаимодействии с окружающими людьми;
- дети радуются от того, что их понимают и они сами могут сообщать о своих потребностях и желаниях;
- у детей улучшается понимание речи и ситуаций;
- У детей улучшается контакт и взаимодействие с другими людьми;
- у детей уменьшается частота проблемного поведения.

Список использованной литературы

1. Дефектолого-речевые занятия с интегрированной программой альтернативной коммуникации (PECS, Macaton). – Режим доступа: <https://vishiradugi.ru/kommunikatsii-pecs-macaton/>. – Дата доступа: 04.11.2021.
2. Дыбошина, Е. А. Применение методов альтернативной коммуникации (PECS) в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Е. А. Дыбошина. – Режим доступа: [https://www.defectologiya.pro/zhurnal/primenenie_metodov_alternativnoj_kommunikaczii_\(pecs\)_v_rabote_s_detmi_s_rasstrojstvami_autisticheskogo_spektra/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/primenenie_metodov_alternativnoj_kommunikaczii_(pecs)_v_rabote_s_detmi_s_rasstrojstvami_autisticheskogo_spektra/). – Дата доступа: 04.11.2021.
3. Карточки ПЕКС как система альтернативной коммуникации. – Режим доступа: <https://autizmu-net.ru/kartochki-pecs-sistema-alternativnoy-kommunikatsii-dlya-autistov/>. – Дата доступа: 04.11.2021.
4. Особенности коммуникации детей с РАС. – Режим доступа: <https://psy.su/feed/8615/>. – Дата доступа: 04.11.2021.
5. Танцюра, С. Ю. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ : метод. пособие / С. Ю. Танцюра, С. И. Кононова. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.

УДК 376-053.4

Кондратьева С.Ю., Табачкова Е.А.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье обращается внимание на значимость математического развития. Дается определение дискалькулии, описываются возможные причины появления дискалькулии. Раскрывается классификация дискалькулии, предложенная L.Kosc. Также в статье представлены результаты исследования, которое было направлено на выявление особенностей математических представлений дошкольников, на определение степени предрасположенности к возникновению дискалькулии у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: математические представления, дискалькулия, психические функции, общее недоразвитие речи, математическая деятельность.

S.Y. Kondratieva, E.A. Tabachkova

DYSCALCULIA. THE RESULTS OF THE STUDY OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article draws attention to the importance of mathematical development. The definition of dyscalculia is given, the possible causes of dyscalculia are described. The classification of dyscalculia proposed by L.Kosc

is revealed. The article also presents the results of a study that was aimed at identifying the features of mathematical representations of preschoolers, to determine the degree of predisposition to dyscalculia in preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: mathematical representations, dyscalculia, mental functions, general underdevelopment of speech, mathematical activity.

Математическая деятельность представляет собой сложный психологический процесс, оказывающий большое влияние как на учебную, так и на повседневную жизнь ребенка, которому необходимо постоянно проводить какие-либо подсчеты, осуществлять операции с числовыми величинами, определять временные и пространственные изменения, оперировать сенсорными эталонами. Математическая деятельность необходима и в процессе познания многих школьных предметов, таких как физика, география, химия и др.

Необходимым условием успешного овладения математикой является сформированность многих психических функций и процессов: пространственные представления, зрительно-моторная координация, слуховая и зрительная память, оптико-пространственный гнозис и праксис, логические операции, речь и др.

В настоящее время у многих детей и людей преклонного возраста встречаются нарушения в развитии математических способностей и в формировании счетной деятельности. В зависимости от степени недоразвития и возраста возникновения нарушения выделяют два основных типа неспособности к вычислениям: акалькулию и дискалькулию. Под акалькулией понимается расстройство счета, приобретенное во взрослом возрасте, которое возникает при локальных поражениях мозга, а под дискалькулией понимается частичное нарушение в овладении математической деятельностью.

Существуют различные трактовки определения дискалькулии. По определению С. Ю. Кондратьевой, «дискалькулия – это частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, и с другой – «математической речи», приводящие к снижению уровня культуры познания математики» [3, с. 83].

Основными причинами появления дискалькулии являются: специфические особенности формирования ряда психических функций (логической памяти, произвольного внимания, абстрактно-логического мышления, восприятия, внимания, памяти, речи и др.), неправильное обучение ребенка, плохая адаптация, нарушение коммуникации, также можно выделить наследственность и психопатологическую отягощенность родителей [2].

В исследованиях многих авторов представлены различные классификации дискалькулии, но наиболее распространенной и практико-ориентированной является классификация L. Kosc, который выделил:

- вербальную дискалькулию, проявляющуюся в нарушении словесного обозначения математических понятий и неспособности к простой задаче пересчета;
- практогностическую, проявляющуюся в нарушении системы счисления конкретных предметов и их символов;
- дислексическую, которая проявляется в нарушении чтения математических знаков;
- графическую дискалькулию, при которой происходит нарушение записи математических знаков и воспроизведения геометрических фигур;

– операциональную, проявляющуюся в неумении выполнять математические операции, непонимании терминологии [1].

Данная классификация будет учитываться при анализе результатов проведенного эксперимента, целью которого было выявление особенностей математических представлений, изучение предпосылок и определение степени предрасположенности к возникновению дискалькулии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи проводимого исследования:

- 1) проведение обследования дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным интеллектуальным и речевым развитием по выбранной методике;
- 2) осуществление количественного и качественного анализа полученных результатов выполнения заданий;
- 3) выявление особенностей развития математических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи и определение степени предрасположенности к дискалькулии;
- 4) разработка методических рекомендаций по профилактике дискалькулии с учетом выявленных особенностей детей.

Исследование проводилось в ГБДОУ детский сад № 14 Василеостровского района и ГБДОУ детский сад № 2 Петроградского района г. Санкт-Петербург. Всего в процессе обследования участвовало 20 человек. В контрольную группу вошли 10 детей с нормальным интеллектуальным и речевым развитием, в экспериментальную группу – 10 детей с общим недоразвитием речи, третьего уровня речевого развития, стертая дизартрия.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались адаптированные методики и диагностические задания М. Фидлер, А.В. Белошистой, Ж. Пиаже, С.Я. Рубинштейна, С.Ю. Кондратьевой и др.

Для выявления графической дискалькулии были предложены задания: конструирование кубиками «Черно-белые круги» и «Дорисовывание незаконченных контуров предметных изображений, треугольников, кругов»; задания для выявления практогностической дискалькулии: восприятие ритма «Копилка» (методика М. Фидлер) и «Считаем чашки-вкладыши»; задания для выявления операциональной дискалькулии: «Задача про цветы» (методика А. В. Белошистой) и «Бутылки» (методика Ж. Пиаже, адаптированная Л.Ф. Обуховой); задания для выявления вербальной дискалькулии: «Определение правильности временных конструкций» и «Пары по величине» (методика С.Я. Рубинштейн «Противоположности», в её устном варианте); задания для выявления дислексической дискалькулии: «Найди нужную фигуру по схеме с кодом отрицания «не» (методика М. Фидлер) и «Составь картинку».

Эксперимент состоял из 5 серий, в соответствии с количеством видов дискалькулии, всего было предложено 10 заданий, в ходе которых изучались: зрительный гнозис, зрительно-пространственные функции, восприятие, память, математический словарь, словесно-логическое мышление, счетные навыки и др. При анализе результатов, проведенного исследования, использовалась 5-бальная система оценивания результатов эксперимента, позволяющая оценивать их в качественной и количественном плане. Результаты интерпретировались с учетом классификации, предложенной L. Kosc. Обследование каждого ребенка проводилось индивидуально, предварительно была проведена непродолжительная беседа с ребёнком для установления контакта.

В результате проведенного эксперимента мы получили качественные данные двух обследуемых групп дошкольников: с общим недоразвитием речи и нормальным речевым и интеллектуальным развитием. Дети контрольной группы продемонстрировали полноту сформированности речевых и неречевых психических функций, необходимых для математического развития.

Данный эксперимент позволил нам выявить особенности развития психических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи. В качестве таких особенностей были выявлены: несовершенство зрительно-моторной координации, ручной моторики, пространственного восприятия, памяти, недостаточный уровень сформированности логических операций, временных представлений, недостаточность самоконтроля и мотивации, неустойчивость внимания.

При выполнении экспериментальных заданий наиболее часто встречающимися ошибками у дошкольников экспериментальной группы были: не овладение навыком «сохранения количества», низкий уровень развития математической речи, затруднение в сравнении предметов по высоте, в определении последовательности времен года, уменьшение или увеличение частей рисунка, нарушение симметричности изображения, прерывистое рисование границ фигур, не умение оречевить выполняемые действия и др.

Данное исследование позволило выявить степень предрасположенности к дискалькулии у детей контрольной группы, которые условно были разделены на три подгруппы: с высокой, средней и низкой степенью предрасположенности к дискалькулии.

Дети с высокой степенью предрасположенности к дискалькулии были те дети, которые выполнили задания на 1 или 2 балла, для них характерен низкий уровень сформированности математических представлений. В эту группу вошли 4 ребенка с ОНР из 10 обследуемых, что составляет 40 % от общего количества, у них отмечена высокая степень предрасположенности к смешанной дискалькулии: графической, с элементами вербальной (50 %), дислексической и операциональной (25 %).

Дети со средней степенью предрасположенности те, которые выполнили задания на 3 балла, это дети с достаточно развитым уровнем мыслительных операций, у них сформированы элементарные математические представления, но отмечаются нарушения зрительного и слухового восприятия. В эту группу вошли 4 ребенка с ОНР из 10, что составляет 40 % детей от общего количества экспериментальной группы, у них выявлена предрасположенность к смешанной дискалькулии: графическая, вербальная, операциональная дискалькулии, с элементами дислексической и практогностической (50 %) дискалькулии.

Дети с низкой степенью предрасположенности считались, выполнившие задания на 4 и 5 баллов. В эту группу вошли 2 ребенка с ОНР, что составляет 20 % от общего количества обследуемых детей, у них отмечена низкая степень предрасположенности к графической дискалькулии.

На основе полученных данных, целесообразно разработать методические рекомендации по профилактике дискалькулии с учетом выявленных особенностей детей, т.е. с учетом дифференцированного подхода, с учетом принципа единства диагностики и коррекции, принципа системности и последовательности коррекционной работы, принципа деятельностного подхода, комплексности, всесторонности и гармоничности, учета психологической структуры процесса овладения счетными навыками и др. [2].

Список использованной литературы

1. Баряева, Л. Б. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей : учеб. пособие / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Лопатина. – СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. – 127 с.
2. Кондратьева, С. Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста : монография / С. Ю. Кондратьева. – М. : Парадигма, 2017. – 264 с.
3. Кондратьева, С. Ю. Диагностика и профилактика дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / С. Ю. Кондратьева, Ю. Г. Елизарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56. – С. 82–90.

УДК 376.4

Корельская И.Е., Варенцова И.А.

ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Педагогической коррекцией школьников с нарушением психического развития является физическое воспитание. В статье дана оценка физической подготовленности спортсменов с нарушениями психического развития. Приведены результаты лонгитюдного исследования. Авторы предполагают, что школьники-спортсмены с развитыми двигательными анализаторами, но отставанием умственного развития, смогут адаптироваться в обществе.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая подготовленность, дети с нарушением психического развития, детский дом-интернат.

Korelskaya I.E., Varentsova I.A.

ASSESSMENT OF THE PHYSICAL EDUCATION AND TRAINING OF CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DISORDERS

Abstract. Physical education is a pedagogical correction of schoolchildren with mental development disorders. The article provides an assessment of the physical training of athletes with mental development disorders. The results of a longitudinal study are presented. The authors suggest that schoolchildren-athletes with developed motor analyzers, but with mental retardation, will be able to adapt in society.

Keywords: physical education, physical training, children with mental disorders, orphanage school

На этапе перестройки школьного образования, в частности, вспомогательной школы, физическое воспитание должно выступать как основной фактор повышения двигательных возможностей умственно отсталых детей в подготовке их к жизни и, в последующем, к физическому труду [3].

Для решения многих задач физического воспитания во вспомогательной школе нужно знать, каков характер эволюции двигательного анализатора умственно отсталых детей. Типичной ошибкой специалистов является смешивание проблем нарушения поведения, имеющих клиническую основу, и неправильного воспитания в семье [1, с. 224]. Современные представления о рациональном построении системы физического воспитания подчеркивают, что от развития двигательного анализатора зависит управление своими движениями, владение своим телом. Если понять, как выполняются движения умственно отсталыми детьми разного

возраста, процесс совершенствования движений с возрастом, то можно судить о степени развития двигательного анализатора, о тех физических упражнениях и видах спорта, которыми занимаются учащиеся вспомогательной школы и какими впоследствии они смогут овладеть. Поэтому оценка физического воспитания и подготовленности детей с нарушением психического развития является актуальным [2; 3].

Цель исследования – определить физическую подготовленность школьников-спортсменов с нарушением психического развития.

Задачи исследования.

- 1) изучить особенности пребывания учащихся в детском доме-интернате.
- 2) провести сравнительный анализ физической подготовленности учащихся, занимающихся по оздоровительно-реабилитационной учебной программе.
- 3) оценить двигательную реакцию детей с умственной отсталостью.

В исследовании приняли участие школьники-спортсмены школы дома-интерната в количестве 12 человек. Возраст юношей-спортсменов составил 12-15 лет, стаж занятий спортом 2-3 года, проживание в доме-интернате постоянное. Для оценки физической подготовленности были определены общепринятые тесты, включающие вис на перекладине, поднимание туловища, прыжок в длину с места, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, наклон туловища вперед.

Исследование двигательной реакции проводилось с помощью следующих тестов:

1. Теппинг тест - частота движения кисти рук за 10 сек., в максимальном темпе правой и левой рукой по очереди.
2. Реакция на движущий объект (РДО). Определение скорости простой реакции с помощью измерительной линейки 50 см.
3. Удержание ног в виси. Упражнение выполняется на гимнастической стенке, ноги согнуты в коленном и тазобедренном суставах под углом 90 градусов. Измеряется время удержания до появления тремора.

Тестирование первого среза проходило в начале учебного года, второго среза в конце учебного года.

Организация коррекционно-развивающего обучения осуществляется по специальным программам обучения умственно отсталых детей по многочисленным направлениям.

1. *Обучение умственно отсталых детей основам грамоты.* Для этого скомплектовано 6 учебных классов, в которых обучаются дети с легкой и средней степенью умственной отсталости.

2. *Социально-трудовая реабилитация.* Детям прививаются навыки хозяйственно-бытового труда, элементарные трудовые навыки в мастерских (столярная, швейная, картонажная), а также осуществляется обучение простейшим профессиям (дворник, санитарка-уборщица, растениевод), что позволяет использовать воспитанников на штатных должностях дворника, санитарок и официанток в доме-интернате. Успешно работает мастерская росписи по дереву. Дети не только обучаются основам декоративной росписи, но и узнают о традициях народного искусства Северного края. Работы детей принимают участие в выставках народного творчества в Новодвинске, Архангельске, Санкт-Петербурге, на Всероссийских Детских Фестивалях «Special Art». Более 20 лет детский дом-интернат участвует в Специальном Олимпийском движении. Воспитанники регулярно принимают участие во Всероссийских Специальных Олимпийских играх и неоднократно защищали честь России и Архангельской

области на Международных Специальных Олимпийских играх в США, Голландии, Канаде. На базе дома-интерната каждый год проводятся Специальные Беломорские игры.

3. *Воспитание средствами искусства*: создана музыкально-фольклорная группа «Северные узоры»; театральная студия «Колосок». Накоплен богатый опыт кружковой работы: создание картин из камня, вышивка, вязание, лоскутное шитье, аппликация, выпиливание, выжигание. Особое место в организации коррекционно-развивающего обучения отводится дефектологам, логопедам и психологам.

В результате проведенных срезов на разных этапах исследования были получены следующие результаты. Прирост показателей в контрольных упражнениях составил от 1,4 до 8,2 %, при недостоверном уровне значимости. Полученный недостоверный результат свидетельствует о небольшой выборке в исследовании. Однако, анализируя конкретные результаты учащихся, выявлен видимый прирост в показателях контрольных упражнений. Наблюдается увеличение результата в упражнениях с силовой направленностью. Полученный результат подтверждается данными литературных источников о том, что наибольший прирост силы наблюдается в старшем школьном возрасте. Следует отметить, что школьники занимаются в спортивной секции при вспомогательной школе и им знакомы двигательные действия контрольных упражнений.

Скоростно-силовые качества (прыжок в длину с места), по результатам тестирования, улучшился и соответствует среднему уровню развития учащихся с нормой в развитии.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что двигательные способности обучающихся с умственной отсталостью развиваются в соответствии с возрастом, т.е. заканчивается развитие гибкости, в незначительной степени продолжается развиваться скорость и в большей степени развиваются сила, скоростно-силовые качества и выносливость.

Однако следует учесть, что представленная картина физической подготовленности наблюдается только у исследуемых детей. Это дает основание полагать, что у школьников, занимающихся физическими упражнениями и спортом, отмечаются позитивные сдвиги в деятельности центральной нервной системы (ЦНС).

Анализируя положение, что изменения в ЦНС под влиянием физического напряжения можно оценить по показателям времени двигательной реакции и физиологическому тремору, было проведено исследование двигательной реакции детей с умственной отсталостью с помощью теппинг-теста. Тестирование, определяющее время двигательной реакции, проводилось в начале и в конце исследования. Статистическая достоверность между результатами теппинг-теста явилась неинформативной для обсуждения, вследствие непродолжительности исследования, поэтому был определен процентный прирост результатов, методом вариативной статистики.

Исследование двигательной реакции детей с умственной отсталостью показало положительный прирост этого качества, исключение составил тест «Удержание угла в висе». Результат теста «Удержание угла в висе» незначительно снизился и показал отрицательный прирост этого качества, по сравнению с исходным результатом. Развитие выносливости основных мышечных групп при выполнении статических напряжений с возрастом увеличивается [3]. Можно полагать, что нарушения деятельности ЦНС у школьников вспомогательной школы отражаются на величине выносливости при статических напряжениях. Школьники-олигофрены не могут долго удерживать вис вследствие нарастающего физиологического тремора кистей и ног [3].

Из результатов тестирования по теппинг тесту видно, что у спортсменов лучше развита правая рука, чем левая. Однако, прирост тепинг-теста левой руки оказался выше и составил 5,9 %, а правой руки – 4,0 %. В среднем, разница левой руки по сравнению с правой рукой, составила 1,9 %.

Полученные результаты позволяют предположить о диапазоне двигательных возможностей школьников данного возраста, и могут быть использованы для уточнения программных требований, позволяют определить допустимые нагрузки, а также найти рациональные пути коррекции двигательных нарушений у учащихся вспомогательных школ.

Для получения более полного объема информации по интересующим вопросам была проведена беседа о дальнейшем социальном статусе воспитанников вспомогательной школы детского дома-интерната для умственно отсталых детей. В ходе беседы выявили следующие особенности. Интеграция всех детей с несложной и средней формой олигофрении в открытое общество осуществляется через:

- участие детей в выставках детского творчества, конкурсах самодеятельности, спортивных соревнованиях, поездках в детские лагеря отдыха;
- организацию экскурсий в музеи, театры;
- получение профессионального образования в колледжах по специальностям маляр-штукатур, слесарь-сантехник;
- самостоятельное проживание в сервисном жилье под патронажем социального педагога.

Таким образом, опираясь на результаты исследования, можно прогнозировать, что в действительности школьники-спортсмены с развитыми двигательными анализаторами, несмотря на значительное отставание умственного развития, смогут адаптироваться в обществе и самостоятельно проживать и трудиться вне дома-интерната.

Список использованной литературы

1. Белопольская, Н. Л. Современные проблемы клинико-психологической диагностики и коррекции нарушений психического развития у детей / Н. Л. Белопольская // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков : межпрофессиональное взаимодействие ; под общ. ред. О. Н. Усановой. – 2019. – № 1. – С. 224–227.
2. Зелянина, А. Н. Представление об успешности спортивной деятельности у спортсменов / А. Н. Зелянина, И. Е. Корельская // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 11. – С. 42–47.
3. Черник, Е. С. Физическая культура во вспомогательной школе : учеб. пособие / Е. С. Черник. – М. : Учебная литература, 1997. – 319 с.

УЧЕТ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) ВО II КЛАССЕ

Аннотация. В статье представлен анализ результатов обследования познавательных процессов учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе. Исследование проведено с опорой на знание о функциональной системе осуществления деятельности. Выделены особые образовательные потребности учащихся данной категории, которые необходимо учитывать в коррекционно-педагогической работе.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), коррекционно-педагогическая работа, особые образовательные потребности.

Kryukovskaya N.V.

CONSIDERATION OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH MENTAL DEVELOPMENT DISORDERS (LEARNING DIFFICULTIES) IN SECOND GRADE

Abstract. The article presents an analysis of the results of a survey of cognitive processes of students with mental development disorders (learning difficulties) in grade II. The study was conducted based on knowledge about the functional system of activity. The special educational needs of students of this category are highlighted, which must be taken into account in correctional and pedagogical work.

Keywords: students with mental development disorders (learning difficulties), correctional and pedagogical work, special educational needs.

Процесс обучения учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) зависит от реализации коррекционной направленности с учетом особенностей познавательного развития учащихся данной категории. Большое значение в данном процессе приобретает полноценный анализ проведенной диагностической работы с опорой на выделение особых образовательных потребностей детей и определение на этой основе направлений и содержания коррекционно-педагогической работы.

Теоретической основой коррекционно-педагогической работы является представление о функциональной системе, которая формируется с целью осуществления запланированной деятельности и достижения необходимого результата. В состав данной системы включаются разные структуры головного мозга, обеспечивающие активность соответствующих познавательных процессов и компонентов деятельности. От уровня их сформированности будет зависеть результативность решения задачи

Цель данной статьи – описать сформированность познавательных процессов у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе и выделить на этой основе особые образовательных потребности, лежащие в основе организации и проведения коррекционно-педагогической работы.

Особые образовательные потребности определяются в литературе как «потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включая технические средства, особом содержании и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных и необходимых для успешного обучения» [1, с. 112]. В работе

В.И. Лубовского отмечается, что особые образовательные потребности детей с особенностями психофизического развития – это совокупность «особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении детей с такими недостатками» [4, с. 61]. Перечисленные особенности обусловлены наличием у детей с особенностями психофизического развития общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития [3].

Особые образовательные потребности выявляются в ходе проведения обследования учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и являются основой организации и проведения коррекционно-педагогической работы с ними. Анализ особых образовательных потребностей осуществляется с опорой на проведение обследования учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), выделение затруднений в осуществлении познавательной деятельности и выявление сохранных психических функций, использование которых обеспечивает реализацию компенсаторных процессов.

Особые образовательные потребности рассматриваются В. И. Лубовским как «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» [4, с. 62]. К когнитивным составляющим относится владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире. К энергетическим возможностям относятся умственная активность и работоспособность, а к эмоционально-волевым – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

С учетом данного представления об особых образовательных потребностях и с опорой на исследования А. Гермаковска и Р.И. Лалаевой [2] нами были подобраны диагностические задания для обследования учащихся, направленные на изучение:

- сенсомоторных функций (гностико-праксических): исследование зрительного гнозиса, пространственного гнозиса и гнозопраксиса, временных представлений;
- состояния логических операций: операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения;
- сукцессивных и симультанных процессов: исследование сукцессивного анализа и синтеза, симультанного анализа и синтеза;
- внимания;
- зрительной и слуховой памяти.

В исследовании приняли участие 21 учащийся, обучающиеся по учебному плану специальной общеобразовательной школы (школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Анализ полученных результатов позволил выделить следующие проявления изучаемых процессов. Учащиеся способны к целостному восприятию объектов, однако испытывали затруднения при осуществлении анализа объектов и сюжетных изображений, выделении отличительных признаков. Для них было характерно отсутствие поисковой активности, желания найти как можно больше отличий между картинками. Из 10 имеющихся отличий в среднем было найдено 4 отличия. При выполнении диагностического задания «Схожие картинки» у учащихся отмечались примерно одинаковые трудности как при сравнении

целостных объектов (варежка, чашка и т.д.) (среднее значение составило $7,90 \pm 0,56$ из максимальных 10 баллов), так и группы объектов (среднее значение составило $3,52 \pm 0,20$ из максимальных 4 баллов).

Анализ результатов выполнения диагностических заданий «Ориентировка в собственном теле и в окружающем», «Вербализация пространственных отношений» и «Расположи по инструкции» показал наличие трудностей в ориентировке в собственном теле у 42,86 % учащихся и несформированность ориентировки в окружающем мире; трудности ориентировки на плоскости и словесного обозначения пространственных направлений отмечались практически у всех учащихся.

У учащихся отмечались трудности при выполнении мыслительной операции анализа и выделении существенных признаков, сравнения предметов между собой для выделения сходных и отличительных признаков, а также обобщения объектов. Учащиеся обобщали хорошо знакомые объекты, но не могли объяснить свое решение. Значительные затруднения возникали при необходимости осуществлять дифференцированные обобщения (среднее значение $3,76 \pm 0,50$ при максимальном балле 8) и обобщения сложные по существу и названию (среднее значение $4,19 \pm 0,49$ при максимальном балле 8). У учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) II класса возможность найти правильное решение сформирована на более высоком уровне, чем возможность дать словесное объяснение своему решению. У учащихся не сформировано в полной мере схематическое мышление, которое представляет собой переходной вариант к словесно-логическому мышлению. Это означает их неподготовленность к полноценному усвоению знаний, умений и навыков.

Анализ сформированности сукцессивных процессов показал, что учащимся тяжело устанавливать закономерность чередования элементов в ряду и на этой основе продолжать ряд. При осуществлении поэлементного сравнения двух множеств основные ошибки связаны с трудностями дифференциации пространственного расположения фигур и разрядного строения чисел. У учащихся не сформировано представление об очередности времен года и дней недели. Особую сложность вызывает перечисление их очередности в обратном порядке. Затруднения возникают и при выкладывании сюжетных картинок в определенной последовательности с учетом логики событий. Только 38,06 % учащихся устанавливают последовательность правильно.

У учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) отмечается снижение объема как слуховой, так и зрительной памяти. Трудности удержания информации в кратковременной памяти затрудняют возможности в усвоении знаний, умений и навыков.

У 6 учащихся (28,57 %) отмечались трудности активизации внимания. Они не пытались понять сущность инструкции, не приступали к выполнению задания. У 7 учащихся (33,33 %) проявлялись трудности достижения цели при усложнении задания или при появлении затруднений в ходе выполнения задания. Начало выполнения задания характеризовалось либо отсутствием ошибок, либо более высокими значениями по сравнению с последующим процессом деятельности. К концу выполнения задания появлялись ошибки или прекращалось выполнение деятельности. Активирующая помощь взрослого была не эффективна. 6 учащихся (28,57 %) выполняли задания значительно лучше при предъявлении помощи разных видов: стимулирующая помощь, дополнительное объяснение инструкции, показ образца выполнения

задания. Эти учащиеся при проявлении затруднений постоянно требовали помощи взрослого. Отсутствовала чаще всего эмоциональная реакция на достигнутый результат.

Особые трудности возникали у учащихся при необходимости действовать с информацией, не представленной в зрительном поле и не включенной в практическую деятельность. Было отмечено наличие ошибок при выполнении заданий и практически отсутствие возможности их исправлять самостоятельно.

На основе анализа полученных результатов был определен уровень сформированности познавательной деятельности учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе.

Учащиеся с низким уровнем сформированности познавательной деятельности представляют собой самую многочисленную группу (66,67 %). У 3 учащихся этой группы (21,43 %) отмечалась несформированность всех изучаемых компонентов; трудности использования их даже в зоне ближайшего развития. Это обуславливает отсутствие возможности привлечения компенсаторных компонентов в ходе коррекционно-педагогической работы. У 10 учащихся с низким уровнем (71,43) наблюдалась сформированность в основном зрительного восприятия и ориентировки в собственном теле, что может выступать как компенсаторная основа и повышать их возможности в процессе обучения при создании соответствующих условий. Выявленные проявления у учащихся с низким уровнем позволяют говорить о доминировании правого полушария и необходимости опоры на практическую деятельность и зрительное восприятие материала; при этом отмечаются затруднения в логической переработке информации и построении выводов. Необходимо отметить несформированность у всех учащихся данной группы возможности контроля своей деятельности.

К учащимся с уровнем сформированности познавательной деятельности ниже среднего относятся 7 учащихся (33,33 %). Учащиеся этой группы значительно лучше выполнили задания, ориентированные на использование правого полушария. В большей степени представлены умения, реализуемые в рамках сенсорно-моторных процессов. У учащихся сформирована возможность целостного восприятия окружающего мира и информации, есть возможность анализа отдельных элементов множества предметов (группы или ряда). При этом отмечаются затруднения при выполнении заданий без наглядной основы с опорой на логику и анализ информации в связи с несформированностью мышления и мыслительных операций. У двух учащихся не сформирован контроль деятельности в связи с низким уровнем произвольного внимания. Произвольный контроль оказывался возможным только при наличии зрительного образца. У четырех учащихся присутствовала возможность контроля при условии понимания инструкции. У одного учащегося возможность контроля проявлялась только при оперировании знакомым материалом.

Качественный анализ результатов проведенного исследования позволил выделить особые образовательные потребности учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе для последующего учета их при проведении коррекционно-педагогической работы.

Особыми образовательными потребностями учащихся данной группы являются:

– предъявление материала малыми порциями для усвоения и закрепления для получения новой информации;

- предъявление всей информации в наглядном виде с использованием ее в практической деятельности;
- наличие образца выполнения задания;
- наличие внешнего контроля за ходом выполнения заданий;
- сопровождение показа в практической деятельности речью взрослого;
- активизация речевого сопровождения учащимися своей деятельности;
- использование всех анализаторов для получения информации;
- чередование заданий умственного и практического плана, а также заданий, ориентированных на зону актуального и зону ближайшего развития;
- постоянная опора на ориентировку в собственном теле.

Знание данных образовательных потребностей учащихся данной категории и учет их в процессе коррекционно-педагогической работы позволит эффективно решать поставленные задачи и обеспечит успешность усвоения необходимой системы знаний, умений и навыков.

Список использованной литературы

1. Коррекционная педагогика и специальная психология : словарь : учеб. пособие / Сост. Н. В. Новоторцева. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : КАРО, 2006. – 144 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. – СПб. : Союз, 2005. – 176 с.
3. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15–19.
4. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – № 5. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>. – Дата доступа: 02.06.2019.

УДК 376.42

Крюковская Н.В., Хмелевская Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

Аннотация. В статье представлен анализ результатов обследования зрительно-моторной координации учащихся с интеллектуальной недостаточностью в IV классе. Описаны направления коррекционно-развивающей работы с учащимися по формированию зрительно-моторной координации и виды упражнений рабочей тетради для использования на уроках изобразительного искусства. Показана эффективность проведенного формирующего эксперимента.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, зрительно-моторная координация, коррекционно-педагогическая работа.

FORMATION OF VISUAL-MOTOR COORDINATION IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN THE CLASSROOM ON THE SUBJECT OF «FINE ART»

Abstract. The article presents an analysis of the results of the examination of the visual-motor coordination of students with intellectual disability in the fourth grade. The directions of correctional and developmental work with students on the formation of visual-motor coordination and types of exercises of the working technique for use in fine art lessons are described. The effectiveness of the conducted formative experiment is shown.

Keywords: intellectual disability, hand-eye coordination, correctional and pedagogical work.

Для успешного усвоения школьной программы у учащихся к моменту начала обучения должны быть сформированы базовые умения. Одним из таких умений является умение выполнять действия под контролем зрения, или зрительно-моторная координация. Она подразумевает выполнение отдельных действий или последовательности действий в результате совместной деятельности зрительного и двигательного анализаторов.

Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, на которую опирается процесс развития опознавательных и изобразительных навыков, столь необходимых для овладения чтением и письмом. Поэтому степень сформированности этих способностей является одним из важнейших показателей готовности ребенка к школе [3].

Вопросами формирования и развития зрительно-моторной координации у учащихся занимались такие ученые, как М. М. Безруких и С. П. Ефимова [1], Л. А. Ясюкова [15] и др.

Недостаточность сформированности зрительно-моторной координации влияет на уровень актуального речевого и интеллектуального развития ребенка, вследствие чего затрудняется процесс обучения.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается несформированность как восприятия, так и мелкой моторики, что создает неполноценную основу для формирования зрительно-моторной координации. Исследования Е.М. Мастюковой [12] показали, что процесс переработки сенсорной информации учащихся с интеллектуальной недостаточностью замедлен, и это мешает формированию и закреплению графо-моторных навыков. Е.В. Мальцева [11] считает, что графические ошибки при формировании навыка письма и трудности, возникающие у учащихся процессе письма (нарушение письма формы буквы, нарушение наклона элементов, деформация формы буквы, уподобление одной буквы другой и подобные ошибки) являются следствием низкого уровня развития процесса восприятия. В работах Е.А. Екжановой [7], А.Н. Корнева [10], Л.В. Цветковой [14] и др. отмечается нарушение координации движений, ручной моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью. Это проявляется в их неспособности целенаправленно управлять своими движениями; отмечаются трудности воспроизведения движений по образцу, нарушение темпа выполнения и воспроизведения.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, по мнению В.А. Насоновой, проявляют слабость самоконтроля во время письма. Для них характерно несовершенство как зрительного, так и двигательного контроля за движениями [13]. У учащихся с интеллектуальной недостаточностью проявляются недоразвития мелкой моторики рук, недостаточная координированность и целенаправленность движений. Из наблюдений Г.И. Жаренковой [8] видно, что учащихся затрудняет удержание шаблона в процессе работы, наблюдается его соскальзывание.

Одним из эффективных средств развития зрительно-моторной координации учащихся с интеллектуальной недостаточностью являются уроки изобразительного искусства. Именно данный учебный предмет способствует развитию сенсомоторики – согласованности в работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий. Изобразительная деятельность предполагает активное развитие у учащихся интеллектуальных операций, и прежде всего процессов анализа, синтеза, сравнения, а также умения планировать свою работу, благодаря чему совершенствуются зрительно-моторная координация.

Цель данной статьи – описать направления формирования зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в IV классе на основе использования рабочей тетради.

Для выявления сформированности зрительно-моторной координации учащихся с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено экспериментальное исследование в ГУО «Вспомогательная школа №1 г. Гродно» с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в IV классе. С этой целью был использован адаптированный вариант 1 субтеста методики М. Безруких и Л. Морозовой [2], направленного на оценку зрительно-моторной координации, предполагающего проведение непрерывной прямой, кривой и изогнутой под различными углами линий от заданного начала к заданному концу, между границами или по заданному образцу.

Анализ результатов показал, что наибольшие затруднения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью вызвали задания, предполагающие проведение непрерывной кривой и изогнутой под различными углами линий от заданного начала к заданному концу, между границами или по заданному образцу. Движения руки у многих учащихся были скованны, что приводило к быстрому мышечному утомлению, тремору. Это обуславливало слабость мелкой моторики, графо-моторную незрелость. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью проявляли слабость самоконтроля во время выполнения заданий.

Высокий уровень развития зрительно-моторной координации показал только 1 учащийся (12,5 %). У данного учащегося ведущая рука действовала уверенно, без напряжения; ориентировка на листе достаточная; присутствовал самоконтроль; темп деятельности оптимальный, отмечалось присутствие точности и уверенности при начертании линий.

Средний уровень сформированности зрительно-моторной координации показали 3 (37,5 %) учащихся. У учащихся отмечались определенные трудности в выполнении графических движений. Ведущей рукой действовали в целом уверенно; ориентировались на листе; графические образы воспринимали с определенными искажениям; темп деятельности отмечался как средний.

Низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации показали 4 (50 %) ученика. Выполнение заданий учащимися отличалось неточной координацией и общей недостаточностью движений, наблюдалась несформированность умения правильно держать ручку и карандаш, ограничивать свои движения пределами строки, чертить ровные линии, присутствовала неуверенность и замедленный темп при выполнении заданий.

Для проведения формирующего эксперимента учащиеся случайным образом были распределены на две группы: экспериментальную и контрольную. На основе анализа полученных результатов нами были определены направления коррекционно-педагогической

работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в IV классе на уроках изобразительного искусства. Каждое направление было организовано с учетом опоры на совместную работу зрительного и двигательного анализаторов.

Первое направление – это формирование умения дифференцировать предметы по цвету, форме, величине. Учащимся предлагалось обвести квадраты (треугольники, круги); подобрать к предметам соответствующие им по форме, цвету и величине геометрические фигуры; заштриховать только квадраты (круги) и т.д. Например, на уроке по теме «Орнамент и принципы его построения. Геометрические узоры в полосе для тканых, плетеных поясов» учащимся предлагалось следующее задание: «Посмотри, что нарисовано на картинке. Обведи фигуры карандашом, не выходя за край линии. Заштрихуй квадраты наклонными линиями слева направо. Шляпку гриба заштрихуй горизонтальными прямыми линиями. Ножку гриба заштрихуй прямыми вертикальными линиями». При наличии трудностей восприятия инструкции на слух, учащимся предлагался образец с правильно выполненным заданием.

Второе направление – это формирование целостного образа предмета. Учащимся предлагались задания на нахождение предметов при анализе изображений контуров нескольких предметов, наложенных друг на друга. Сначала учащиеся обводили найденный контур предмета пальчиком, а затем – карандашом.

Третье направление – формирование умения ориентироваться на плоскости и листе бумаги. Учащимся предлагается расположить геометрические фигуры в заданном месте на листе бумаги: справа или слева на листе, в верхнем правом углу, внизу листа посередине и т.д. Например, учащимся предлагалось для выполнения следующее упражнение: «Возьми геометрические формы. Расположи на листе большой круг слева сверху. Под большим кругом расположи маленький круг. Приклей фигуры. Снизу справа расположи большой круг. Маленький круг расположи над большим кругом. Аккуратно приклей круги на заданные места».

Для формирования зрительно-моторной координации была разработана рабочая тетрадь для использования на уроках изобразительного искусства. Предлагаемый в рабочей тетради комплекс упражнений разработан на основе рекомендаций и методических материалов С.М. Вайнермана [4], Т.Н. Головиной [5], И.А. Грошенкова [6], Р.И. Капустиной [9].

Комплекс упражнений состоит из заданий, направленных на развитие двигательной и сенсомоторной активности, точности направленных (произвольных) движений, глазомера, пространственного ориентирования.

Предлагаемый нами комплекс предполагал решение следующих задач:

- развивать зрительно-моторную координацию;
- формировать простейшие технические приемы изображения, рассчитанные на развитие зрительно-моторной координации (закрашивание плоскости листа, проведение прямых линий в заданном направлении, штриховка, работа с шаблонами и трафаретами, конструирование по образцу и т.д.);
- формировать и корректировать графо-моторные навыки;
- развивать общую и мелкую моторику, зрительное восприятие, пространственную ориентировку, стереогноз;
- обогащать запас знаний учащихся об окружающем, воспитывать интерес к изобразительной деятельности.

По отношению к задаче по формированию зрительно-моторной координации предлагаемые упражнения условно можно разделить на несколько групп:

- совершенствование ориентировки в плоскости листа бумаги;
- обучение проведению линий (прямых, вертикальных и горизонтальных и т.д.);
- формирование умения изображать геометрические фигуры, предметы, объекты по заданному образцу либо по заданной системе;
- совершенствование и автоматизация сенсомоторных движений.

После проведения формирующего эксперимента нами была повторно изучена сформированность зрительно-моторной координации для оценки эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительного искусства.

В контрольной группе не наблюдалось определенной существенной динамики в уровне развития зрительно-моторной координации за время проведения формирующего эксперимента.

Высокий уровень развития зрительно-моторной координации после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе детей показали 2 учащихся (25 %) (до формирующего эксперимента – один учащийся). Средний уровень сформированности зрительно-моторной координации показали 5 (37,5 %) учащихся (до формирующего эксперимента – 3 учащихся). У этих учащихся еще присутствовали определенные трудности в выполнении графических движений. Они нуждались в помощи взрослого и в наличии внешнего контроля. Низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации показал 1 (37,5 %) учащийся (до формирующего эксперимента – 4 учащихся). Он испытывал существенные трудности при выполнении предлагаемых им заданий.

Таким образом, реализация выделенных нами направлений коррекционно-педагогической работы и использование рабочей тетради на уроках изобразительного искусства позволили повысить уровень сформированности зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в IV классе.

Список использованной литературы

1. Безруких, М. М. Знаете ли вы своего ученика? / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Безруких, М. М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет : руководство по тестированию и обработке результатов / М. М. Безруких, Л. В. Морозова. – М. : Новая школа, 1996. – 48 с.
3. Белопольский, В. И. Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест : руководство / В. И. Белопольский, О. В. Лови. – М. : Когито-Центр, 2008. – 75 с.
4. Вайнерман, С. М. Сенсомоторное развитие на занятиях по изобразительному искусству / С. М. Вайнерман. – М. : Владос, 2001. – 153 с.
5. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. – М. : Педагогика, 1990. – 120 с.
6. Грошенков, И. А. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И. А. Грошенков. – М. : ООО Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 224 с.
7. Екжанова, Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Екжанова // Дефектология. – 2009. – №6. – С. 25–34.

8. Жаренков, Г. И. Коррекционная работа на уроках трудового обучения / Г. И. Жаренков // *Коррекционно-развивающее обучение* / Сост. С. Г. Шевченко. – М. : Дрофа, 1998. – С. 115–148.
9. Капустина, Р. И. Педагогическая технология обучения рисованию детей с проблемами в развитии / Р. И. Капустина. – М. : Исеть, – 2005. – 116 с.
10. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД «М и М», 1997. – 210 с.
11. Мальцева, Е. В. Организация коррекционной развивающей работы по подготовке к письму воспитанников коррекционных групп в старшем дошкольном возрасте / Е. В. Мальцева // *Дефектология*. – 2005. – № 2. – С. 60–64.
12. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 245 с.
13. Насонова, В. А. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития / В. А. Насонова // *Дефектология*. – 2007. – № 2. – С. 41–46.
14. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.
15. Ясюкова, Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении / Л. А. Ясюкова. – СПб. : ИМАТОН, 2005. – 123 с.

УДК 376.37

Липская Б.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ

Аннотация. В данной статье раскрывается значение пространственных представлений в развитии ребенка, описано состояние пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Раскрывается сущность компетентного подхода к проведению коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории. Предложено средство развития пространственных представлений.

Ключевые слова: пространственные представления, тяжелые нарушения речи, компетентный подход, развитие, обучение.

Lipskaya B.I.

FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS ON A COMPETENCY-BASED BASIS

Abstract. This article reveals the importance of spatial representations in the development of a child, describes the state of spatial representations in students with severe speech disorders, reveals the essence of the competence approach, and suggests a means of developing spatial representations.

Keywords: spatial representations, severe speech disorders, competence approach, development, training.

Способность к ориентировке в пространстве является необходимым условием полноценного развития ребенка. Пространственные представления представляют собой важнейшую составляющую психической деятельности ребенка, а их формирование – необходимую предпосылку игровой, трудовой и учебной деятельности. Ориентировка в пространстве включается во всевозможные сферы жизнедеятельности человека, оказывая влияние на его всестороннее развитие, а также способствуя социализации.

Вопросы формирования пространственных представлений отражены в работах таких исследователей, как Б.Г. Ананьев [1], Л.С. Выготский [4], П.Я. Гальперин [5], Л.В. Занков [6], Н. Я. Семаго [9], А.В. Семенович [10], С.О. Умрихин [10] и др.

Формирование пространственных представлений находится в тесной взаимосвязи с элементарными практическими действиями, моторикой и речью ребенка, поэтому их совершенствование должно учитывать данную связь, опираться на правильно организованную деятельность и активность самого ребенка. Важным условием успешного обучения в будущем является понимание пространственных отношений между предметами, а также владение практическими умениями ориентировки в пространстве [3].

У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается замедленность формирования пространственных представлений, трудности использования их при выполнении различных видов деятельности, что будет приводить к затруднениям в усвоении базовых школьных навыков. Это обуславливает поиск наиболее эффективных средств организации коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории, что возможно в рамках использования компетентностного подхода.

Цель данной статьи – описать сущность компетентностного подхода и его возможности при формировании пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования.

Пространственные представления начинают свое развитие с самого рождения ребенка и могут демонстрировать состояние его мыслительной деятельности. Данный процесс является достаточно сложным, требует последовательности и системности в своей реализации, зависит от состояния когнитивной и языковой окружающей среды, развития анализаторных систем ребенка, уровня реализации ведущей деятельности для ребенка, учета закономерностей развития пространственных представлений в процессе воспитания и обучения.

В своих работах М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [9] выделяют четыре уровня пространственных представлений, которые постепенно осваиваются ребенком: пространство собственного тела; представления о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу ребенка; представления о взаимоотношении между внешними объектами; лингвистические представления (пространство языка); ориентация на плоскости. Данные уровни формируются постепенно, надстраиваясь друг над другом и взаимодействуя между собой. В результате осуществляется плавный переход от более простых к более сложным умениям, которые вызывают значительные трудности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Тем не менее, начальным звеном является ориентация в схеме собственного тела, которая представляет основу для формирования последующих умений, заключающихся в правильном расположении предметов в пространстве и определении направлений в нем.

В работах Б.Г. Ананьева [1], П.П. Блонского [2] и др. было отмечено, что взаимодействие с окружающими в процессе деятельности является исходной точкой формирования пространственных представлений, а показателем сформированности пространственных представлений становится качество осуществляемой ребенком деятельности при значимой роли произвольного воображения.

Н.Я. Семаго [9] отмечает, что базовой составляющей познавательной деятельности являются пространственные представления, уровень сформированности которых влияет на развитие ребенка в целом, а также на успешность усвоения им программного материала в период школьного возраста. По мнению Б.Г. Ананьева [1] механизм восприятия пространства

является достаточно сложным по своему происхождению. С первых месяцев жизни ребенка он усиленно развивается и одновременно со становлением структуры высшей нервной деятельности человека не прекращает своего совершенствования в иные возрастные периоды.

При поступлении в школу у ребенка должны быть сформированы умения понимать значения слов «вверх», «вниз», «дальше», «ближе», «вперед», «позади», различать свои правую и левую руку, словесно определять местонахождение предметов относительно себя и между предметами, практически демонстрировать заданные направления. В процессе обучения в школе у учащихся осуществляется дальнейшее представление о величине, протяженности, длине, ширине, высоте, расстоянии, направлениях в пространстве и т.д. [3].

Недостаточная сформированность пространственных представлений влияет на уровень интеллектуального развития детей, а к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками. Поэтому сформированные пространственные представления у учащихся I класса важны для их дальнейшего успешного обучения. Однако в результате некоторых причин, у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи наблюдается их недостаточная сформированность [1].

Дети с тяжелыми нарушениями речи к моменту поступления в школу характеризуются несформированностью пространственных представлений. Из-за недоразвития речемыслительных процессов, наблюдается разрыв между словесным и наглядным компонентом пространственного анализа, несформированность элементарной ориентировки, сложность понимания пространственных отношений между предметами. Незрелые пространственные представления оказывают воздействие на уровень интеллектуального развития, на формирование полноценной связной речи, развитие навыка чтения, письма и счета. Так же они влияют на осуществление зрительного, слухового и кинестетического контроля, на зрительно-пространственный анализ [3].

В своих работах Б.Г. Ананьев [1] выделял конкретные ошибки в различных видах деятельности, которые возникают при недостаточно развитом пространственном различении:

- в поведении отмечаются ошибки при осуществлении инструкций педагога относительно определения направлений движения, а также при определении заданного места предметов на плоскости;

- в ходе чтения проявляются трудности анализа зрительного образа букв, их различения, что приводит к зеркальному чтению;

- в процессе письма наблюдаются затруднения в дифференциации схожих по зрительному образу цифр, их зеркальное написание, неумение ориентироваться на листе тетради;

- в рисовании отмечается нарушение способности соблюдать различные пропорции при рисовании предметов, а также располагать рисунок на плоскости листа в соответствии с инструкцией;

- при выполнении практических упражнений проявляется невозможность правильно выполнить движение в заданном направлении по словесной инструкции, трудности при переключении с одного направления движения на другое.

В настоящее время все большее проявление находят трудности, которые испытывают учащиеся при реализации теоретических знаний при выполнении практических и

мыслительных заданий. Вследствие этого использование компетентностного подхода является достаточно эффективным, так как он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Компетентностный подход включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты. При определении целей, содержания образования и оценивании его результатов происходит смещение основного внимания к практической составляющей обучения, т.е. к процессу применения учащимися знаний, приобретения ими опыта. Деятельность обучающихся становится ведущим компонентом процесса, важным становится готовность каждого учащегося применять усвоенное знание при решении задач [7; 8].

С позиции компетентностного подхода, основным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций, под которыми понимаются универсальные способности и умения, позволяющие достигать положительных результатов в практической деятельности. В основе данного подхода лежит деятельностный характер коррекционно-педагогической работы, который предполагает включение учащихся во взаимодействие, научение их сотрудничеству, работу в небольших группах, выполнение четко обозначенной задачи, наблюдение и оценку действий других, выбор приемлемых для себя способов деятельности и его исполнение [11].

Исходя из вышесказанного, компетентностный подход является основой при формировании пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, так как на первый план выходит формирование умений и навыков, которыми учащиеся смогут пользоваться в процессе жизнедеятельности.

При формировании пространственных представлений на коррекционных занятиях можно использовать следующие приемы и виды работ: обследование (рассматривание) реальных объектов; наблюдение за окружающими предметами и явлениями; рассматривание изображений; предметно-практическая деятельность; упражнения и игры с ориентировкой в пространстве; группировка, расположение объектов в пространстве, их сравнение; изображение, демонстрация основных направлений движения; выполнение инструкций, заданных на слух; осуществление организации и планирования действий; анализ деятельности своей и окружающих; самостоятельное выполнение действий; использование учителем-дефектологом вопроса «почему?», ориентированного на понимание причинно-следственных связей.

При формировании умения *ориентироваться в схеме собственного тела* необходимо предоставить учащимся знания о частях тела (используются различные изображения, видеоролики и др.), добиться понимания их точного расположения и названия, далее осуществлять показ на себе и других. Важно использовать упражнения для закрепления полученных знаний и выработке необходимых умений (например, направленные на отгадывание заданных частей тела, называние того, что находится выше/ниже...и др.), необходимо включать задания, ориентированные на показ (пальцем дотронуться до носа, глаз, щек, ноги и т.д.) и называние частей головы, тела. На начальных этапах требуется использование зрительной опоры (зеркала).

При формировании умения *ориентироваться в расположении объектов по отношению к собственному телу* необходимо сформировать представления учащихся о понятиях «выше», «ниже», «впереди», «позади», «ближе, чем...», «дальше, чем...». Осуществляется переход со схемы собственного тела на внешние объекты. При этом учащийся демонстрирует одну из рук

и называет, что находится с данной стороны. Затем ему необходимо закрыть глаза, повернуться несколько раз на одном месте, открыть глаза, снова показать эту руку и назвать то, что находится с определенной стороны от руки. Используются задания, направленные на формирование данного умения: определение места заданного предмета; определение, что стоит внизу / наверху, что находится ближе / дальше. Далее предлагается самостоятельно располагать предметы в заданных местах. В качестве дидактических средств могут использоваться школьные принадлежности, а также другие окружающие предметы.

При формировании умения *различать правую и левую руку* используется название педагогом каждой руки, а также того, что человек делает правой, а что левой рукой, далее учащиеся самостоятельно показывают и называют их. Для лучшего запоминания можно маркировать одну из рук (например, ведущую) чем-либо: часами, браслетом. Предлагаются задания типа: поднять вверх правую руку, согнуть левую, опустить правую, дотронуться правой рукой до правого уха. Далее происходит закрепление знаний, формирование умений: предлагается, например, нарисовать изображение или написать материал ведущей рукой. Подключаются задания, ориентированные на определение расположения предметов между собой «слева от...», «справа от...», «левее, чем...», «правее, чем ...».

При формировании умения *ориентироваться в окружающем пространстве* необходимо сформировать знания учащихся о сторонах, опираясь на умение ориентироваться в схеме собственного тела: впереди – там, где лицо, позади (сзади) – там, где спина, справа (направо) – там, где правая рука, слева (налево) – там, где левая рука. В качестве заданий на закрепление полученных знаний используются следующие: поиск предмета по словесным инструкциям («Слева от тебя спрятана тетрадь, а справа – ручка. Что ты хочешь найти? Куда пойдешь?»); передвижение в заданном направлении; определение стороны, откуда поступает звук; точное выполнение инструкций (один шаг вперед, два шага направо, прыжок вверх, три шага налево, вниз).

При формировании умения *ориентироваться на листе бумаги* необходимо сформировать устойчивые представления обучающихся о сторонах листа. Учащийся тренируется в демонстрации и назывании данных сторон (предлагается положить руки на лист бумаги: где левая рука – это левая часть листа, а где правая рука – правая часть). Осуществляется выкладывание педагогом небольших предметов на поверхность листа и определение учащимся сторон, после этого он выкладывает объект на листе по заданной инструкции. Происходит изображение фигур на листе по словесной инструкции. Для закрепления можно проводить упражнение «Графический диктант», в котором учащемуся необходимо определять верные стороны и отображать это на листе бумаги в клетку. Предлагаются задания на отсчет заданного количества клеток в тетради для совершения необходимой записи.

При формировании пространственных представлений компетентностный подход выступает на первый план, так как предполагает погружение учащихся в мир реальных отношений, в результате чего у них будут формироваться обусловленные практикой способы деятельности и компетенции, необходимые для дальнейшего успешного обучения в школе и полноценной жизнедеятельности в обществе.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Блонский, П. П. Психология младшего школьника / П. П. Блонский ; под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 631 с.
3. Бурачевская, О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка / О. В. Бурачевская // Школьная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 21–24.
4. Выготский, Л. С. Сборник сочинений : в 6 томах / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 368 с.
5. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. – М. : Издательство Институт практической психологии, Воронеж : НПО Модек, 1998. – С. 272–317.
6. Занков, Л. В. К вопросу о соотношении обучения и развития / Л. В. Занков // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 24–29.
7. Коноплева, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
8. Лисовская, Т. В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т. В. Лисовская // Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2007. – С. 51–56.
9. Семаго, Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н. Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 66–75.
10. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 25 с.
11. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции : технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 376

Логин Н.С.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация. Игра занимает значительное место в первые годы обучения детей в школе. Дидактическая игра дает возможность решать различные педагогические задачи в игровой форме, наиболее доступной и привлекательной для детей. Использование в учебном процессе игр и разных заданий, создание на уроке игровой ситуации приводит к тому, что дети с интеллектуальной недостаточностью незаметно для себя приобретают определенные знания, умения, навыки.

Ключевые слова: дидактическая игра, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, обучение, познавательная активность.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY THROUGH THE USE OF DIDACTIC GAMES

Abstract. The game occupies a significant place in the first years of children's schooling. The didactic game makes it possible to solve various pedagogical tasks in a playful way, the most accessible and attractive for children. The use of games and various tasks in the educational process, the creation of a game situation in the classroom leads to the fact that children with intellectual disabilities imperceptibly acquire certain knowledge, skills, skills.

Keywords: didactic game, students with intellectual disability, learning, cognitive activity.

В младшем школьном возрасте игра имеет важнейшее значение в жизни учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Потребность в игре у детей сохраняется и занимает значительное место и в первые годы их обучения в школе. В игре удается привлечь внимание детей к таким предметам, которые в обычных неигровых условиях их не интересуют и на которых не получается сосредоточить внимание. Дидактическая игра дает возможность решать различные педагогические задачи в игровой форме, наиболее доступной и привлекательной для детей. Дидактические игры позволяют установить преемственность между воспитанием ребенка в дошкольном возрасте в детском саду или в семье, где преобладающее место в его деятельности занимала игра, и воспитанием и обучением ребенка в школе [4].

Для успешного обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо на первых же годах школьного обучения пробудить их интерес к учебным занятиям, увлечь, мобилизовать внимание, активизировать их деятельность.

Для развития познавательного интереса к знаниям необходимо использовать разнообразные методы и приемы обучения, привлекая красочный материал, технические средства обучения. Наряду с различными методами и приемами, а также использованием разнообразия дидактических материалов, одним из эффективных средств пробуждения живого интереса к учебному предмету является дидактическая игра [3].

Дидактические игры позволяют индивидуализировать работу на уроке, предлагать задания, посильные каждому ребенку, с учетом его умственных и психических возможностей и максимально развивать способности каждого ребенка [4].

Современные исследователи предлагают широко использовать игры и подчеркивают их огромную роль в воспитании и обучении детей, особенно таких, которые испытывают трудности в обучении. Они смотрели на игру не как на развлечение или забаву, а видели в ней большой труд детей, требующий напряжения всех духовных и физических сил. Игру они считали самым точным показателем проявления детских способностей, возможностей.

Положительные эмоции, возникающие во время игры, активизируют его деятельность, обеспечивают решение задач, которые связаны с развитием произвольного внимания, памяти, формированием сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщения.

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. Игра – это сложное социально-психологическое явление. Являясь ведущей деятельностью дошкольного периода, она обеспечивает существенные новообразования в физической и личностной сферах, дает эффект общего психического развития.

К началу младшего школьного возраста у учащихся с интеллектуальной недостаточностью игровая деятельность не теряет своей роли, но содержание и направление игры меняется [1]. Задача педагога – сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности к учебной. Этому способствует использование игровых технологий. Важно включать элементы занимательности, игровые моменты в учебный труд учащихся для того, чтобы процесс познания был более продуктивным. Одно из эффективных средств развития интереса к учебному предмету, наряду с другими методами и приемами, используемыми на уроках, – дидактическая игра.

Игра занимает значительное место в первые годы обучения детей в школе. Сначала учащихся интересует только сама форма игры, а затем уже и тот материал, без которого нельзя участвовать в игре. Основным типом дидактических игр, используемых на начальных этапах, являются игры, формирующие устойчивый интерес к учению и снимающие напряженность, которые возникают в период адаптации ребенка к школьному режиму.

Обозначим психолого-педагогические особенности проведения дидактических игр:

- во время игры учитель должен создавать в классе атмосферу доверия, уверенности учащихся в собственных силах и достижимости поставленных целей. Залогом этого является доброжелательность, тактичность учителя, поощрение и одобрение действий учащихся;

- любая игра, предлагаемая учителем, должна быть хорошо продумана и подготовлена. Нельзя для упрощения игры отказываться от наглядности, если она требуется;

- не следует приучать детей к тому, чтобы на каждом уроке они ждали новых игр или сказочных героев;

- необходим последовательный переход от уроков, насыщенных игровыми ситуациями, к урокам, где игра является поощрением за работу на уроке или используется для активизации внимания: веселые шутки-минутки, игры-путешествия в страну чисел или страну знаний.

Даже робкие и застенчивые дети охотно включаются в подобные игры. При этом надо четко представлять себе, какую именно дидактическую нагрузку несет содержание той или иной игры, и постепенно совершенствовать эту дидактическую основу. В ситуации веселой, увлекательной дидактической игры дети более успешно усваивают знания, чем в процессе учебных занятий. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью мыслят наглядно-образно, поэтому необходимо в процессе применения дидактических игр использовать наглядность. Игра должна быть занимательной, интересной для детей, но ни в коем случае нельзя принудительно заставлять детей играть. Это не даст желаемого результата ни в развивающем, ни в образовательном плане.

Дидактические игры кратковременны (10–20 мин.), и важно, чтобы все это время не снижалась умственная активность играющих, не падал интерес к поставленной задаче. Особенно важно следить за этим в коллективных играх. Нельзя допустить, чтобы решением задачи был занят один ребенок, а другие бездействовали. Обычно при таком проведении игры дети быстро утомляются от пассивного ожидания. Другая картина наблюдается, если все играющие включены в решение задачи.

В игре проявляются особенности характера ребенка, обнаруживается уровень его развития. Поэтому игра требует индивидуального подхода к детям. Учитель должен считаться с индивидуальными особенностями каждого ребенка при выборе задания, постановке вопроса: одному надо дать задание легче, другому – труднее.

Дидактические игры особенно необходимы в воспитании и обучении детей с интеллектуальной недостаточностью. Вначале дети проявляют интерес только к игре, а затем и к тому учебному материалу, без которого участие в игре невозможно. При недостаточном использовании игры снижается активность учащихся на уроке, ослабляется интерес к обучению, при ее чрезмерном использовании ученики с трудом переключаются на обучение в неигровых условиях [2].

В ходе игры учащиеся незаметно для себя выполняют различные упражнения, где им самим приходится сравнивать, выполнять различные действия. Игра ставит учащихся в условия поиска, пробуждает интерес к победе, следовательно, дети стремятся быть быстрыми, находчивыми, выполнять задания, соблюдать правила игры.

В играх, особенно коллективных, формируются и нравственные качества ребенка. В ходе игры дети учатся оказывать посильную помощь товарищам, считаться с мнением и интересами других, сдерживать свои желания. Включение в урок игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в освоении учебного материала. Разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, усиливают интерес детей к предмету, к познанию ими окружающего мира.

Приемы, предполагающие задействование слуховой, зрительной, двигательной наглядности, занимательные вопросы, задачи-шутки, моменты неожиданности способствуют активизации мыслительной деятельности.

Проводить игру, можно на разных этапах учебного процесса:

- при объяснении нового учебного материала;
- при усвоении и закреплении учебного материала;
- при повторении пройденного материала [5].

Однако игра не должна быть самоцелью, а должна служить средством развития интереса к предмету, поэтому при ее организации следует придерживаться следующих требований:

- правила игры должны быть простыми, точно сформулированными. Материал игры должен быть посилен для всех детей;
- дидактический материал должен быть прост по изготовлению, и по использованию;
- игра интересна в том случае, если в ней участвует каждый ребенок;
- подведение результатов игры должно быть справедливым и четким.

Таким образом, дидактические игры воспитывают в детях доброжелательность, активизируют познавательные процессы: мышление, память, воображение; создают условия для формирования положительной мотивации к учебной деятельности, что способствует повышению качества знаний обучающихся. Применяя дидактические игры, дети становятся более дружелюбными, коммуникабельными. На уроках, где находится место игре, всегда царит хорошее настроение, а это залог продуктивной работы. Хочется надеяться, что дидактические игры будут полезными при обучении детей и помогут учителям реализовать на практике призыв известного педагога В.А. Сухомлинского, который утверждал, что дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества, что этот мир должен окружать ребенка и тогда, когда мы хотим его научить читать и писать, что от того, как будет чувствовать себя ребенок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь его дальнейший путь к знаниям [3].

Список использованной литературы

1. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1995. – 67 с.
2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студ. дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 413 с.
3. Сухомлинский, В. А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста) / В. А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 223 с.
4. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение. 2009. – 160 с.
5. Фадеева, Е. В. Развитие познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями через сенсомоторную деятельность / Е. В. Фадеева [и др.] // Молодой ученый. – 2017. – № 41 (175). – С. 171–173.

УДК 796

Лопухина А.С., Мелентьева Н.Н.

ЗНАЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ НАСТОЛЬНЫМИ СПОРТИВНЫМИ ИГРАМИ ДЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросу занятий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью доступными видами физкультурно-спортивной деятельности в вузе. Значимость занятий двигательной активностью обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью велика. Представлено обоснование разработанной программы комплексов групповых занятий настольными спортивными играми в рамках инклюзивной образовательной среды в вузе. Выявлена эффективность проведения комплекса групповых спортивных занятий настольными спортивными играми для лиц с ОВЗ и инвалидностью в отношении повышения физического развития обучающихся.

Ключевые слова: инклюзивный центр, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, физические качества, физическое развитие, настольные спортивные игры.

Lopukhina A.S., Melentyeva N.N.

THE IMPORTANCE OF BOARD SPORTS GAMES FOR THE PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. The article is devoted to the issue of classes of students with disabilities and disabilities with accessible types of physical culture and sports activities at the university. The importance of motor activity classes for students with disabilities and disabilities is great. The substantiation of the developed program of complexes of group classes with table sports games in the framework of an inclusive educational environment at the university is presented. The effectiveness of conducting a complex of group sports classes with board sports games for people with disabilities and disabilities in relation to improving the physical development of students is revealed.

Keywords: inclusive center, students with disabilities and disabilities, physical qualities, physical development, board sports games..

Сохранение и укрепление здоровья детей, подростков и молодежи – это приоритетные задачи любого цивилизованного государства. К сожалению, статистика последних лет показывает неуклонный рост заболеваний в среде молодежи, большое количество обучающихся

имеет заболевания различного характера. Обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе с инвалидностью в образовательных организациях становится все больше. Медицинские обследования указывают на факты, что в студенческой среде 80 % обучающихся имеют отклонения по здоровью сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата, дыхательной системы, органов зрения, мочеполовой и пищеварительной систем.

Студентам, имеющим различные отклонения в состоянии здоровья, необходимо снизить или даже ограничить физические нагрузки на временной или постоянной основе. Однако освоение программного содержания учебных дисциплин «Физическая культура и спорт», «Элективные дисциплины (модули) по физической культуре и спорту» являются обязательным компонентом для обучающихся согласно Федеральным образовательным стандартам. Поэтому данная категория студентов осваивает знания в области физической культуры и спорта, занимаясь в специальных медицинских группах [2, с. 3].

Снижение уровня здоровья обучающейся молодежи, является следствием низкого уровня физкультурной грамотности, слабой заинтересованности в двигательной активности, отсутствия мотивации в потребности ценностей физической культуры. Одной из причин снижения уровня здоровья среди студенчества является проблема низкой эффективности организации физического воспитания обучающихся.

Многие студенты неохотно занимаются физическими упражнениями, традиционно предлагаемыми в вузах. Современную молодежь не всегда привлекают те формы занятий и та организация занятий, которые им предлагаются по программе физического воспитания образовательной организации. В этой связи остро встает вопрос о новых формах, методиках проведения учебных занятий по физическому воспитанию студентов вузов, применения эффективных средств работы не только с обучающимися основной и подготовительной групп здоровья, но и с обучающимися специальной медицинской группы здоровья на основе индивидуальных показателей уровня их физического развития и физической подготовленности.

В Вологодском государственном университете началась реализация проекта «Инклюзивный центр «Доступный спорт» как новая форма занятий физкультурно-спортивной деятельностью обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях». Это совместный проект ВоГУ с Вологодской городской организацией Всероссийского общества инвалидов и регионального отделения Федерации настольных спортивных игр России.

Деятельность инклюзивного центра ориентирована на формирование у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью навыков и умений самостоятельно строить свои жизненные позиции и решать возникающие проблемы. Открытие инклюзивного центра «Доступный спорт» на базе ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» г. Вологда позволяет привлечь обучающихся образовательных организаций Вологодской области с ОВЗ и инвалидностью к систематическим физкультурно-спортивным мероприятиям, способствующими разрушению социальных барьеров.

В реальной практике деятельности образовательных учреждений для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью недостаточно организуются физкультурно-оздоровительные мероприятия, и в этой связи они испытывают недостаток в привлечении их к занятиям, в частности, физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной направленности. Учитывая существующую проблему, нельзя допускать, чтобы обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью ощущали себя в изоляции и испытывали недостаток двигательной активности.

Обучающимся с ОВЗ и инвалидностью для полноценной социальной адаптации необходимо, в том числе и комплексное развитие физических качеств, регулярная и рациональная двигательная активность.

На базе вуза созданы три учебно-тренировочные площадки в спортивных залах университета. Закуплены комплекты настольных спортивных игр. Настольные спортивные игры (игры народов мира), такие как новус, джакколо, шаффлборд, кульбуто, корнхол, керлинг, бочча и другие, позволяют развивать и совершенствовать движения обучающихся всех нозологических групп (обучающиеся с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и имеющие соматические заболевания). Разнообразные движения требуют активной деятельности крупных и мелких мышц, способствуют лучшему обмену веществ, кровообращению, дыханию, т.е. повышению жизнедеятельности организма.

Занятия настольными спортивными играми большое влияние оказывают на нервно-психическое развитие, способствуют формированию важных качеств личности (воля, сообразительность, смелость, честность, выдержка, солидарность). Некоторые игры способствуют развитию интуиции (необходимо разгадать траектории движения бит и пешек, предугадать действия соперника), творческого мышления, концентрации внимания, оперативного мышления, быстрой ориентировки в пространстве в постоянно меняющейся игровой ситуации.

Игры позволяют развивать силу, выносливость, гибкость, координацию движений (точность движений, дифференцировку усилий, ориентировку в пространстве, проприорецептивную чувствительность, баланс, равновесие) [1, с. 4]. Игры положительно влияют на развитие зрительного, вестибулярного, мышечного и других анализаторов. Специалисты в области физической культуры и спорта отмечают, что хорошо развитая выносливость тесно связана с умственной работоспособностью.

Все эти игры актуальны для создания устойчивой мотивации к систематической двигательной активности, физического самосовершенствования, приобретения личного опыта творческого использования средств и методов физической культуры в повседневной жизни, достижения установленного уровня психофизической подготовленности будущих специалистов к профессиональной деятельности. Регулярные занятия настольными спортивными играми позволяют приобщаться обучающимся с ОВЗ и инвалидностью к здоровому образу жизни, гармоничному развитию, духовно-нравственным ценностям, что, несомненно, пригодится им в будущей профессиональной деятельности.

Цель исследования: определить влияние занятий настольными подвижными играми на уровень физического развития обучающихся.

Методы исследования: медико-биологические методы, педагогическое тестирование.

Нами была разработана программа комплексов групповых занятий настольными спортивными играми в рамках инклюзивной образовательной среды в вузе, которая включала в себя цель, задачи, план, особенности организации учебно-образовательного процесса обучающихся с ОВЗ с учетом нозологических групп, а также примерные варианты организации занятий по физической культуре и спорту обучающихся с ОВЗ с учетом нозологических групп. Разработанная программа реализовывалась на протяжении трех месяцев (февраль-апрель 2021 г.) и предполагала систематические учебно-тренировочные занятия (2 раза в неделю) и участие в соревнованиях. За период исследования обучающиеся были обучены правилам настольных спортивных игр, правилам участия в соревнованиях. Были организованы систематические

занятия настольными спортивными играми, в рамках которых выдерживалась структура занятия с учетом нозологических групп занимающихся.

Для определения уровня развития физических качеств обучающихся, занимающихся в инклюзивном центре, нами было проведено педагогические тестирование. Тестирование обучающихся было проведено в феврале и в мае 2021 года. Выявлена динамика в уровне развития физических качеств и функционального состояния за 3 месяца. В тестировании приняли участие 23 человека.

Рассмотрим результаты теста «Метание теннисного мяча на точность попадания».

Результаты проведенного тестирования свидетельствуют о том, что при первичном тестировании средний результат в метании мяча правой рукой составил – 4,5 см, при повторном тестировании соответственно – 1,9 см. Прирост составил 2,6 см. Результаты метания мяча на точность попадания левой рукой: февраль – 6 см, май – 4,3 см. Прирост составил 1,7 см. Прирост результатов в среднем у группы испытуемых составил: правая рука – 57,7 %, левая рука – 28,3 %. Результаты оказались лучше у юношей. В зависимости от нозологических групп результаты лучше показаны у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Результаты теста «Бросок мяча в цель, стоя спиной к цели»: средний результат при первичном тестировании (февраль 2021 г.) составил 1,8 балла, при повторном тестировании (май 2021 г.) составил 2,1 балл. Прирост составил 0,3 балла. У трех испытуемых при повторном тестировании отмечено попадание в медицинбол (4 балла), что свидетельствует о хорошем результате. У восьмерых занимающихся прироста не выявлено, у двоих отмечена отрицательная динамика, у остальных наблюдается улучшение результата. Прирост в среднем за 3 месяца по данному тесту составил 16,6 %. Результаты оказались лучше у юношей. В зависимости от нозологических групп лучшие результаты выявлены у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Средний результат в тесте «Падение палки» у группы в феврале 2021 г. составил 149,5 см. При повторном тестировании (май 2021 г.) средний результат составил 153,9 см. Прирост составил 4,4 см. Прирост составил 2,9 %. Наилучший результат при первичном тестировании составил 170 см, при повторном – 180 см. У 14 человек прироста результата за 3 месяца в данном тесте не выявлено, у остальных отмечена положительная динамика. Лучшие результаты отмечены у обучающихся, имеющих соматические заболевания. Результаты у обучающихся с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата оказались ниже. У юношей результаты оказались лучше в сравнении с девушками.

Проведенное тестирование «Отпускание палки – реакция» позволило выявить следующие результаты: начало исследования (февраль 2021 г.) – 21,1 см, повторное исследование (май 2021 г.) – 20 см. Прирост результата в среднем составил 1,1 см. В процентном соотношении прирост в среднем по группе составил 5,21 %. У двоих занимающихся выявлена отрицательная динамика, у одного испытуемого прирост результата нулевой, у остальных отмечена положительная динамика. Вновь лучшие результаты отмечены у обучающихся, имеющих соматические заболевания. Результаты у обучающихся с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата оказались ниже. У юношей отмечены более высокие результаты.

Проведенная динамометрия в феврале 2021 года позволила установить, что средний результат силы мышц правой кисти – 19,3 кг, левой кисти – 18,2 кг. Повторная динамометрия, проведенная в мае 2021 года, позволила установить, что средний результат силы мышц правой

кисти – 20,2 кг, левой – 18,2 кг. Прирост силы мышц правой кисти составил 0,9 кг (4,6 %), левой – 0 кг (0 %). У четырех участников исследования прироста результатов силы мышц правой руки не выявлено, у остальных выявлена положительная динамика. У семи участников исследования прироста результатов силы мышц левой руки не выявлено, у двоих испытуемых выявлена отрицательная динамика, у остальных (14 чел.) – положительная. В целом, за период февраль–май 2021 года выявлена положительная динамика силы мышц правой кисти. Установлено, что лучшие результаты отмечены у обучающихся, имеющих соматические заболевания. Результаты у обучающихся с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата ниже. У юношей результаты выше в сравнении с девушками.

Тестирование, проведенное в феврале 2021 года позволило установить, что средний результат в тесте «Наклон вперед из положения стоя» у участников исследования составил – 4,95 см. Повторное тестирование (май 2021 г.) показало, что средний результат составил – 5,91 см. Прирост составил – 4,17 см. У пяти испытуемых прирост результатов в тесте не выявлен, у остальных отмечена положительная динамика. Наибольший прирост составил 2 см. В процентном соотношении прирост у группы в среднем в данном тесте составил 19,3 %. Наибольший прирост результата отмечен у обучающихся с нарушениями зрения. Установлено, что лучшие результаты отмечены у обучающихся, имеющих соматические заболевания. Результаты у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата ниже. У девушек результаты выше в сравнении с юношами.

Средний результат пробы задержки дыхания на вдохе (проба Штанге) в феврале 2021 г. у группы составляет 37,5 с. При оценке результатов теста выявлено, что уровень «неудовлетворительно» имеют 10 человек, уровень «удовлетворительно» – 12 человек, уровень «хорошо» – 1 человек. При повторном тестировании выявлено, что средний результат – 39,7 с.

Как и при первичном тестировании, уровень «неудовлетворительно» имеют 10 человек, уровень «удовлетворительно» – 12 человек, уровень «хорошо» – 1 человек. В среднем прирост результата по группе участников исследования составил 2,2 с (+5,8 %). В данной функциональной пробе лучшие результаты имеют юноши. В зависимости от нозологии лучшие результаты имеют обучающиеся с нарушениями зрения в сравнении с обучающимися с нарушением опорно-двигательного аппарата. Проведенная диагностика показала, что лучшие результаты отмечены у обучающихся, имеющих соматические заболевания.

Средний результат при первоначальном тестировании пробы с задержкой дыхания на выдохе (проба Генча) составляет 34,2 с. При оценке результатов пробы выявлено, что уровень «неудовлетворительно» имеют 10 человек, уровень «удовлетворительно» – 12 человек, уровень «хорошо» – 1 человек. При повторном тестировании средний результат составил 34,9 с. Прирост – 0,7 с (2 %). При оценке результатов пробы при повторном тестировании выявлено, что уровень «неудовлетворительно» имеют 9 человек, уровень «удовлетворительно» – 13 человек, уровень «хорошо» – 1 человек. Отрицательная динамика выявлена лишь у одного занимающегося, у восьмерых испытуемых прирост не выявлен, у остальных отмечена положительная динамика. Установлено, что лучшие результаты отмечены у обучающихся, имеющих соматические заболевания. Результаты у обучающихся с нарушениями зрения и опорно-двигательного аппарата ниже. У юношей результаты выше в сравнении с девушками.

Таким образом, в целом наблюдается положительная динамика в уровне развития физических качеств (сила, гибкость, координация движений) и функциональной подготовленности обучающихся. Разработанная программа комплексов групповых занятий

настольными спортивными играми в рамках инклюзивной образовательной среды в вузе позволяет студентам с ОВЗ и инвалидностью полноценно включиться в систематические занятия физкультурно-оздоровительной деятельности, совершенствовать физические способности, повышать уровень функционального состояния, а также принимать участие в соревнованиях по настольным спортивным играм. Все это является показателем повышения уровня двигательной активности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, их социальной адаптации, активному включению в образовательный процесс.

Список использованной литературы

1. Братилис, Г. Многоборье НСИ: Новус, джакколо, шаффлборд, кульбудо, корнхол / Г. Братилис. – Екатеринбург : Издательские решения, 2018. – 42 с.
2. Физическое воспитание студентов специальных медицинских групп здоровья : учеб. пособие / сост. А. С. Лопухина, Н. Н. Мелентьева, В. Н. Тараторина. – Вологда : ВоГУ, 2018. – 96 с.

УДК 376

Малмыго О.А.

ЗАНЯТИЕ-ЭКСКУРСИЯ, КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО «СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ»

Аннотация. Одним из способов формирования социального опыта учащегося с детским церебральным параличом, развития его коммуникативных навыков являются экскурсии. Правильно спланированная и проведенная экскурсия на коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке – необходимый и мощный толчок развития и подготовки учащегося к самостоятельной жизни. Экскурсии являются одним из важнейших и эффективных методов коррекционной работы, поскольку помогают детям с особенностями психофизического развития перенести все полученные знания, умения и навыки на практику, что способствует их коммуникации и социально-бытовой адаптации в общество.

Ключевые слова: экскурсия, социализация, социальная адаптация, коррекционная работа, социально-бытовая ориентировка.

Malmygo O.A.

LESSON-EXCURSION AS A MEANS OF SOCIALIZATION AND SOCIAL ADAPTACION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALCY IN CORRECTIONAL CLASSES ON «SOCIAL AND HOUSEHOLD ORIENTATION»

Abstract. Excursions are one of the ways of forming social experience of pupils with cerebral palsy and the way of developing their communication skills. A properly planned and conducted excursion at correctional classes on social orientation is a necessary and powerful impetus for the development and preparation of children for their future. Excursions are one of the most important and effective methods of correctional work, as they help children with special needs of psychophysical development to transfer all the acquired knowledge, skills and abilities to practice, which contributes to their communication and social adaptation to society.

Keywords: excursion, socialization, social adaptation, correctional work, social orientation

Социализация, как процесс усвоения системы знаний, норм и ценностей, которые позволяют функционировать в качестве полноправного члена общества, является необходимым условием последующей социальной адаптации детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата. Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми.

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 38 г. Гродно» принимает активное участие в тенденции развития образования, предполагающей включение всех детей, независимо от существующих между ними различий, в единый образовательный процесс. Школа является опорным учреждением по обучению и воспитанию детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в Октябрьском районе г. Гродно. На данный момент в учреждении образования открыты 5 классов интегрированного обучения и воспитания для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, 89 % из них – дети с детским церебральным параличом (далее – ДЦП), которые не имеют нарушений интеллектуальной деятельности, но нуждаются в особых условиях жизни и обучения.

Наша школа на протяжении многих лет успешно решает проблему социализации детей с ограниченными возможностями. Администрацией учреждения образования совместно со специалистами группы психолого-педагогического сопровождения постоянно пересматриваются, оптимизируются и совершенствуются все имеющиеся средовые ресурсы, обеспечивающие качественный процесс школьной жизнедеятельности детей с инвалидностью. Образовательный процесс в классе осуществляют учитель начальных классов, учитель-дефектолог и учителя-предметники в соответствии с учебным планом. Физическую безопасность детей, выполнение санитарно-гигиенических процедур помогает обеспечивать помощник воспитателя. Доставка учащихся в школу и домой после уроков осуществляется специально оборудованным автомобилем в сопровождении представителя учреждения образования. Беспрепятственный доступ во все школьные помещения обеспечивают пандусы при входе, лифт, широкие двери. Для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата разработаны максимально удобные маршруты передвижения по школе.

В школе особое внимание уделяется вопросам включения всех учащихся в совместную деятельность: трудовую, бытовую, художественную, оздоровительную, спортивную, выстраиванию отношений на основе уважения личности каждого ребенка. Опыт показывает, что включение учащихся с ограниченными возможностями в коллективную деятельность активизирует их, помогает глубже осознавать предъявляемые к ним требования, развивает стремление к самоконтролю действий и поступков и тем самым укрепляет отношения сотрудничества, взаимодействия между членами коллектива.

Коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке также предусматривают активное включение учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в окружающую их жизнь. Это специальные занятия, направленные на практическую подготовку школьников к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение общего развития. В связи с этим в нашей школе, среди прочих методов, обязательно используются в работе с учащимися коррекционные занятия в виде экскурсии, с помощью которых они расширяют свои знания и представления об окружающем, учатся действовать в новых условиях, развивают наблюдательность и внимание. Результативность экскурсии зависит не только от ее

проведения, но и от подготовки к ней, а также заключительной беседы. Еще в классе, во время вступительной беседы, происходит расширение знаний и представлений детей, вызывая познавательный интерес к предстоящей экскурсии.

Экскурсии проводим разных видов: ознакомительные, уточняющие, закрепляющие, систематизирующие. Цель коррекционного занятия в виде экскурсии всегда ставим очень четко и понятно, объем новых знаний дозирован и ограничен. При всем этом, всегда учитываем индивидуальные особенности детей, их физическое и эмоциональное состояние [1].

Начало экскурсионной деятельности соответствует поступлению ребенка в школу и начинается с ближайшего окружения (помещения в школе, пришкольная территория, ближайший парк и т.д.).

Ставим следующие задачи коррекционного занятия-экскурсии по социально-бытовой ориентировке:

- формирование практических умений и навыков, использование своих знаний в предметно-практической, учебной и бытовой деятельности;
- формирование модели правильного поведения учащихся нашей школы в транспорте и общественных местах нашего города;
- формирование различных представлений об окружающем мире (уточнение, расширение, конкретизация знаний);
- воспитание у учащихся организованности, взаимопомощи, внимания друг к другу.

Исходя из задач, опираемся на следующие этапы обучения учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на коррекционных занятиях-экскурсиях по социально-бытовой ориентировке [6].

Подготовительный этап. На данном этапе даем учащимся знания о «предмете» экскурсии (магазине, почте, медицинском учреждении и т.д.). Сроки подготовительного этапа напрямую зависят от индивидуальных особенностей учащихся и сформированности знаний, умений и навыков о данном «предмете».

Практический этап. Экскурсия проводится в течение двух или более смежных занятий, в сопровождении представителя учреждения образования. Экскурсия всегда имеет строгий план действия и практическую направленность (покупка чего-либо, отправление письма, проезд на транспорте и т.п.). Обязательно проводим фото или видеосъемку.

Закрепляющий этап. Учащиеся рассматривают фотографии, вспоминают, что делали, чему научились, что купили или другой конечный продукт (чек, квитанцию и т.д.). Уточняется алгоритм действий в выбранных условиях. Возможен просмотр фотографий в форме презентации, изготовление фотоальбомов, коллективной аппликации, рисунков и т.д. Рекомендуются закрепляющее задание для родителей: совершить подобную экскурсию с ребенком и оценить его действия.

В своей работе проводим экскурсии по помещениям нашей школы (библиотека, столовая, буфет, спортивный и тренажерный зал, актовый зал и т.п.), на предприятия службы быта, в магазины, отделения связи, в медицинские учреждения, в общественный транспорт. Данные экскурсии не только знакомят учащихся с работой многих объектов, но и предоставляют возможность на практике пользоваться этими объектами. Школьники учатся не только тому, как самостоятельно сделать покупки, оплатить счета, записаться на прием к нужному врачу и т.п., но и общению со взрослыми людьми: как получить необходимую

информацию, как задать тот или иной вопрос, как ответить, как себя вести в различных жизненных ситуациях, учатся не стесняться спрашивать, дожидаться ответа.

Тематические экскурсии, в зависимости от учебной задачи, делим на вводные, текущие и итоговые.

Для первоначального ознакомления с объектом или предметом проводятся вводные экскурсии, которые предшествуют изучению нового материала. Задачами вводной экскурсии являются: познакомить учащихся с каким-либо учреждением, предприятием, дать первоначальное представление о его назначении и работе, развить умение пользоваться его услугами и упражнять детей в общении с работниками данного учреждения [5].

В ходе изучения темы проводим экскурсии текущие, которые систематизируют и закрепляют пройденный материал. Текущие экскурсии часто носят тематический характер и направлены на закрепление и расширение полученных знаний и умений, а также на приобретение новых.

При завершении работы над изучаемой темой организуем итоговые экскурсии, которые носят обобщающий характер. Выбираем вид экскурсии в зависимости от того, насколько знакомы учащиеся с изученной темой, характером деятельности того или иного учреждения, организации.

Проведение экскурсий всегда требует тщательной подготовки. Учитель-дефектолог сам:

- посещает предстоящее место экскурсии, изучает предметы и объекты (договориться о возможности и времени посещения, наметить объекты наблюдения);
- намечает план, определяет цель, задачи и содержание предстоящей экскурсии;
- подготавливает учащихся к работе в условиях, отличных от классно-урочных (напомнить правила поведения в общественных местах, правила дорожного движения) [4].

В день экскурсии в классе сообщаем учащимся тему и задачи предстоящего похода, даем задания: отправить письмо, записаться на прием к нужному врачу, вступить в беседу с работником учреждения, изучить расписание общественного транспорта и т.д.

Для организации общения школьников с работниками посещаемого учреждения каждому учащемуся дается карточка с вопросом, который он должен знать. Эти вопросы могут касаться уточнения содержания беседы, получения дополнительных сведений об оказываемых услугах. Например, при посещении поликлиники учащиеся могут выяснить график работы врача, есть ли свободная запись, можно ли записаться на подходящее время, в каком кабинете принимает врач и т.д. Другая часть вопросов может касаться условий работы: какова зарплата медрегистратора, какой продолжительности отпуск, нужно ли где учиться, чтобы стать медрегистратором, и др. Причем, раздавая карточки с вопросами, учитель-дефектолог просит учащихся запомнить полученную информацию и сообщить ее классу во время заключительной беседы. Если в начале обучения мы готовим предварительно вопросы для каждого учащегося, то постепенно необходимость в этом отпадает, и школьники могут сами активно вступать в общение с работниками того или иного учреждения, предприятия [3].

Длительность экскурсий зависит от темы и задач, а также от дальности расстояния от школы. Стараемся во время одной экскурсии не охватывать все стороны работы крупных объектов, таких как вокзалы, почта, магазины. Даем возможность посещения этих учреждений не один раз. В каждом конкретном случае решаем, какой характер будет носить вводная экскурсия, какие службы будут изучены в ходе тематических экскурсий, нужна ли в это учреждение (предприятие, организацию) заключительная экскурсия.

По окончании экскурсий проводим заключительные беседы, учащиеся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата рассматривают фотографии, вспоминают, что делали. Материалы экскурсий являются основой проведения практических работ, моделирования реальных ситуаций, упражнений. Школьники могут изготавливать фотоальбомы, коллажи, коллективные аппликации, рисунки.

Из опыта своей коррекционно-педагогической работы я представляю подготовительный этап коррекционного занятия-экскурсии по социально-бытовой ориентировке с учащимися 2 класса по теме: «Магазин. Молочные и мучные продукты».

Была проведена систематизирующая экскурсия в продовольственный магазин. Основная задача коррекционного занятия, которую я решала, была обобщить, систематизировать, закрепить и проверить полученные знания, умения и навыков по данной теме.

На подготовительном этапе по данной теме, проводилась следующая работа [4]:

- счет и конструирование – работа с деньгами;
- чтение и устная речь – соотнесение предметной картинки с названием, работа над пониманием речи и стимуляцией фразовой речи, диалоговая речь;
- написание названий продуктов;
- формирование представлений о молочных и мучных продуктах с помощью создания фотоальбомов, классификация обобщающих понятий «молочные» и «мучные» продукты, проведение систематизирующей экскурсии в магазин и совершение покупок (молочных и мучных продуктов);
- повторение правил поведения в магазине и ведения диалогов с использованием вербальных и невербальных средств общения;
- работа с тестом, изготовление заменителей продуктов для игры «магазин» (сушки, пряники, макаронные изделия, сыр, батон);
- работа с картоном, изготовление упаковок из-под молочных продуктов (для сметаны, молока, кефира, масла и др.);
- изготовление коллажей молочных и мучных продуктов с использованием рекламных газет магазинов.

Таким образом, одним из способов формирования социального опыта учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, развития его коммуникативных навыков являются экскурсии. Правильно спланированная и проведенная экскурсия на коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке – это необходимый и мощный толчок развития и подготовки ребенка к самостоятельной жизни. Экскурсии являются одним из важнейших и эффективных методов коррекционной работы, поскольку помогают детям с особенностями психофизического развития перенести все полученные знания, умения и навыки на практику, что способствует их коммуникации и социально-бытовой адаптации в общество.

Список использованной литературы

1. Воронкова, В. В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5–9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя / В. В. Воронкова, С. А. Казакова. – М. : Владос, 2006. – 247 с.
2. Гладкая, В. В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : метод. пособие / В. В. Гладкая. – М. : НЦ ЭНАС, 2003. – 192 с.

3. Девяткова, Т. А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / Т. А. Девяткова. – М. : Владос, 2002. – 153 с.
4. Зыкова, Т. С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида / Т. С. Зыкова, Э. Н. Хотеева. – М. : Владос, 2004. – 200 с.
5. Кислякова, Ю. Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития / Ю. Н. Кислякова. – М. : Владос, 2004. – 48 с.
6. Хилько, А. А. Преподавание социально-бытовой ориентировки в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / А. А. Хилько. – СПб. : Просвещение, 2006. – 275 с.

УДК 376

Медова Н.А., Танагулова Т.Г.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описаны приёмы и методы по развитию графомоторных навыков у детей с детским церебральным параличом, их зрительно-пространственных представлений, пространственного восприятия, ритмирования, ловкости рук, крупной моторики, фиксации инструмента для письма, тонкой моторики пальцев рук. В статье указана совокупность упражнений, направленных на становление графомоторной деятельности у детей с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: дети с детским церебральным параличом, графомоторные навыки, комплекс упражнений, зрительно-моторная координация, подготовка руки к письму.

Myedova N.A., Tanagulova T.G.

DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY OF PRESCHOOL AGE

Abstract. The article describes techniques and methods for the development of graphomotor skills in children with cerebral palsy, their visual-spatial representations, spatial perception, rhythmization, sleight of hand, large motor skills, fixation of a writing instrument, fine motor skills of fingers. The article describes a set of exercises aimed at the formation of graphomotor activity in children with cerebral palsy.

Keywords: children with cerebral palsy, graphomotor skills, a set of exercises, visual-motor coordination, hand preparation for writing.

На протяжении нескольких столетий детский церебральный паралич (далее – ДЦП) не теряет свою актуальность. Это злободневный вопрос, о чём говорит и статистика: мировое колебание цифр варьируется от 1 до 7 детей на 1000 новорожденных. Например, в Штатах, Тайване и Египте – 3–4 ребенка, в Европейских странах – 1–3 человека, а в странах СНГ – 2–9 человек на 1000 новорожденных [10].

Сорок лет назад, в Советском Союзе, рождение детей с ДЦП составляло 3 человека на 1000 родившихся. На сегодня эта цифра составляет 6–8 на 1000 рожденных [15]. Самые высокие позиции в республике Мэри Эл, Калмыкии, Кемеровской области, а также Ставропольском крае.

Количество числа детей-инвалидов растёт. Это связано с расширением средств и методов диагностирования пациентов, также с прогрессивными медицинскими возможностями

современного мира. Дети, рожденные с подобным диагнозом, нуждаются в помощи не только медицины, физиотерапии, но и педагогическая поддержка должна направить своё влияние на решение проблем, связанных с отклонениями в развитии.

Занимаясь с детьми с детским церебральным параличом, мы сталкиваемся с множеством трудностей, в том числе и с препятствиями в освоении графомоторных навыков.

Е.Ф. Архипова [1], И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько [13], В.В. Ткачева [14] в своих трудах при описании коррекционно-педагогической работы с детьми с ДЦП, прежде всего, указывают на усвоение скоординированных движений рук и пальцев рук, выработку их хватательных функций, фиксацию положений рук, работа их по отдельности. На начальных этапах коррекции авторы также обращают внимание на создание свободного манипулирования с предметами, а затем и целенаправленного действия с ними [13, с. 2]. Всё это необходимо для формирования зрительно-моторных функций ребёнка, особенно в ранние периоды развития. Это способствует также выстраиванию крупной моторики, далее и мелкой моторики пальцев рук, в том числе порождает восприятию себя в пространстве.

В исследования [2; 3] отмечается тесная связь моторики и речи. Следовательно, работая с детьми над становлением графомоторных способностей, обогащаем устную речь детей. Здесь применительно простое комментирование всего процесса подготовки к письму, речевое описание движений, поз и упражнений.

А.Н. Горюнова [5] говорит, что необходимо приложить много усилий, чтобы коррекционные занятия по развитию графомоторных навыков у детей с ДЦП дали положительный эффект. Упражнения должны быть выстроены таким образом, где учитываются индивидуальные особенности ребёнка и зона его ближайшего развития. Г.А. Баранова [2] предлагает, прежде чем приступить к многофункциональному процессу письма, рассмотреть действия по развитию графомоторных функций в онтогенезе, где происходит усвоение от более простых, элементарных и гармоничных поз во время письма, к более сложным и скоординированным действиям в этой работе. По мнению О.Е. Ефимовой [7], трудности существуют и в синхронности выполняемых действий, и в их точности, направленности, необходимости что-то брать, вырезать, вставлять, вырисовывать, лепить, клеить и пр.

В.И. Глухих [4] и Е.Ю. Зарубина [8] на каждом этапе коррекционной работы рекомендует обращать внимание на дыхательные упражнения. Лучше, когда каждое упражнение будет начинаться с этого, как бы настраивая ребенка на слаженность процесса. Если у воспитанника наблюдается состояние повышенной возбудимости, тогда стоит применить дыхание более медленного и глубокого проникновения («дыхание животом»), и наоборот, если ребенок не активен, с вялым настроением на работу, то применительна тактика быстрого, поверхностного дыхания с коротким диапазоном («дыхание ключицей»).

При развитии графомоторных навыков М.В. Гушинская в своей работе уделяет особое внимание детям с гиперкинезами [6]. Двигательное беспокойство, или наоборот, заторможенность, дисгармонично отражается на становлении моторики.

Всю работу по формированию графомоторных навыков можно распределить на несколько этапов. *На начальном этапе (пропедевтическом)* первым происходит установление благоприятной позы для ребёнка во время письма. Здесь обратим внимание на общее положение тела дитя, воспользуемся позами формирования правильной осанки (И.С. Красикова [12]). Далее на этом этапе за основу при установлении зрительно-пространственного ориентира возьмём работы Е.Ф. Архиповой [1] об особенностях развития детей с церебральным

параличом в первые два года жизни. Здесь уделяется большая роль развитию зрительного восприятия согласно поэтапному и возрастному его становлению. Сделаем упор на зрительное слежение за движением руки медленным темпом в пространстве, укажем на траекторию пальцев, ручки до листа, доски и пр.

В рамках данного этапа акцентируемся на слуховом внимании детей с ДЦП через развитие слуховой памяти. Это поможет воспитанникам развивать способности удержания в голове заданную инструкцию к выполнению задания для её более точного выполнения. Например, составляем с ребёнком список продуктов, которые необходимо приобрести в магазине. Педагог читает вслух список, затем предлагает корзину с разными предметами. Ребенок должен выбрать продукты, которые были в списке. Затем, эти же продукты можно обвести на листе бумаги среди прочих других продуктов на картинке.

Для концентрации внимания и ясности ума во время всего процесса работы возможно применить приёмы ритмирования, предлагаемые Г.М. Зегебарт и О.С. Ильичевой [9, с. 11]. Это позволит на начальном этапе подвести воспитанников к комплексу упражнений для межполушарного взаимодействия. Здесь возьмём выборочные упражнения, а именно:

- «перекрестные движения» (с дополнительной модификацией);
- комплекс «колени вместе, ладони вместе» (делается в положении сидя).

По ходу введения упражнений по формированию ритмовосприятия в процесс обучения включаем методику Г.М. Зегебарт по отработке фиксации различных поз тела, конечностей и взгляда, что подходит для развития крупной моторики и организации своего тела [9, с. 14]. Так же не забываем между заданиями переключаться на расслабляющие дыхательные приёмы. Далее воспользуемся методикой И. Филипяк по развитию ручной умелости. Смысл методики заключается в обучении детей ловкости и определённым умениям при различных захватах и удержании руками предметов в онтогенезе. Важность этой методики состоит в том, что она подводит детей с ДЦП не только к усвоению письма, но и позволяет ребёнку принять навыки одевания (раздевания), еды, самообслуживанию и т.д. Подобные упражнения так же способствуют слаженной работе пальцев рук. По ходу проведения занятий применяются массажные шарики [5]. Для снятия мышечного напряжения можно применить пальчиковую гимнастику, по Н.П. Бутовой [2]. Это не только расслабляющие упражнения, но и обучение удержания позы кисти рук.

Прежде чем приступать к основному этапу формирования графомоторных навыков, необходимо обратиться к развитию оптико-пространственного ориентирования, когда мы обращаем внимание ребёнка к опорам и вектору движения на листе бумаги (О.Б. Иншаковой [11]). Овладение подобным опытом затруднительно даже ребёнку с нормальным развитием, что делает актуальным этот этап при формировании графомоторных навыков. Дополнительно воспроизводим движение рук в воздухе, сохраняя направление письма, возможны различные варианты письма мокрым пальцем на доске, мокрой тряпкой (и другие вариации) [2].

В основной этап формирования графомоторных навыков у детей с ДЦП будет входить само обучение письму. На данном этапе следует закрепить навыки овладения строчкой, соблюдая её границы и направление письма. Постепенно вводим копирование букв. Возможно закрепление материала в качестве выполнения домашнего задания.

На последнем, заключительном этапе, развития графомоторных навыков будет непосредственная работа с пособиями на печатной основе, комплектами ламинированных

карточек «Графомоторика» – тренажер для развития межполушарного взаимодействия и графомоторных навыков». Содержание иллюстрированного материала, его размер будет зависеть от возможностей и способностей ребенка на данном этапе развития.

Сейчас существует множество приспособлений для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Они существенно облегчают процесс обучения и воспитания, активизируют двигательные процессы, дают возможность для самореализации ребёнка (эспандеры, «массажеры-ежики», наклейки на карандаши и ручки и пр.). При выборе инструментов облегчения овладения процессом письма нужно обращать внимание не только на помощь ребенку в работе, но и просто вызвать интерес новизной приспособления, его формой, оригинальным дизайном. Возможно обсудить эти моменты с детьми перед началом урока. Это способствует развитию навыков коммуникации детей, повышенному интересу к процессу обучения, раскрепощению, вере в собственные силы.

Последней составляющей заключительного этапа будет непосредственно прописывание элементов букв. Дети должны освоить: прямые наклонные короткие и длинные палочки в тетради для прописи; палочки с закруглением верхней части, а также нижней; длинной палочки с петлёй сверху и внизу; полуовалы и овалы заглавных буквы и строчных. Далее последует пропись целых букв, слов, фраз и предложений.

Таким образом, развивая графомоторные навыки у детей с ДЦП, необходимо доводить все движения, позы, позиции до автоматических их воспроизведений. Направлять их на чистоту и отточенность письма. Уместная и актуальная коррекционная помощь в развитии графомоторных навыков у детей с ДЦП нацелена на развитие речи и предупреждении проблем, связанных с образованием графомоторной деятельности в целом.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом : Доречевой период : кн. для логопедов / Е. Ф. Архипова. – М. : Просвещение, 1989. – 76 с. : ил.
2. Баранова, Г. А. Логопедическая работа по развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ / Г. А. Баранова, Т. В. Лир // Инклюзивное образование. – 2019. – № 3. – С. 74–79.
3. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн ; под ред. О. Г. Газенко. – М. : Наука, 1990. – 284 с.
4. Глухих, В. И. Оздоровительная физическая тренировка. Часть 2. Авторские и нетрадиционные системы оздоровления: учеб. пособие / В. И. Глухих, А. А. Черепок. – Запорожье : ЗГМУ, 2014. – 64 с.
5. Горюнова А.Н. Особенности развития графомоторных навыков у дошкольников с ДЦП / А. Н. Горюнова // Образование и воспитание. – 2021. – № 3. – С. 32–33.
6. Гущинская, М. В. Профилактика зрительно-пространственных и регуляторных дисграфических нарушений в процессе первоначального формирования графомоторного навыка письма у учащихся общеобразовательных школ / М. В. Гущинская // Специальное образование. – 2017. – № 4. – С. 83–93.
7. Ефимова, Е. Ф. Формирование графомоторных навыков у младших школьников / Е. Ф. Ефимова // Учитель. – 2009. – № 5. – С. 62–64.
8. Зарубина, Е. Ю. Влияние физических упражнений на развитие графических навыков у дошкольников / Е. Ю. Зарубина // Труды БрГУ. Серия. Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 1. – С. 121–123.

9. Зегебарт, Г. М. Волшебные обводилки. Формирование графомоторных навыков : метод. пособие. – 2-ое изд. / Г. М. Зегебарт, О. С. Ильичева. – М. : Генезис, 2010. – 32 с.
10. Иванов, К. С. Статистика: сколько больных ДЦП в Росси и в мире [Электронный ресурс] / К. С. Иванов. – Режим доступа: <https://dcp-ne-prigovor.ru>. – Дата доступа: 12.01.2021.
11. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5–7 лет : пособие для логопеда : в двух частях / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2019. – 183 с. : ил.
12. Красикова, И. С. Осанка : воспитание правильной осанки : учеб.-метод. пособие / И. С. Красикова. – СПб. : Корона Век, 2013. – 176 с.
13. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
14. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 114 с.
15. Состояние здоровья новорожденных РФ. [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – Режим работы: <https://rosstat.gov.ru/>. – Дата доступа: 24.09.2020.

УДК 376

Медова Н.А., Танагулова Т.Г.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА СТЕПЕНЬ РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ДЕТСКИМИ ПАРАЛИЧАМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен обзор существующих методик и разработок по изучению уровня развития графомоторных навыков детей, страдающих церебральными параличами, изложены особенности применения диагностических приемов при обследовании детей данной категории, отличительные черты при исследовании степени развития моторных навыков детей, страдающих параличами. В статье указана совокупность приемов обследования уровня развития моторных функций детей, страдающих церебральными параличами младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дети с детским церебральным параличом, графомоторные навыки, поэтапность диагностирования, особенности диагностики.

Myedova N.A., Tanagulova T.G.

DIAGNOSTIC VIEW ON THE DEGREE OF DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS IN CHILDREN SUFFERING FROM INFANTILE PARALYSIS OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The article describes an overview of existing methods and developments to study the level of development of graphomotor skills of children suffering from cerebral palsy, features of the use of diagnostic techniques in the examination of children with cerebral palsy, distinctive features in the study of the degree of development of motor skills of children suffering from paralysis. The article describes a set of techniques for examining the level of development of motor functions of children suffering from cerebral palsy of primary school age.

Keywords: children with cerebral palsy, graphomotor skills, stage-by-stage diagnosis, diagnostic features.

Острой темой современности стоит вопрос о росте инвалидности, где движущей силой выступают нарушения опорно-двигательного аппарата. Как показывает мировая статистика [12, с. 35], подобные отклонения в развитии стоят на втором месте среди факторов

происхождения инвалидности и колеблются от 20 до 33 %. Основную часть этих показателей занимают дети, страдающие параличами (около 90 %). Таким образом определилось направление на коррекционную составляющую в работе специалистов медицинского и педагогического профиля.

Детский церебральный паралич (далее ДЦП) – это заболевание, приобретаемое в период раннего созревания головного мозга. Проявляется это страдание в двигательных расстройствах (нарушение координации и движения, параличи, парезы, насильственные движения).

В своих исследованиях Е.Ф. Архипова [1], Л.А. Данилова [4], В.В. Ткачева, И.Ю. Левченко [11] определили важность раннего выявления патологии и постановки диагноза детского паралича. Ученые говорят о необходимости своевременного введения системы коррекционных работ с детьми. Они указывают на уместность ранней помощи детям и сведения их двигательных и познавательных нарушений к минимальным их проявлениям.

Из работ О.В. Елецкой и А.А. Таракановой становится известно о трудностях исследования и подбору диагностических методик, связанных с многоликостью проявлений двигательных расстройств и сопутствующих нарушений. Авторы рекомендуют введение поэтапного обследования детей с ДЦП [5, с. 299]. Из этого, по их мнению, будет складываться наиболее подробная картина психофизического состояния ребенка.

По исследовательским данным И.А. Смирновой известно, что значимую долю среди детей, страдающих параличами, занимают подопечные со спастической диплегией (больше половины от всех детей, страдающих ДЦП). Для этой группы детей характерны нарушения двигательных функций рук, кистей, дифференцированных манипуляций пальцев рук. По мнению И.А. Смирновой, двигательные расстройства детей с ДЦП будут нести первичный характер, далее, на втором плане, сопутствующими отразятся нарушения сенсорного восприятия [14, с. 30].

Младший школьный возраст – это наиболее благоприятный период для обучения и развития. Вялая двигательная активность, а во многих случаях и невозможность самостоятельного передвижения, находят свое отражение в ограниченном представлении об окружающем мире и несформированном тактильно-двигательном восприятии [12, с. 36]. В период обучения грамоте одним из главных препятствий выступает недоразвитие графомоторных навыков детей, страдающих церебральными параличами.

Прежде, чем начинать коррекционные занятия по развитию графомоторных навыков, необходимо определить ведущую руку у ребенка. Здесь можно воспользоваться полной методикой французской ученой М. Озьяс, состоящей из 20-ти заданий для определения «рукости» [8]. В рамках методики исследователем рекомендован список заданий для определения ведущей руки при письме. Также необходимо учесть вынужденную леворукость, когда физически правая рука не способна манипулировать при письме. Исследования показывают, что за последние несколько лет наблюдается рост числа леворуких детей среди детей с ДЦП, при этом из них порядка 30 % – это вынужденные компенсаторные левши [8].

Актуальность исследования уровня развития графомоторных навыков предопределяет развитие высших психических функций. Говоря о методах диагностики степени развития мелкомоторных функций у детей с ДЦП, И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько [10, с. 38] обращают внимание на многоликость двигательных нарушений, что является значительным барьером в изучении воспитанников. Исследователи рекомендуют введение в карту обследования детей включать комплексную систему методических приемов для их изучения. Таким образом, для

изучения уровня развития графических навыков детей, страдающих ДЦП, определены следующие критерии оценивания: ручная умелость или функциональные возможности кистей рук, зрительное восприятие, пространственные представления, общая моторика и мелкая моторика рук.

Для определения уровня ловкости рук и их свободной манипуляции с предметами можно воспользоваться методикой И. Филипяк [3]. Автор предлагает комплекс упражнений по выявлению уровня развития ловкости рук и коррекции нарушений их произвольных движений. Данный подход уместен и в изучении дифференцированных возможностях рук при манипуляции с предметами.

Е.Ф. Архипова для диагностики функциональных возможностей рук рекомендует рассмотреть следующие параметры: предметная ориентация руки, захват и удержание предмета, произвольные и простейшие манипуляции при опускании и подъеме предмета, произвольные и свободные движения при перемещении предмета из руки в руку, разграничение работы пальцев рук [1, с. 14].

По исследовательской методике М.М. Безруких, зрительное восприятие можно уточнить через зрительно-моторную координацию при проведении прямой и уточнением рамок и границ рисунка ребенка, распознавание картинок с дополнительным наложением, распознавание задуманной геометрической фигуры среди множества других различного тона, размера и положения в пространстве, распознавание повернутых и перевернутых фигур, пространственных отношений, копируя простые фигуры с помощью фигур, ломанных, углов и точек в пространстве [12, с. 37]. Л. А. Данилова [4, с. 77] для детей младших классов, страдающих церебральными параличами, предлагает рассмотреть зрительное восприятие через построение углов и четырехугольников с помощью угольника и линейки, а различение между фигурами плоского и объемного значения методом сравнения, лепкой из пластилина по образцу, методом пропорций, также уместно узнавание фигур по контуру. Е.Ф. Архипова предлагает изучить зрительное мировосприятие по онтогенетическому принципу, согласно поэтапному становлению зрительно-моторных функций ребенка, его психофизиологическим способностям и возрастным возможностям [1, с. 3].

Пространственные представления, согласно материалам Т.А. Павловой [13, с. 21], изучаются по нескольким блокам: зрительно-пространственный гнозис (узнавание предметов и букв разного шрифта и с наложением, разность основных направлений пространства по ориентиру на собственное тело, восприятие пространства через свое тело и его отношение с предметами), моторный праксис (пересчет пальцев правой и левой руки, затем обеих рук синхронно, схема «ребро-кулак»), слухомоторная координация (повтор ритма по слуховому и словесному образцу, счет замедленных и ускоренных темпов ударов). Д.Р. Ганчукова [2, с. 86] предлагает пространственные представления изучать через ориентацию ребенка на листе бумаги посредством рисования. Автор дает инструкцию воспитаннику: «Нарисуй солнышко в верхнем правом углу...» и т.д. Итоги обследования подводятся балльной системой оценивания. Для определения степени сформированности пространственных представлений у ребенка можно также применить игровую тактику «Твистер», когда педагог дает речевую инструкцию по положению тела подопечного и его конечностей, двигаясь по коврику с цветными шарами. Например, «Поставь левую ногу на красный шар, а правую на зелёный» и прочее. Здесь необходимо учитывать физические возможности ребенка.

Е.Ю. Зарубина рассматривает общую моторику как основу для развития мелкой моторики [6, с. 121]. Исследователь говорит о влиянии физических упражнений на развитие графомоторных навыков у детей и направляет внимание на физическую зарядку с применением спортивного инвентаря. Учащемуся предлагается речевое задание: «Зайди в первый обруч, возьми мяч, хлопни два раза...» и прочее. Можно модифицировать эти упражнения такими дополнениями, как: «Назови букву, которая лежит в центре обруча, хлопни столько раз, какая цифра указана на карточке в центре обруча, прыгни ...» и т.д. Для изучения степени развития общей моторики можно также воспользоваться разработками Г.М. Зеgebарт и О.С. Ильичевой [7, с. 4]. Предлагаемый комплект материалов ориентирован для детей младшего школьного возраста. Работа разделена на две программы: «Гимнастика для мозга», «Волшебные обводилки». «Гимнастика для мозга» включает цикл «Ритмирование», где прописаны задания на медленный (быстрый) темп ходьбы, различное положение рук и ног, перекрестное положение рук и ног, фиксация поз. Программа «Волшебные обводилки» включает в себя комплект из 12 рисунков крупного формата (А3), которыми можно воспользоваться в любом положении (сидя, стоя), что удобно для детей с ДЦП при их физиологических возможностях. Задания подходят и для праворуких, и для леворуких детей. Возможно рисование обеими руками одновременно.

Мелкую моторику рук Н.В. Нижегородцева [9, с. 146] предлагает изучать через проведение на листе прямых, извилистых линий по образцу и без него, методом штриховок и продолжения строк по клеточкам. Высшей степенью проявления графических навыков будет чистота и гигиенические отражения на листе. Диагностика мелкой моторики, по И.Ю. Левченко [11], направлена на определение ведущей руки и подвижности пальцев. Для исследования автор методики предлагает воспользоваться крупной игрушкой для захвата руки и мелкой – для определения возможности захвата пальцами. Ребенку дается инструкция: «Возьми игрушку». В таблице обследования сразу указывается ведущая рука и степень захвата, фиксация предмета. С помощью кубиков предлагается построить башню. На развитие моторики пальцев задается упражнение на соединение большого пальца с остальными попеременно. Далее предлагается загибать и разгибать по очереди пальцы рук. И.А. Смирнова [14] рекомендует диагностировать мелкую моторику рук путем выполнения следующих заданий: «ходьба» пальцами по столу, сцепка пальцев в цепочку, запуск волчков, собирание пирамидки, определение силы сжатых пальцев рук. При максимальном выполнении заданий выставляются высшие баллы. При невыполнении какого-либо упражнения балл снижается.

Как отмечал И.М. Сеченов, ходьба и любые передвижения в пространстве человеком – есть основная движущая сила в восприятии пространства и времени [4, с. 4]. Во время ходьбы ребенок получает опыт о времени, затраченном на определенное расстояние. У детей, прикованных к постели, или ограниченных в движении, такого опыта нет.

Таким образом, говоря о развитии графомоторных навыков, необходимо понимать степень развития моторных функций на данном возрастном этапе ребенка, страдающего церебральными параличами. Для диагностирования следует выделить основные параметры, по которым и будет оцениваться уровень развития и нарушения. Изучив возможности ребенка, появится потенциал для коррекционных мероприятий. Исследуя ребенка, мы можем ответить на вопросы: «Для кого развитие необходимо?», «Что необходимо развивать?», «Как будем развивать?». Уместная диагностика позволит разработать индивидуальную программу комплексного развития учащегося и максимально помочь ему раскрыть свои способности.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом : Доречевой период : кн. для логопедов / Е. Ф. Архипова. – М. : Просвещение, 1989. – 76 с.
2. Ганчукова, Д. Р. Педагогическая диагностика на уроках рисования в начальной школе в инклюзивном образовании / Д. Р. Ганчукова // Сибирский учитель. – 2015. – № 5. – С. 84–87.
3. Горюнова, А. Н. Особенности развития графомоторных навыков у дошкольников с ДЦП / А. Н. Горюнова // Образование и воспитание. – 2021. – № 3. – С. 32–33.
4. Данилова, Л. А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом / Л. А. Данилова. – М. : Медицина, 1977. – 94 с.
5. Елецкая О. В. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебник с практикумом для студ. дефектол. факультетов / О. В. Елецкая, А. А. Тараканова ; под общ. ред. О. В. Елецкой. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2018. – 500 с.
6. Зарубина, Е. Ю. Влияние физических упражнений на развитие графических навыков у дошкольников / Е. Ю. Зарубина // Труды БрГУ. Серия : Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 1. – С. 121–123.
7. Зеgebарт, Г. М. Волшебные обводилки. Формирование графомоторных навыков : метод. пособие / Г. М. Зеgebарт, О. С. Ильичева. – М. : Генезис, 2010. – 32 с.
8. Киселева, Н. Ю. Определение ведущей руки / Н. Ю. Киселева [Электронный ресурс] // Определение латеральности. – Режим доступа: <https://infourok.ru> – 2017. – Дата доступа: 11.10.2021.
9. Коротина, Н. И. Раннее выявление неблагополучия / Н. И. Коротина // Инновационная наука. – 2019. – № 3. – С. 145–147.
10. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
11. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 114 с.
12. Недуруева, Т. В. Нейропсихологические особенности мелкомоторных функций у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата / Т. В. Недуруева, Т. В. Бибичева, О. А. Юрийчук // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – № 6. – С. 34–41.
13. Павлова, Т. А. Диагностика готовности ребёнка к школе / Т. А. Павлова. – М. : Сфера, 2007 – 128 с.
14. Смирнова, И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП : учеб.-метод. пособие / И. А. Смирнов. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

**МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В ДВУХПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость подбора специальных моделей формирования социально-коммуникативных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья, обобщается опыт разработки образовательной программы высшего образования по двухпрофильному бакалавриату.

Ключевые слова: социально-коммуникативные компетенции, адаптированная образовательная программа, модели формирования компетенций, программа высшего образования.

Miklyaeva N.V.

**MODELS OF THE FORMATION OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE
COMPETENCIES OF PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES IN THE TWO-PROFILE
TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS**

Abstract. The article substantiates the need to select special models for the formation of social and communicative competencies in children with disabilities, summarizes the experience of developing an educational program of higher education for a two-profile bachelor's degree.

Keywords: social and communicative competencies, adapted educational program, models of competence formation, higher education program.

Актуальность формирования коммуникативных и социальных компетенций отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования: в его содержании выделена отдельная область, которая носит название «социально-коммуникативное развитие». В процессе и результате данного развития и связанного с ним воспитания и обучения в условиях совместной деятельности со взрослыми и сверстниками у детей формируются социально-коммуникативные компетенции, которые рассматриваются как ресурс для успешной социализации. Так, в Примерных АООП ДО для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) вопросы формирования компетенций дошкольников включены в условия реализации программы с учетом особых образовательных потребностей ребенка [9]. В них говорится о том, что следует особый акцент делать на развитии коммуникации, коммуникативных и социальных компетенций, связанных с ними представлений и межличностных отношений воспитанников. Естественно, что такая направленность обучения и воспитания находит свое отражение в такой трудовой функции, как «педагогическое сопровождение участников образовательных отношений по вопросам реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями развития, профилактики и коррекции нарушений развития» нового проекта Стандарта профессиональной деятельности учителя-дефектолога [10]. В стандарте высшего образования, ориентированного на подготовку учителей-дефектологов, соответствующие задачи и результаты профессиональной подготовки будут отражены в составе общепрофессиональных компетенций. Например, для «ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание

обучающихся на основе базовых национальных ценностей» произойдет адаптация данных требований к специфике работы дошкольного учителя-дефектолога [7]:

– ОПК 4.1. Демонстрирует знание социальных и духовно-нравственных ценностей, лежащих в основе социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, в том числе, с особыми образовательными потребностями;

– ОПК 4.2. Ориентируется в методах и приемах воспитания, может экстраполировать их на социально-коммуникативное развитие и нравственное воспитание детей дошкольного возраста;

– ОПК 4.2. Использует приемы воспитания личности и коррекции поведения, осуществляя профилактику социального вывиха детей, испытывающих трудности в освоении образовательной программы, и дошкольников с ОВЗ.

В рамках педагогических задач деятельности вопросы социально-коммуникативного развития найдут свое отражение в «ПК 4. Способен к планированию и реализации образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования». Так, одним из индикаторов для оценки результатов профессиональной подготовки станет «ПК 4.2. Умеет планировать разные формы совместной образовательной деятельности с дошкольниками в области физического, социально-коммуникативного, познавательного, речевого и художественно-эстетического развития» [7]. При этом, ориентируясь на задачи образовательной и коррекционно-развивающей работы по социально-коммуникативному развитию воспитанников с ОВЗ в разных примерных адаптированных программах, можно обобщить компетенции, характеризующие результаты индивидуального развития, связанного с освоением образовательной программы [9]: это будут компетенции, обеспечивающие адаптацию (СК1), проявление интереса и внимания к эмоциональным состояниям сверстников (СК2), возможность выбирать деятельность и партнеров по совместным действиям (СК3), овладение алгоритмами коммуникативного поведения (СК4), партнерское взаимодействие в игре (СК5), ориентировка в социальной картине мира, связанные с ней умения и навыки социально-нравственного поведения (СК6), безопасного поведения (СК7).

Здесь начинаются сложности: для того, чтобы отразить весь спектр социально-коммуникативных компетенций и их интеграцию с речевым, познавательным развитием детей и опытом совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, недостаточно компетенций, выделенных только в рамках одного стандарта профессионального образования: стандарта учителя-дефектолога. Поэтому мы предлагаем решать эту проблему за счет двухпрофильного образования: с профилями «дошкольная дефектология» и «дошкольное образование», пользуясь стандартом по направлению подготовки – 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [8]. В этом случае проблемы интеграции вопросов совместной деятельности с детьми и формирования соответствующих социально-коммуникативных компетенций будут решаться через призму интересов как ребенка с ОВЗ, так и группы нормально развивающихся сверстников, в которую он может быть инклюзирован. Благодаря двухпрофильности у вуза появится возможность включить в задачи профессиональной подготовки [8]:

– методический тип задач и соответствующие индикаторы: ПК 5.3. Методически обоснованно отбирает и применяет в образовательном процессе современные образовательные

и коррекционно-развивающие дидактические средства, информационно-коммуникационные технологии с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей нормально развивающихся детей и дошкольников с ОВЗ;

– задачи и индикаторы сопровождения: ПК 8.4. На основе результатов диагностики выявляет особые образовательные потребности, индивидуальные особенности и социально-коммуникативные ограничения у дошкольников с ОВЗ, необходимые для оказания дальнейшей психолого-педагогической помощи детям и интеграцию в группу нормально развивающихся сверстников;

– задачи и индикаторы культурно-просветительской деятельности: ПК 12.5. Проводит работу по адаптации, социально-коммуникативному и эмоционально-нравственному развитию дошкольников с ОВЗ, приобщению их к общечеловеческим и мировым ценностям и формированию толерантного отношения к таким детям со стороны ровесников и родителей воспитанников.

После определения ключевых компетенций для дошкольников с ОВЗ и студентов, их согласования со стандартами, вуз разрабатывает образовательную программу. Наш опыт разработки такой программы для двухпрофильного бакалавриата говорит о том, что удобнее всего сделать ее модульной. В этом случае будет возможность отразить в содержании специфику подготовки и педагога дошкольной группы, и учителя-дефектолога:

– в обязательную часть войдут: «Социально-гуманитарный модуль», «Коммуникативный модуль», «Модуль здоровья и безопасности жизнедеятельности», «Психолого-педагогический модуль», «Клинические основы профессиональной деятельности», «Лингвистические основы профессиональной деятельности», «Дошкольное образование», «Воспитание и обучение детей с ОВЗ»;

– в часть, формируемую участниками образовательных отношений, будут включены: «Организация деятельности детей по освоению образовательных программ, в том числе, адаптированных», узкоспециальные технологии («Технологии обучения и воспитания дошкольников с нарушениями речи», «Технологии обучения и воспитания дошкольников с нарушениями слуха»), дисциплины по выбору (модули «Ассистивные технологии», «Преемственность дошкольного и школьного образования детей с нормальным и нарушенным развитием»).

В обязательной части будет сделан акцент на формирование социально-коммуникативных компетенций самих студентов и освоение приемов исследования потребностей в общении и коммуникации дошкольников с нормальным и нарушенным развитием, методов и приемов педагогического взаимодействия в разных видах детской деятельности. Соответствующими моделями организации образовательной и коррекционно-развивающей работы, на которые можно будет опираться в рамках педагогических практик в дошкольных образовательных организациях (по профилю «Дошкольное образование» и профилю «Дошкольная дефектология»), станут *системная модель* управления социальной адаптацией в дошкольной группе [5]. Особенный акцент здесь будет делаться на социально-психологическую адаптированность ребенка и дошкольной группы, учет особенностей социально-коммуникативного развития дошкольников с ОВЗ и их ограничений.

Важно будет и во время организации практик, и семинарских занятий со студентами показать, что без специально организованной – целенаправленной и систематической – работы

по формированию и интеграции социально-коммуникативных компетенций у детей с ОВЗ самостоятельно они не формируются. Поэтому в дисциплины, которые предполагают освоение тех или иных методик («Физическое воспитание и оздоровительные технологии в дошкольном образовании», «Развитие речи и литературное образование в дошкольном возрасте», «Теория и технологии математического развития дошкольника», «Экологическое образование детей дошкольного возраста», «Теория и технологии развития детской изобразительной деятельности с практикумом», «Теория и технологии музыкального развития дошкольников») будут обязательно включаться элементы *ресурсной модели* формирования социально-коммуникативных компетенций дошкольников в процессе совместной образовательной деятельности со взрослым. Например, спецификой модели А.А. Заречной [2] является переструктурирование педагогом общения дошкольников в совместной деятельности, осуществляемое с целью освоения коммуникативных и социально ориентированных действий, опирающихся на механизмы эмоционального заражения и социального подражания, формирование навыков самовосприятия и частичной рефлексии в разных видах детской деятельности. В этом отношении И.А. Коробейников считает подражание и идентификацию механизмами, благодаря которым достигается единство социального и когнитивного развития детей с ОВЗ дошкольного возраста [3]. Это объясняется тем, что качественная характеристика подражания ребенка в раннем детстве и идентификация в дошкольном зависит и от уровня его когнитивного развития, и от степени социального подкрепления попыток подражания тем или иным формам поведения, заданности «социальных рамок» бытия благодаря механизмам идентификации. Эта позиция нам очень близка.

В рамках деятельного подхода такие ресурсы могла бы задавать для дошкольников с ОВЗ игровая деятельность, но известно, что их игровая активность в дошкольном детстве, по мнению многих ученых (О.П. Гаврилушкина [1], Е.В. Локтева [4] и др.), не выходит на первый план из-за того, что снижение психического и речевого развития, мотивации, социальной перцепции и значительные трудности общения со взрослыми, свободной организации деятельности мешают возникновению достаточных предпосылок к ее естественному происхождению и разворачиванию в процессе взаимодействия со сверстниками. Тем не менее, *деятельная модель* является одной из самых популярных для разработки программ и методик коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими ОВЗ [1]. Такая модель чаще всего будет процессной: отличительной чертой процессных моделей является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое. Поэтому *процессные модели* социально-коммуникативного развития демонстрируют этапы и динамику освоения социально-коммуникативных компетенций воспитанниками и обучающимися с ОВЗ. Они найдут отражение в содержании модуля «Воспитание и обучение детей с ОВЗ» и целом ряде дисциплин: «Ранняя помощь и абилитация детей с нарушениями развития», «Дошкольная олигофренопедагогика с олигофренопсихологией», «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ЗПР», «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с расстройствами эмоционально-волевой сферы» и др.

Соответствующие методики и технологии могут быть представлены в рамках вариативной части образовательной программы: «Организация деятельности и взаимодействия детей», «Технологии социально-коммуникативного развития дошкольников», «Альтернативная коммуникация в коррекционной работе с дошкольниками с ОВЗ» и др. При этом преподаватели знакомят будущих дефектологов с *моделью функционального диагноза* [3] и обобщают группы

формируемых социально-коммуникативных компетенций в рамках организации коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога на подгрупповых и групповых занятиях с воспитанниками с ОВЗ. Здесь важно понимать, как влияет социально-коммуникативное развитие на динамику познавательного развития воспитанников и использовать социокогнитивный подход и соответствующую модель организации коррекционно-педагогической работы [6]. Лежащие в ее основе индикаторы – формируемые интегрированные компетенции у дошкольников – можно представить следующим образом:

1. Группа распределения: умение вступать и организовать совместную деятельность, распределять задачи совместного действия, придерживаться общего замысла (сюжета) совместной деятельности, способность к самоорганизации в условиях совместной деятельности.

2. Группа планирования: понимание алгоритмов социального поведения, способность подчиняться правилам взаимодействия и устанавливать новые, формулировать их; способность к социальному прогнозу и проектированию, способность к изменению тактики поведения в условиях совместной деятельности.

3. Группа коммуникации: коммуникативные алгоритмы взаимодействия со сверстниками, способность поддержать инициативу другого или пресечь ее, способность к уместности коммуникативных высказываний; умение договариваться, убеждать, аргументировать; взаимопомощь по ходу совместной деятельности, умение разрешать конфликты.

4. Группа рефлексии: эмоциональное отношение к совместной деятельности, социальная перцепция, реагирование на изменения в социальной и коммуникативной ситуации, взаимный контроль по ходу выполнения деятельности.

Через кейс-технологии перечисленные группы компетенций дошкольников отрабатываются со студентами на семинарских занятиях, в рамках проектирования курсовых и дипломных работ. Отдельная сфера их применения – организация профессиональных проб по организации физического, речевого, художественно-эстетического, познавательного развития детей (проектно-технологическая практика по профилю «Дошкольное образование»), производственной практики (проектно-технологическая практика по профилю «Дошкольная дефектология»). Здесь вступает в силу *комбинированная модель*, которая сочетает в себе структурно-функциональную и процессную модели коррекционно-педагогической работы. Она содержит три блока: концептуально-целевой, содержательно-деятельностный и контрольно-оценочный. Ее отличием является задействованность всех специалистов (воспитатель, учитель-дефектолог, логопед, психолог, музыкальный руководитель и др.), учитывающих в процессе комплексного сопровождения детей с ОВЗ индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка. Поэтому студент в ходе практики не просто выполняет профессиональные функции и действия как учитель-дефектолог и педагог дошкольного образования, а учится взаимодействовать с другими участниками образовательного и коррекционно-развивающего процесса, организовывать комплексное сопровождение воспитанников с ОВЗ и дошкольной группы в целом, анализировать динамику формирования социально-коммуникативных компетенций дошкольников в рамках специальных мониторингов.

Таким образом, оказывается возможным через профессиональную подготовку дать студентам эффективные инструменты и модели педагогической, методической, культурно-просветительской деятельности и сопровождения детей с ОВЗ в условиях детского сада.

Надеемся, этот опыт будет полезен и другим вузам при разработке новых программ профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов.

Список использованной литературы

1. Гаврилушкина, О. П. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О. П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 2. – С. 12–16.
2. Заречная, А. А. Психологические условия развития коммуникативной компетентности у детей 6-8 лет с разным темпом психического развития : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / А. А. Заречная ; МГППУ. – М., 2018. – 25 с.
3. Коробейников, И. А. Категория социализации в проблемном поле дефектологии // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сб. науч. тр. ; под науч. ред. Е. Л. Инденбаум. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2020. – С. 8–17.
4. Локтева, Е. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. В. Локтева ; НИРО. – М., 2007. – 24 с.
5. Майер, А. А. Управление процессом социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. А. Майер ; АлтГПА – Барнаул, 2011. – 41 с.
6. Обухова, Л. Ф. Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка / Л. Ф. Обухова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 91–105.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ МО и науки РФ, 1 окт. 2015 г., № 1087 // Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/9/1426>. – Дата доступа: 23.09.2021.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ МО и науки РФ, 9 фев. 2016 г., № 91 // Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/7/1805>. – Дата доступа: 23.09.2021.
9. Примерные адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/>. – Дата доступа: 23.09.2021.
10. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936/>. – Дата доступа: 23.09.2021.

«ЗАПУСК РЕЧИ» – МИФ ИЛИ ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА РАБОТЫ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ?

Аннотация. Актуальность обращения к проблеме запуска речи обусловлена значительным увеличением количества неговорящих детей. В статье рассматриваются базовые навыки и условия, необходимые для формирования речи ребенка. Выделяются приемы ее активизации в соответствии с потребностями ребенка. Запуск речи рассматривается как один из методов раннего развития нормотипичного ребенка. У детей с системной патологией данный процесс включает развитие ритмико-мелодико-интонационной основы языка по законам онтогенеза и формирование артикуляционного праксиса.

Ключевые слова: запуск речи, базовые навыки, комплексный подход, дети с системной патологией речи

Myslivets L.V.

«SPEECH TRIGGERING» – MYTH OR AN EFFECTIVE TECHNIQUE FOR WORKING WITH NON-VERBAL CHILDREN?

Abstract. Actuality of the speech triggering problem in children is conditioned by the significant increase in the number of non-verbal children. The article discusses the basic skills and conditions necessary for the formation of a child's speech. Methods of its activation are highlighted in accordance with the needs of the child. Triggering speech is seen as one of the methods for the early development of a normo-typical child. The launch of speech in children with systemic pathologies includes the development of the rhythmic-melodic-intonational basis of the language according to the laws of ontogenesis and the formation of articulatory praxis.

Keywords: speech triggering, basic skills, integrated approach, children with systematic speech pathology.

С самого раннего возраста жизнь человека неразрывно связана с речью. Все чаще в научной литературе по дефектологии встречается термин «запуск речи», что обусловлено увеличением количества «неговорящих» детей. Причины данного явления не являются предметом рассмотрения настоящей статьи, однако в целом они достаточно известны и вследствие этого также выступают в качестве крайне важного исследовательского направления, имеющего не только научно-теоретическое, но и несомненное практическое значение.

Всю речь можно представить в виде дерева и соответствующим образом обозначить её основные компоненты: крона дерева – это грамотная красивая речь; крупные ветви – артикуляция, словарный запас, грамматика; ствол – понимание речи; корни – базовые навыки для формирования речи.

Для понимания необходимости запуска речи следует более подробно остановиться на базовых навыках ее формирования. Чтобы появилась речь, ребенку необходимо пройти определенные стадии ее развития: гуление, лепет. Второе условие – способность воспринимать действительность: видеть, слышать, трогать. Это отмечал в своих работах российский исследователь Н.Н. Поддьяков [1]. Эффективным методом появления фразы у детей раннего возраста исследователь называет опытно-экспериментальную деятельность. По его мнению, она способствует формированию у обучаемого познавательного интереса, развивает наблюдательность, мыслительные процессы, ситуации, которые ребенок разрешает с помощью проведения опыта и, анализируя, делает вывод, самостоятельно овладевая представлением о том или ином законе или явлении. Дети сначала видят предмет или явление, у них идет

накопление зрительной информации, затем взрослый ее словесно обозначает, далее происходит процесс познания через движение рук (исследовательские действия), затем эмоциональное обыгрывание закрепляет впечатление от него, следствием развернутой полной информации выступает создание графического образа, который оставляет в памяти эмоционально окрашенный образ. Вместе с тем, познавательное развитие, формирование понятийного мышления, немислимы без усвоения новых слов. Таким образом, благодаря участию в проектной деятельности активно обогащается чувственный опыт ребенка, проговаривается речевой материал и на основе полной и развернутой информации у детей формируется четкий образ предметов и явлений окружающего мира [1].

Очень важна, и в настоящее время на этом делается акцент, зрелость мозговых структур. Одним из базовых навыков для формирования речи являются интеллектуальные и социально-эмоциональные способности личности. Их неотъемлемую часть составляет сенсомоторная интеграция. Для формирования правильного и своевременного речевого развития необходимо наличие всех базовых навыков. Отсутствие хотя бы одного из таких компонентов ведет к задержке развития речи ребенка, вследствие чего невозможно говорить о запуске речи только логопедом. Здесь необходима помощь многих специалистов: врачей, реабилитологов, психологов, дефектологов. При отсутствии одного из базовых навыков необходимо говорить уже о системной патологии, поэтому и подход к работе должен быть выстроен с учетом особенностей ребенка. В таких случаях запуск речи можно рассматривать как миф, так как, просто запуская речь, мы не решим всех проблем в речевом развитии ребенка. Термин «запуск речи» может вводить родителей в заблуждение. Речь невозможно запустить искусственно, как, например, дыхание или мотор. Если она не появляется сама или у родителей возникают сомнения по развитию ребенка в раннем возрасте (часто срыгивает, дрожат руки, плохо спит, мало ест и так далее), то необходимым условием благополучного развития речи ребенка является раннее начало коррекционной помощи.

Помимо базовых навыков для формирования речи нужны определенные условия. Почва в его системе дерева как речи – это общественно-культурная среда; солнце – тепло, любовь, принятие. И в этом можно легко убедиться, понаблюдав за развитием речи у детей, которые с рождения воспитывались в домах-интернатах. Дефицит речевого общения, эмоционального контакта отрицательно сказывается на их речевом развитии. Последним условием является влага – это пробуждение к речи, зрительный контакт. Влага – это и есть запуск речи. Слушать, давать высказываться (не вербально), прививать радость общения – именно на этом должно строиться побуждение к речи.

Когда должна возникнуть речь и почему она не возникает? Возможно, необходимо акцентировать внимание не на том, что должен нам «выдать» ребенок, а на потребностях самого ребенка. Самая большая потребность у младенца – это безопасность, привязанность к близкому человеку. В дошкольном возрасте появляется потребность в успехе и результате своей деятельности. Это отправной пункт в работе логопеда вне зависимости от возраста ребенка, вне зависимости от того, говорит ребенок или нет. Таким образом, мы видим у ребенка готовность и мотивацию к обучению.

Выделяются приемы активизации речи в соответствии с потребностями ребенка. Один из первых приемов – это подражание в вокализации в соответствии с уровнем коммуникации ребенка. Он основан на принципе перехода от кинестетики к символам, затем к семантике слов. Следующий прием – не артикуляция, а общение в основе коммуникации. Очень важно

включать инициативу ребенка. Только при первичной или вторичной аутизации, речь логопеда выступает в форме инструкции.

Одним из приемов активизации речи служит сенсорная диета. Данный прием часто недооценивают педагоги детских центров, работая с детьми с особенностями психофизического развития, где все пестрит яркими красками разнообразных игрушек. И последнее, что необходимо отметить: должно быть больше общения в игре, а не игры в общении!

Запуск речи предполагает необходимость использования комплексного подхода для достижения заявленной цели. Значительная роль в данном процессе отводится не только собственно логопедам, но и другим специалистам. Эффективными элементами такой работы являются игры-попевки, логоритмические упражнения, пальчиковые и коммуникативные игры, детские рифмы и песни. Запуск речи представляет собой метод ранней помощи и своеобразный пусковой механизм в развитии речи детей.

Запуск речи у детей с системной патологией выступает в качестве первого шага на пути формирования речи и коммуникации. В норме появление коммуникации не требует применения специальных приемов. Тогда как у детей с системной патологией запуск речи предполагает развитие ритмико-мелодико-интонационной основы языка. Такой процесс является достаточно длительным и включает ряд разделов. Запуск речи у детей с системным недоразвитием предполагает продолжение коррекционной работы по многим направлениям. К таковым необходимо отнести вызывание и постановку звуков, формирование фонематического слуха, формирование слоговой структуры слов, формирование навыка словообразования, структурирование фразы, формирование грамматического строя речи, формирование связной речи, предупреждение, коррекция оптической дисграфии, дислексии.

Вся система коррекционной работы подробно изложена в методике Т.Н. Новиковой-Иванцовой [2]. Данная система многократно апробирована самим автором и логопедами-практиками Москвы, Екатеринбурга, Ростова-на-Дону, Красноярска, Иркутска, Новосибирска, Севастополя, Брянска, Рязани и других городов России и далеко за рубежом в ходе практической, более чем тридцатилетней работы с неговорящими детьми. Автор настоящей статьи также имеет определенный опыт использования такой методики.

Российский ученый разработал метод формирования языковой системы, который широко используется в работе с детьми, у которых диагностируются не только все виды алалии, но и иные заболевания и отклонения [1]. В основе данного метода – онтогенетический принцип речи. На начальном этапе ее развития у ребенка появляется крик как форма реакции на неудовлетворенные физиологические потребности, которые доставляют ребенку дискомфорт. При этом если здоровые дети кричат звонко и громко, то у детей с какими-либо отклонениями в развитии такая реакция будет иной. А в некоторых, наиболее сложных случаях такой крик может полностью отсутствовать.

У нормотипичных детей в возрасте от трех до пяти месяцев появляется гуление, которое имеет выраженную эмоциональную и интонационную окраску, затем появляются слоги. Таким образом, происходит постепенное освоение артикуляции звуков. Следующим шагом формирования звукопроизношения является лепет. Это происходит у детей в возрасте пяти–девяти месяцев. К десяти – двенадцати месяцам ребенок уже может произносить простые слова (мама, баба). К году активный словарный запас ребенка может включать до десяти таких слов, а к двухлетнему возрасту ребенок овладевает уже фразовой речью.

Указанные этапы логичным образом следуют друг за другом. Следствием же «выпадения» какого-либо этапа может стать невозможность формирования либо восстановления речи. Использование методики известного российского ученого и специалиста-практика Новиковой-Иванцовой обеспечивает возможность прохождения указанных этапов формирования речи по-новому с целью освоения и совершенствования слоговой структуры слов. Один из результатов ее применения – ребенок может научиться произносить двусложные слова и простые фразы.

Проводимые в соответствии с методикой российского ученого занятия включают упражнения на ритмику и разделение неречевых и речевых звуков. Успешность овладения слоговой структурой слова обеспечивается использованием мелкой моторики и зрительной памяти. Важнейшим инструментом, который призван обеспечить запуск механизма речи, служит музыка. Эмпирическим путем подтверждено: дети, которые с раннего возраста слышали материнские песни на родном языке, не испытывают, в подавляющем большинстве случаев, каких-либо существенных проблем с формированием речи.

К числу важнейших задач, которые решает логопед в процессе работы с неговорящими детьми, необходимо отнести создание или усовершенствование ритмико-мелодико-интонационной основы языка, формирование звукопроизношения по законам возрастной фонетики посредством развития слухового гнозиса и формирование артикуляционного праксиса, формирование связной речи.

Цель коррекционно-логопедической работы состоит в формировании вербальной коммуникации средствами родного языка. Добившись лишь запуска речи, мы не придем к решению главной цели – коммуникации. При запуске речи у детей с системной патологией первоочередные задачи – это выработка произвольного, длительного, ротового выдоха, получение произвольной и длительной голосоподачи на ротовом выдохе, а также получение произвольного, длительного и плавного пропевания гласных первого ряда в определенном ритме.

В процессе работы на подготовительном этапе ребенок занимает разное положение по отношению к педагогу: сидя, лежа или стоя. В работе используются все три позиции, чередуясь по ходу занятия. Важно добиться ротового выдоха, голосоподачи и артикуляции гласных звуков: А, И, У, Э, О, Ы. Вся работа проводится в процессе пения. Оно занимает основное место на данном этапе и может быть сопряженным, отраженным и самостоятельным. Начинаем работу с сопряженного пения, логопед и ребенок поют одновременно, так как это самый легкодоступный способ для неговорящих детей. Ритмы музыки соответствуют продуктивным классам слоговой структуры слова. В работе задействованы пять ритмов. На подготовительном этапе чередуются два ритма: одно занятие используем ритм на две четверти с первым ударным слогом, на втором – две четверти со вторым ударным слогом. Для отработки длительного ротового выдоха мы зажимаем ребенку нос пальцами своей руки, выдох идет через рот. Во время пения на паузах отпускаем нос и ребенок может вдохнуть носом. Голосоподачу вызываем по подражанию – на ощущениях его спины, виска или вибрации руки у горла логопеда. Можно использовать и механическую помощь с постепенным переходом к самостоятельной артикуляции.

Интересен результат практического изучения зарождения речи Деб Роя. Деб Рой, профессора Массачусетского технологического института. Он проводит исследование языка, игр и социальной динамики на пересечении искусственного интеллекта и когнитивной

психологии. В своём выступлении в «TEDtalk» под названием «Рождение слова» Д. Рой рассказал о результатах проекта «Человеческая речь» (2006–2009 гг.) [3]. На протяжении четырёх лет в доме ученого велась видеозапись по 8–10 часов в день. Целью исследователя было понимание того, как появляется детская речь и каковы предпосылки ее появления. Впоследствии Д. Рой и его ассистенты вычленили из огромных пластов информации части, где сын Д. Роя произносил новое слово, находили все ситуации, когда его сын слышал это же слово, подкреплённое действием, связанным с этим словом, ранее. Профессор считает, что активная самостоятельность и активное общение ребёнка влияют на то, каким образом усваивается язык, и важно понять взаимодействие между этими двумя элементами и языком, который воспринимает ребенок, чтобы сделать вывод: возможно ли предсказать, как структура того, в какой момент слова услышаны, влияет на то, когда они усваиваются, другими словами, отношения между словами и их значениями в реальном мире.

Таким образом, необходимо подчеркнуть важность запуска речи как эффективной методики в работе с детьми раннего возраста без патологии. Однако, одной работы по запуску речи недостаточно для развития полноценной речи и коммуникации для детей с системной патологией, так как необходима комплексная помощь специалистов и системный подход в коррекционной работе.

Рассмотренная в настоящей статье проблема имеет, несомненно, перспективный характер как в плане ее дальнейшего научно-теоретического изучения, так и с точки зрения более широкого внедрения существующих передовых методик в практику работы соответствующих специалистов. Автор обобщил накопленный опыт и представил собственные идеи с целью дальнейшего обсуждения и использования в работе специалистов соответствующего профиля.

Список использованной литературы

1. Ребенок в мире поиска : программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста / О. В. Дыбина, Н. Н. Подъяков, Н. П. Рахманова и др. ; под ред. О. В. Дыбиной. – М. : Сфера, 2005. – 64 с.
2. Новикова-Иванцова, Т. Н. Методическое пособие по формированию ритмико-мелодико-интонационной основы языка (РМИОЯ) / Т. Н. Новикова-Иванцова. – М. : ГБОУ г. Авторское издание, 2020. – 56 с.
3. Lowry L. Verbs Pave the Way for Language Development / L. Lowry [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Verbs-Pave-the-Way-for-Language-Development.aspx>. – Дата доступа: 22.10.17.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭЛЕКТРОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ «ПОВТОРЯЙ-КА», ПРЕДНАЗНАЧЕННОГО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДЕЖДЕ И ОБУВИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлена характеристика электронного средства обучения «Повторяй-ка» предназначенного для формирования представлений об одежде и обуви и умений у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Описаны блоки заданий данного электронного средства обучения.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, электронное средство обучения.

Нагуй Е.С.

CHARACTERISTICS OF E-LEARNING SREDSTAVA «REPEAT» IS INTENDED FOR THE FORMATION OF IDEAS ABOUT CLOTHES AND SHOES AND SKILLS IN STUDENTS

Abstract. The article presents the characteristics of the electronic learning tool "repeat-ka" designed to form ideas about clothes and shoes and skills of students with mild intellectual disability.

Keywords: intellectual disability, e-learning.

Термин «инновация» происходит от латинского *innovati* – нововведение. Существует два подхода к понятию «инновация»: инновация как процесс и инновация как новшество. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом [1, с. 137]. Рассмотрим более подробно инновацию в педагогическом аспекте.

Педагогическая инновация – это нововведения в педагогической деятельности, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания. Педагогические инновации направлены на повышение эффективности воспитания и образования: введение в цели, содержание, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. А.В. Хуторской подчеркивает единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств [5].

В педагогике широкое применение отводится инновационным технологиям, под которыми понимается система методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамичных изменений в личностном развитии ребенка в современных социокультурных условиях [1, с. 255].

В образовании, как в общем, так и в специальном, инновационные технологии оказывают важную роль на развитие ребенка. Технологии могут применяться в целом и частично. На основе анализа педагогических технологий, проведенного Г.Н. Селевко, можно выделить следующие инновационные технологии, применяемые в системе образования: игровые технологии, технологии проблемного обучения, технологии развивающего обучения, альтернативные технологии и компьютерные технологии [3].

В обучении детей с особенностями психофизического развития наибольшее распространение получают игровые, образовательные и коммуникативные технологии в условиях интегрированного обучения, технологии индивидуальной коррекционно-развивающей работы, здоровьесберегающие и информационные технологии [2].

Представления об одежде и обуви у детей с интеллектуальной недостаточностью играют важную роль в развитии ребенка и начинают изначально формироваться ещё в раннем и дошкольном возрасте. Для формирования данных представлений родители и учителя – дефектологи используют различные инновационные технологии, которые способствуют более успешному усвоению материала.

Использование инновационных технологий может варьироваться в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей детей, также в зависимости от целей и задач, которые ставит педагог перед началом учебного процесса. В раннем возрасте в процессе формирования представлений об одежде и обуви огромную роль играет взрослый, так как ребенок в силу своего возраста совершает предметно – манипулятивные действия ребенка с предметами. Родитель или педагог, играя с ребенком, производит большинство действий самостоятельно. В процессе данной деятельности ребенок непроизвольно запоминает.

Для формирования представлений об одежде и обуви при обучении в школе педагог может использовать информационно-коммуникативные технологии, основанные на использовании компьютера, технологии проблемного обучения, технологии развивающего обучения, альтернативные технологии, здоровьесберегающие технологии и другие. Развитию умений по уходу за одеждой и обувью способствуют информационно-коммуникативные технологии, игровые и т.д.

Благодаря инновационным технологиям, которые использует педагог в работе с учениками с интеллектуальной недостаточностью, ученики более прочно овладевают представлениями и умениями использования и применения одежды и обуви.

Для изучения сформированности представлений об одежде и обуви и умений по уходу за ними у учащихся с интеллектуальной недостаточностью нами было создано электронное средство обучения «Повторяй-ка», которое служит для формирования представлений об одежде и обуви у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью [3].

Цель использования электронного средства обучения: закреплять представления об одежде и обуви и умения по уходу за ними у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Электронное средство обучения «Повторяй-ка» разработано с использованием компьютерной программы Visual Studio 2017.

Основные компоненты электронного средства обучения представлены разделами: «Сведения об ЭСО», «Задания».

Рассмотрим подробно раздел «Сведения об ЭСО», который включает в себя:

- первую часть «*Главная страница*», которая представлена информационной страницей, на которой расположен основной перечень блоков ЭСО;
- вторая часть «*Структура ЭСО*» включает краткое описание модулей и частей, входящих в его состав, для облегчения работы педагогов и учащихся с электронным средством обучения.

Раздел «*Задания*» используется для формирования и закрепления представлений об одежде и обуви у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Указанный раздел является самым объемным из представленных в электронном средстве обучения. Основу данного раздела составляет система интерактивных заданий, подобранные для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

В разделе «*Задания*» представлены три блока:

1 блок включают в себя 20 заданий:

1. «Отбери картинки с изображением одежды, которая нуждается в стирке».
2. «Выбери картинки с изображением одежды, где она правильно сложена».
3. «Выбери одежду, в которой есть молния».
4. «Выбери ту одежду, где есть пуговицы».
5. «Выбери всю верхнюю одежду».
6. «Выбери изображения обуви».
7. «Выбери женскую одежду».
8. «Выбери мужскую одежду».
9. «Выбери детскую одежду».
10. «Выбери картинки с изображением шерстяной одежды».
11. «Покажи на какой картинке нарисовано (изображено) платье?»
12. «Покажи на какой картинке нарисованы (изображены) сапоги?».
13. «Выбери женскую обувь».
14. «Выбери мужскую обувь».
15. «Выбери одежду, которую мы носим летом».
16. «Выбери одежду, которую мы носим зимой».
17. «Выбери одежду, которую мы носим весной».
18. «Выбери одежду, которую мы носим осенью».
19. «Выбери картинки тех изображений, которые можно обуть». (ПРИМЕР: ТУФЛИ,

платье, штаны)

20. «Выбери то, что можно надеть: (ПРИМЕР: туфли, платье, сандалии, штаны)».

2 блок включает в себя 10 заданий, в котором нужно выбрать лишний предмет.

1. «Выбери лишний предмет: куртка, штаны, шорты, ботинки».
2. «Выбери лишний предмет: шлепанцы, пальто, плащ, юбка».
3. «Выбери лишний предмет: кроссовки, панама, ботинки, туфли».
4. «Выбери лишний предмет: сапоги, шорты, босоножки, тапки».
5. «Выбери лишний предмет: сандалии, шуба, кеды, валенки».
6. «Выбери лишний предмет: шлепки, плащ, туфли, балетки».
7. «Выбери лишний предмет: сандалии, шлепки, штаны, туфли».
8. «Выбери лишний предмет: юбка, майка, платье, туфли».
9. «Выбери лишний предмет: кеды, тапочки, носки, кроссовки».
10. «Выбери лишний предмет: шуба, кофта, сапоги, штаны».

Задания 3 блока основаны на соединении предмета с частью тела, для которой нужен предмет.

1. Рукавицы наденем на... (руки).
2. Шарф наденем на... (шею).
3. Шапку наденем на... (голову).
4. Сапожки наденем на... (ноги).
5. Перчатки наденем на... (руки).
6. Носки наденем на... (ноги).
7. Кепку наденем на... (голову).

Рассмотрим примеры заданий, представленных в электронном средстве обучения «Повторяй-ка» по блокам.

Блок 1. Задание 1 «Отбери картинки с изображением одежды, которая нуждается в стирке».

На дисплее представлены изображения одежды (чистой и грязной): чистая рубашка, грязная майка, чистые и грязные штаны, чистая кофта. При нажатии одним щелчком левой кнопкой мыши на верное изображение появляется изображение «зелененькая галочка» справа, при неправильном выборе изображение берется в красную рамку. Переход на другое задание осуществляется только тогда, когда дан правильный ответ.

После правильного завершения 1 блока заданий программы – ЭСО показывает изображение, предназначенное для поощрения учащегося. Если же при прохождении блока задания допущено более 3 ошибок, то программа показывает «Подучи еще». После завершения данного блока программа автоматически переходит в главное меню, и мы можем выбрать другой блок для изучения материала.

Блок 2. Задание 1 «Дидактическая игра “Четвертый лишний”».

На дисплее представлены предметы: куртка, штаны, шорты, ботинки. Необходимо выбрать лишний предмет, который не является одеждой. В задании, где представлена обувь, предлагается выбрать предмет, который не является обувью. Данный блок выполняется путем нажатия левой кнопки мыши на лишний предмет. Если ответ верный, то появляется изображение «зелененькая галочка» и мы перейдем к следующему заданию, путем нажатия клавиши «следующее задание». При неправильном выборе ответа изображение выделяется в красную рамку.

Данный блок направлен на формирование обобщающих понятий: одежда, обувь.

Задания 3 блока включает в себя дидактическую игру «Одень куклу». Главный объект на экране – кукла.

Задания:

1. Рукавицы наденем на... (*руки*).
2. Шарф наденем на... (*шею*).
3. Куртку оденем на... (*тело*).
4. Сапожки наденем на... (*ноги*).
5. Перчатки наденем на... (*руки*).
6. Носки наденем на... (*ноги*).
7. Штаны оденем на... (*ноги*).

Перед нами на дисплее представлена кукла. Справа высвечивается предмет одежды (обуви). Необходимо щелкнуть левой кнопкой мыши на ту часть тела, для которой предназначен этот предмет. При правильном ответе мы переходим к следующему заданию. Завершение данного блока задания поощряется словом «Молодец», если допущено более 3 ошибок, то программа пишет: «Подучи ещё!». После завершения данного блока программа автоматически переходит в главное меню, и мы можем выбрать другой блок для изучения.

Завершить программу можно в любой момент, путем нажатия крестика, который находится в правом верхнем углу. Также путем нажатия на дисплее клавиши «назад», мы возвращаемся к блокам с заданиями.

Внизу дисплея мы можем увидеть номер задания и сколько осталось заданий для завершения данного блока.

Данное ЭСО можно эффективно использовать в процессе обучения как электронный практикум, помогающий ученикам с легкой интеллектуальной недостаточностью овладеть

представлениями об одежде и обуви: уметь отличать чистую и грязную одежду, отличать одежду и обувь, научиться: одеть ту или иную одежду, подбирать одежду и обувь по сезону, разграничивать мужскую, женскую и детскую одежду и обувь.

Список использованной литературы

1. Беляев, М. И. Технология создания электронных средств обучения / М. И. Беляев, В. В. Гриншкун, Г. А. Краснова. – М. : Моск. гос. индустр. ун-т, 2002. – 304 с.
2. Гладкая, В. В. Особенности планирования педагогической работы по социально-бытовой ориентировке школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. В. Гладкая // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 4. – С. 48–56.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Социально-бытовая ориентировка [Электронный ресурс] : учеб. программа по учеб. предмету для I–V классов первого отделения вспомогательной школы с русским языком обучения // Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, 2015. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8075>. – Дата доступа: 08.03.2019.
5. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. / А. В. Хуторской ; Рос. акад. образования, Ин-т содерж. и методов обучения. – М. : УНЦ ДО, 2005 (Мини-тип. УНЦ ДО). – 221 с.

УДК 376

Насретдинова И.Ф.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация. Во многих странах мира социальная идентификация в значительной степени осуществляется через выбор языка. Выбирая тот или иной из двух или более языков в своем лингвистическом репертуаре, говорящий раскрывает и определяет свои социальные отношения с другими людьми. Речь многих детей-билингвов страдает логопедическими недочетами, как на русском, так и на родном языке, и часто недочеты в родном языке порождают недочеты в русском языке. Необходим комплексный подход, который создает базис для нормального развития и социализации ребенка-билингва.

Ключевые слова: дети-билингвы, родительское сопровождение, комплексный подход, социализация.

Nasretdinova I.F.

FEATURES OF WORKING WITH PARENTS OF BILINGUAL CHILDREN: A THEORETICAL OVERVIEW

Abstract. In many countries of the world, social identification is largely carried out through the choice of language. By choosing one or another of two or more languages in his linguistic repertoire, the speaker reveals and defines his social relations with other people. Russian Russian is the language of many bilingual children who suffer from speech-therapy defects, both in Russian and in their native language, and often defects in their native language give rise to defects in the Russian language. A comprehensive approach is needed that creates a basis for the normal development and socialization of a bilingual child.

Keywords: bilingual children, parental support, integrated approach, socialization.

Проблема работы с семьями детей билингов набирает популярность среди исследователей. Необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, чтобы в соответствии с государственной образовательной программой для каждой отдельной семьи устанавливать коррекционные задачи и формы воспитания и обучения детей, принимая детей с нормой в развитии, а также с отклонениями в психоречевом развитии.

Ребенок в билингвальной семье знакомится с двумя или более различными культурами и языками, в связи с чем может столкнуться со множеством проблем. Многие родители по своей инициативе начинают обучать своего ребенка другим языкам. Они заинтересованы в том, чтобы с ранних лет предоставить своему ребенку возможность изучения нескольких языков, так как многие знают, что многоязычие способствует успешному развитию памяти, умению анализировать явления языка. Также знание двух и более языков тренирует мозг и позволяет человеку быстро переучиваться. Дети-билингвы проще воспринимают новые знания, а также быстро осваивают грамматику [2].

Родители двуязычных детей являются основными помощниками в развитии речи во время первичной социализации и адаптации ребенка. Педагоги, работающие с двуязычными детьми, должны планировать стратегию работы с семьей, а именно вовлечение родителей в процесс обучения детей со специалистами дошкольного образовательного учреждения, консультации родителей специалистами. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи позволяет родителям успешно включаться в педагогическую деятельность, что способствует взаимодействию и сотрудничеству родителей с воспитателем [1].

Огромную роль в возникновении нарушений речевого развития у двуязычных детей играет пассивность родителей, их психолого-педагогическая некомпетентность и низкое владение русским языком. Для оптимизации взаимодействия воспитателей дошкольного образовательного учреждения с семьей ребенка-билингва, с нарушениями устного русского языка, необходимо определить основные этапы и содержание работы.

Т.Н. Доронова [3] подчеркивает важность визуальной информации для родителей и раскрывает основные критерии ее оформления: единый стиль, ясность логики, доступность, конкретность. И.В. Кошкинко [5] отмечает, что общение учителей и родителей двуязычных детей должно соответствовать принципам открытости, взаимопонимания и доверия.

Новизна исследования состоит в том, чтобы выявить особенности организации работы с родителями двуязычных детей, понять специфические условия этого процесса, показать возможные способы работы с родителями в области двуязычного образования дошкольников, методы педагогов и их результаты.

Логопедическое исследование, в том числе связной речи, на родном языке позволило бы диагностировать речевые нарушения вне зависимости от уровня владения русским языком. Но в большинстве случаев логопед не имеет этой возможности, поэтому можно косвенно использовать помощь родителей.

К причинам нарушения речи билингов относятся недостаточная сформированность грамматических конструкций, произносительных и словообразовательных норм. Фонетические ошибки могут наблюдаться из-за несоответствия норм произношения звуков в двух языках. То есть звуки родного языка могут не быть в изучаемом, или же их произношение может отличаться. К причинам большинства речевых нарушений, фонетических, морфологических,

грамматических ошибок, относится межязыковая звуковая интерференция. Возникновению синтаксических ошибок, особенно в согласовании слов, предшествует отсутствие на родном языке родовых категорий. Лексические ошибки связаны с бедностью словаря, а также лексической интерференцией [4].

У детей-билингвов существуют проблемы при адаптации, воспитании и обучении в детском саду. Двуязычные дети, а особенно их родители по-особому переживают приход в детский сад: для них травмирующим фактором становится не просто отрыв от родителей, но и отрыв от привычной культуры и привычного языка. Ведь в детском саду их ждут другие игры, другие правила поведения. К тому же, когда все это объясняется на незнакомом еще языке, понять, что от них требуют, во много раз сложнее. Некоторые двуязычные дети на протяжении целого полугодия просто молчат. Психологическая травма бывает настолько велика, что может сопровождаться различными соматическими симптомами: у ребенка болит голова, нарушаются сон и аппетит [1].

Дети, для которых русский язык не является родным, допускают ошибки в употреблении предложений, в грамматическом оформлении категории рода существительных, в образовании форм числа, в роде, прилагательных, в согласовании главных членов предложения.

Успех воспитательной коррекционной работы по преодолению речевого дефекта двуязычных детей предполагает активное участие родителей. Никакая педагогическая система не может быть полностью эффективной без взаимодействия с семьей. Родители часто не компетентны в вопросах психоречевого развития детей. Для того чтобы сотрудничество логопеда и семьи было более эффективным, необходимо четко определить задачи логопедической работы. Логопеду важно привлекать родителей к коррекционной работе, чтобы они познакомились с методиками обучения и развития речи. Родителям необходимо увидеть текущую проблему или, наоборот, убедить себя в успешности освоения определенных знаний и навыков. Родителям важно понять, что необходимо закреплять усвоенный материал дома [3].

В течение учебного года работа с родителями должна проводиться постоянно. В начале учебного года следует разработать план работы с родителями. Сотрудничество логопеда с родителями двуязычных детей является неотъемлемой частью всего педагогического процесса.

Часто семья не может (по разным причинам) эффективно помочь двуязычному ребенку в развитии речи и коррекции речевых дефектов. Большинство родителей не понимают истинных причин, по которым у их ребенка возникают те или иные нарушения речи. Некоторые считают, что ребенок ленив, не готов участвовать, упрям.

Важность форм работы с родителями трудно переоценить. Необходимость их использования важна не только для педагогов, но в первую очередь для родителей, чьи дети посещают дошкольные учреждения. Проблема многих современных родителей – слабые педагогические знания, отстраненность, причины которых скрыты, прежде всего, в отсутствии элементарных психолого-педагогических знаний и нежелании родителей понимать сложный мир ребенка. Поэтому успех в воспитании и обучении двуязычных детей в дошкольном учреждении во многом зависит от того, как организовано педагогическое образование родителей. В дополнение к педагогическим знаниям родители должны уметь использовать специальные знания, которые они могут применять дома при обучении детей [2].

Непрерывное общение с родителями происходит через коллективные, индивидуальные и визуальные формы работы. Коллективная работа может быть представлена по-разному: собрания родительской группы. В группе компенсации компенсационные мероприятия

проводятся четыре раза в год. Они помогают объединить родителей, направлены на помощь коллективу детского сада, их группе, активно участвуют в процессе воспитания детей. Важно, чтобы родители участвовали в собрании, чтобы они были вовлечены в ту или иную работу, предлагаемую ими [2].

При проведении работы по повышению педагогической культуры родителей среди всех форм работы (коллективная, индивидуальная, наглядная) делается акцент на обучении родителей практическим приемам работы, которые очень важны для достижения результатов в коррекционном процессе. Это не просто механическое выполнение заданий и упражнений, а уровень самосознания и заинтересованности родителей, который они приобрели благодаря поэтапной, вдумчивой работе логопеда. А показатель уровня их самосознания – это понимание важности и нужности их знаний и умений, чтобы практически помочь своему ребенку. В любой форме работы с родителями можно найти и выделить ту «изюминку», на которой строится обучение родителей практическим приемам работы [3].

Сегодня применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе является одним из приоритетов модернизации образования, что не только повышает качество подготовки кадров, но и выходит на новый уровень отношений между участниками образовательного процесса на всех этапах педагогической деятельности.

Безусловно, участие информационно-коммуникационных технологий во всех этих различных формах работы логопеда с родителями активизирует и улучшает процесс коррекции в целом, позволяет ему воспринимать информацию на качественно новом уровне. Объединить усилия логопеда и родителей в коррекционной работе, в организационном и психолого-педагогическом плане, задача непростая. Хорошо спланированное и систематически эффективное сотрудничество между логопедом и билингвой родитель-ребенок улучшает коррекционно-воспитательный эффект, что приводит к тому, что ребенок после завершения посещения детского сада будет полностью готов учиться и развиваться в будущей позитивной социализации [4].

Использование цифровых технологий в учебном процессе повышает мотивацию и участие участников в решении обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный импульс последующему поиску участников, мотивирует их на конкретные действия. В интерактивном обучении каждый добивается успеха, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы, процесс обучения становится более значимым и захватывающим [1].

Применение цифровых технологий во время логопедических занятий позволяет развивать творческие способности детей, их самостоятельное стремление к новым знаниям. А также положительно влияют на коммуникативные и познавательные сферы, расширяют словарный запас детей-билингвов.

Использовать информационно-коммуникативные технологии можно только согласно с гигиеническими требованиями, а именно согласно указанному времени. Для детей дошкольного возраста использование компьютера разрешается на 5–10 минут, а для младших школьников на 10–15 минут. Занятие с применением ИКТ не должно проводиться больше 2 раза в неделю [4].

Таким образом, для преодоления трудностей требуется совместная работа учителя-логопеда и родителей ребенка-билингва. Родителям необходимо посещать консультации, где они смогут получить рекомендации для дальнейшей коррекционной работы. Сплоченная работа

логопеда с родителями позволяет достичь положительных результатов за короткое время. Ведь родители, понимая свою необходимость детям, активно занимаются ими дома.

Грамотно спланированная и отлаженная совместная работа между логопедом и семьей двуязычного ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения усиливает коррекционно-педагогическое воздействие, что приведет к тому, что ребенок по окончании детского сада будет полностью готов к обучению в школе [5]. Только внимательное отношение семьи и логопедов к этой проблеме поможет развить гармоничную культурную толерантную личность и, как следствие, избежать многих конфликтов, возникающих на национальной почве [6]. Правильно составленное логопедом планирование и активное участие родителей во всех организуемых формах работы приведет к положительным результатам, как в речевом развитии, так и общем развитии детей-билингвов.

Список использованной литературы

1. Бурд, М. А. Психолого-педагогические основы взаимодействия детского сада и семьи в процессе воспитания и обучения русскому языку детей-билингвов дошкольного возраста: на примере Германии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Бурд. – М., 2011. – 248 с.

2. Габдулхаков, В. Ф. Об особенностях подготовки учителя в условиях двуязычия / В. Ф. Габдулхаков // Брестчина и соседи : сб. науч. тр. / Брестский государственный технический университет, кафедра белорусского и русского языков, Научно-исследовательская лаборатория по социокультурным проблемам Пограничья ; редкол.: Н. Н. Борсук, Т. Н. Рахуба, З. М. Заика ; под общ. ред. М. П. Жигаловой. – Брест : БрГТУ, 2018. – С. 122–124.

3. Доронова, Т. Н. К вопросу о реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования / Т. Н. Доронова, С. Г. Доронов // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 3 (93). – С. 36–45.

4. Евтихова, Н. Н. Инновационный подход взаимодействия с семьей для социокультурного развития ребенка / Н. Н. Евтихова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2201–2205.

5. Кошкиенко, И. В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема / И. В. Кошкиенко // Проблемы педагогики и психологии. – 2011. – № 1. – С. 209–212.

6. Павлова, Е. В. Об актуальности разработки билингвальной образовательной программы дошкольного образования / Е. В. Павлова, А. М. Николаева // Исследования языка и современное гуманитарное знание. – 2020. – № 1. – С. 26–31.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ
РАЗРАБОТКИ ПООП ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА»**

Аннотация. В статье представлены результаты проектирования профессиональных компетенций в рамках разработки проекта примерной основной образовательной программы высшего образования по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра». Описаны индикаторы достижения компетенций.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, индикаторы, примерная основная образовательная программа высшего образования, образование, сопровождение, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра.

Nikandrova T.S.

**DESIGN OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE FRAMEWORK OF THE
DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION «EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS»**

Abstract. The result of the design of professional competencies in the framework of the development of the project of the approximate basic educational program of higher education in the direction 44.03.03 Special (defectological) education «Education and psychological and pedagogical support for students with autism spectrum disorders» is presented. Indicators of achievement of competences are described.

Keywords: professional competencies, indicators, exemplary basic educational program of higher education, education, support, students with autism spectrum disorders.

Система подготовки кадров для образования и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья связана с внешним заказом – потребностями рынка труда и социального запроса. Изменения в развитии этой системы определяются расширением контингента указанной группы обучающихся, модернизацией организационных и содержательных аспектов оказания им помощи.

Особенно остро в данном контексте стоит вопрос о варьирующемся комплексном сопровождении, обучении, воспитании и развитии детей с расстройствами аутистического спектра, определяющимися их особенностями развития.

Ориентируясь на заявленный в проекте профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» такой вид профессиональной деятельности, как педагогическая деятельность по обучению и воспитанию, основанная на адаптированных образовательных программах и индивидуальных учебных планах; психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, коллектив кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии Московского педагогического государственного университета (Российская Федерация) разработал модель образовательной программы высшего образования «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра» по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Название нового профиля не совпадает с наименованиями

других направлений подготовки и специальностей. Программа сочетает требования высшей школы и учитывает достижения современной практики работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра.

Примерная основная образовательная программа бакалавриата ориентирована на подготовку востребованных, конкурентоспособных, а, главное, компетентных на рынке образовательных услуг специалистов, обладающих знаниями, умениями и трудовыми действиями, необходимыми для образования и комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, в том числе способных использовать современные технологии комплексного сопровождения, обучения и воспитания, готовых осуществлять консультативную работу и практическую помощь семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра, содействующих повышению качества жизни ребенка.

Разработка содержания программы осуществлялась с учетом личностно-развивающего и практико-ориентированного подходов к социализации обучающихся с расстройствами аутистического спектра и затрагивает все сферы развития ребенка. В ходе обучения студент будет готов к сопровождению детей раннего, дошкольного и школьного возрастов с расстройствами аутистического спектра, коррекционной работе и(или) компенсации основных и сопутствующих нарушений развития; к сопровождению процесса образования в соответствии с адаптированными программами разных уровней образования [2; 3; 4] и др.

Следуя Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [1], в результате освоения программы у выпускника должны быть сформированы универсальные и общепрофессиональные компетенции.

Профессиональные компетенции и индикаторы их достижения образовательные организации высшего образования формулируют самостоятельно.

Обобщая опыт разработки программы, представляем возможные профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник в результате ее освоения. Деятельностной основой для разработки формулировок профессиональных компетенций выступили трудовые функции, заданные проектом профессионального стандарта «Педагог-дефектолог». Из перечня трудовых функций, задач и объектов профессиональной деятельности, соотнесенных с областями профессиональной деятельности (по Реестру Минтруда РФ) и с Проектом профессионального стандарта «Учитель-дефектолог» для обеспечения нами выбраны педагогический тип задач и сопровождение.

При проектировании профессиональных компетенций мы ориентировались на исследовательские позиции ученых, анализ практико-ориентированной направленности современного высшего образования, опыт интегрирования межпредметных целевых установок в дидактике высшей школы, сохранение национального педагогического наследия и традиций отечественного специального (дефектологического) образования, адекватное заимствование зарубежных систем.

Профессиональные компетенции сформулированы на основе анализа трудовых функций, заявленных в проекте профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», и на основе учета требований рынка труда, взаимосвязанного анализа отечественного и зарубежного опыта работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра, обсуждения с ведущими работодателями, создающими организационно-педагогические условия для осуществления практической подготовки будущих специалистов, анализа концептуальных подходов к

проектированию содержательного наполнения программ подготовки бакалавров по специальному (дефектологическому) образованию. При этом трудовая функция выделялась полностью или частично.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что профессиональные компетенции сформулированы в МПГУ одинаково для всех профилей подготовки в рамках Специального (дефектологического) образования, что, на наш взгляд, обеспечивает единство образовательного пространства России при реализации профильной подготовки кадров в рамках данного направления подготовки.

Соответственно типу задач профессиональной деятельности и трудовым функциям нами сформулированы следующие профессиональные компетенции и индикаторы их достижения.

В педагогический тип задач входят такие трудовые функции, как организация специальных условий образовательной среды и деятельности по освоению содержания образования обучающимися с расстройствами аутистического спектра; педагогическое сопровождение участников образовательных отношений по вопросам реализации особых образовательных потребностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра, профилактики и коррекции нарушений развития.

Профессиональная компетенция сформулирована следующим образом: способен реализовывать программы коррекции нарушений развития, образования, психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, а также в организациях здравоохранения и социальной защиты.

Показателями освоения данной компетенции выступают следующие индикаторы:

– осуществляет и сопровождает образовательный процесс обучающихся с расстройствами аутистического спектра на основе адаптированных основных образовательных программ, коррекционных программ, реабилитационных программ, программ социальной адаптации, программ профессионального самоопределения с учетом их возраста и в соответствии с их особыми образовательными потребностями и возможностями психофизического развития;

– демонстрирует умение планировать и проводить уроки, групповые и индивидуальные занятия с учетом образовательных и индивидуальных потребностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра;

– проявляет способность осуществлять при необходимости корректировку содержания и реализации образовательных программ, программ реабилитации и (или) социальной адаптации, и (или) профессионального самоопределения с учетом мониторинга результатов их реализации.

Такие трудовые функции, как организация специальных условий образовательной среды и деятельности по освоению содержания образования обучающимися с расстройствами аутистического спектра; комплексная помощь обучающимся с расстройствами аутистического спектра в их социальной адаптации и реабилитации, включены в профессиональную деятельность *сопровождение*.

Профессиональная компетенция представлена так: способен проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Индикаторами достижения данной компетенции выступают:

– знает, выбирает и реализует с учетом основных закономерностей развития детей с расстройствами аутистического спектра диагностические методы с целью отграничения нарушения развития от сходных состояний, учитывая индивидуальные особенности и особенности возрастного периода развития;

– проводит оценку и анализирует данные психолого-педагогической диагностики детей с расстройствами аутистического спектра, способен формулировать выводы и заключение по результатам проведенной диагностического исследования.

В данном типе профессиональной деятельности (сопровождение) сформулирована еще одна профессиональная компетенция: способен осуществлять консультирование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации.

Маркерами достижения выступают:

– знает и использует в профессиональной деятельности основные принципы работы с семьей, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра, особенности, приемы и способы, технологии консультирования и сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра и всего заинтересованного окружения по вопросам обучения и воспитания, коррекции и социальной адаптации, семейного воспитания;

– умеет выстраивать междисциплинарное взаимодействие специалистов и семьи на всех этапах процесса социализации обучающихся с расстройствами аутистического спектра; оказывать психологическую и педагогическую помощь обучающимся с расстройствами аутистического спектра и представителям заинтересованного окружения;

– использует технологии работы по консультированию и профилактике.

Мы надеемся, что предлагаемый проект сможет подготовить востребованных и конкурентоспособных педагогов-дефектологов, трудовая деятельность которых будет содействовать социализации, интеграции и инклюзии ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Список использованной литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование [Электронный ресурс] : приказ МО и науки РФ, 22 фев. 2018 г., № 123 // Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_15062021.pdf. – Дата доступа: 24.09.2021.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : приказ МО и науки РФ, 19 дек. 2014 г., № 1598 // Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/. – Дата доступа: 24.09.2021.

3. Проект адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras-_n.pdf. – Дата доступа: 24.09.2021.

4. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/508526481/?page=7&*=6qJ7GNpJ3UWnm3B028K9k71F%2B157InVybcI6InlhLWJyb3dzZXI6Ly80RFQxdVhFUFJySIJYbFVGb2V3cnVJYzAxaUNkamlrUXFWaldJQ2JkMHFUbzU4bHAzT0JhdTB0SkhWR1VnR2JpUUJrc1dTUIFXUVRRWUh5eEZsOXFIZGZWNnRDLTlaQIMyTGRtNlk2YIFUYIZQa1ZfQTVQZmNwU014Y2s1QlJPMIFKuw02Rm93aXRmSDRfM3prdHdPVGc9PT9zaWduPXRpd2Mtdl9SUlpEcUtvYnJPOW1xNm3SXZlNFY2RVEwUHBUdHJfVHVYVHM9liwidGI0bGUiOiJQUU9PUC1PT08tUkFTLmRvY3giLCJub2lmcmFtZSI6ZmFsc2UsInVpZCI6IjUwODUyNjQ4MSIsInRzIjoxNjMyNDgxNjQyNjM5LCJ5dSI6IjM1ODc4MDU0NDE0NDY1NTEwOTEifQ%3D%3D. – Дата доступа: 24.09.2021.

УДК 376.1

Обуховская Е.А.

КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлены результаты диагностического наблюдения за проявлением социально-коммуникативных навыков детьми с аутистическими нарушениями, обучающимися в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Указанные результаты представлены как индивидуальные характеристики состояния социально-коммуникативных навыков каждого из воспитанников.

Ключевые слова: аутизм, аутистические нарушения, социально-коммуникативные навыки, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Obukhovskaya E.A.

QUALITATIVE ANALYSIS OF THE STATE OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISTIC DISABILITIES

Abstract. The article presents the results of diagnostic observation of the manifestation of social and communication skills by children with autistic disorders, studying in the centers of correctional and developmental education and rehabilitation. These results are presented as individual characteristics of the state of social and communication skills of each of the pupils.

Keywords: autistic disorders, autism, sensory integration, social and communication skills, center for correctional developmental education and rehabilitation.

Для детей с аутистическими нарушениями характерен ряд специфических особенностей, одной из которых является наличие трудностей в области коммуникативной сферы, что проявляется в особенностях формирования социально-коммуникативных навыков [1; 2; 4].

С целью изучения особенностей социально-коммуникативных навыков у рассматриваемой категории детей было организовано диагностическое наблюдение за 10 детьми, обучающимися в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Изучались следующие навыки:

– отклик на собственное имя (важно, чтобы ребенок идентифицировал себя, отзываясь на имя);

– выражение согласия/несогласия (для процесса взаимодействия с другими людьми необходимым является возможность выражения своего отношения к чему-либо, например, хочет ребенок что-то или нет);

– использование указательного жеста (использование данного жеста является одним из способов коммуникации: ребенок указывает на то, что он хочет показать либо получить);

– обращение с просьбой и выполнение просьбы (взаимодействие с окружающими во многих ситуациях заключается в обращении друг к другу с просьбой и выполнении просьб другого человека);

– приветствие и прощание (в соответствии с общепринятыми нормами процесс коммуникативного взаимодействия, как правило, ограничивается приветствием и прощанием);

– реагирование на похвалу, на запрет, на указание ошибки (в процессе реализации любой деятельности ребенку важно уметь адекватно реагировать как на похвалу (стремиться к повторению действий, которые похвалили), так и на запрет (спокойно прекращать запрещенное действие), и на ошибку (спокойно стремиться к исправлению ошибки и успешному завершению действия)).

Формирование данных социально-коммуникативных навыков позволит создать основу для включения детей с аутистическими нарушениями в процесс взаимодействия с окружающими людьми, будет способствовать их социализации и адаптации в обществе. Это возможно путем реализации принципа единства диагностики и коррекции, который предполагает построение и проведение коррекционно-педагогической работы на основе анализа проведенного обследования социально-коммуникативных навыков у детей рассматриваемой группы.

Организованное диагностическое наблюдение осуществлялось учителями-дефектологами в течение месяца [3]. В связи с этим на каждого ребенка были подготовлены и заполнялись 20 протоколов, что соответствует 20 дням наблюдения. Каждый день заполнялся один протокол. После наблюдения и заполнения всех 20 протоколов на каждого ребенка данные заносились в разработанную карту наблюдения за сформированностью социально-коммуникативных навыков.

Для качественной характеристики состояния социально-коммуникативных навыков у воспитанников 6–8 лет с аутистическими нарушениями были описаны индивидуальные результаты диагностики каждого из детей, что обусловливается наличием индивидуальных особенностей у каждого из детей рассматриваемой категории и необходимостью индивидуальных данных для последующей организации индивидуальной коррекционно-педагогической работы по формированию изучаемых навыков.

Саша, 7 лет. У Саши среди диагностируемых видов социально-коммуникативных навыков сформированными оказались только реакция на собственное имя и адекватная реакция на похвалу. На стадии формирования находится реагирование на запрет: ребенок способен проявлять данную реакцию, однако чаще всего действие проявляется не адекватно (ребенок кричит, падает на пол, в некоторых ситуациях может проявлять самоагрессию различного характера – кусает себя за руку, стучит по голове игрушкой). Отмечена выборочность реагирования на запрет (на запрет учителя-дефектолога ребенок реагирует, а запрет от других взрослых – игнорирует). У ребенка проявлялась несформированность выражения согласия (отсутствие вербального и невербального проявления), использования указательного жеста,

приветствия и прощания, обращения с просьбой и выполнения просьбы. При обращении внимания на ошибку, ребенок переключается к другому действию.

Савелий, 6 лет. У Савелия сформированными оказались следующие виды социально-коммуникативных навыков: реакция на собственное имя, использование указательного жеста и реагирование на похвалу. Ребенок реализовал все перечисленные действия во всех наблюдаемых ситуациях, Выражение согласия, приветствие и прощание, обращение с просьбой и ее выполнение возможно было только с помощью взрослого. Для мотивации ребенка к выполнению действия необходимо использовать значимые для него поощрения (возможность получить любимый предмет, посмотреть мультфильм). Адекватное реагирование на запрет и указание на ошибку оказались не сформированными у ребенка: он никаким образом не реагировал на данные действия. Например, при указании на ошибку ребенок не только не стремился к ее исправлению, но и разрушал уже выполненную работу (например, если ребенку указывали на ошибку при собирании пирамидки, то ребенок просто разрушал всю пирамидку и старался избежать последующей игры с пирамидкой). При предъявлении ребенку просьбы аккуратно складывать игрушки и не разбрасывать их, он не реагировал на просьбу и продолжал их разбрасывать.

Иван, 7 лет. Ребенок реагировал на собственное имя (поворачивал голову в сторону взрослого, улыбался) и на запрет (прекращал выполнять запрещаемое действие и эффективно переключался на другое), приветствовал и прощался с окружающими с помощью невербальных средств (жестов). При реализации выражения согласия, использовании указательного жеста, обращении с просьбой отмечались трудности, которые характеризовались значительной ситуативностью выполнения действия: в отдельных ситуациях и с некоторыми людьми ребенок самостоятельно реализовал действие, а в других ему необходима была помощь либо он вовсе избегал выполнения указанных действий. Данная особенность говорит о том, что ребенок в некоторых ситуациях способен выполнить действие самостоятельно, значит действие усвоено, однако необходим перенос усвоенного действия в различные ситуации. У ребенка не сформирована адекватная реакция на похвалу: чаще всего он полностью ее игнорировал. На наш взгляд, у ребенка не сформировано представление о похвале, как о мотивирующем факторе, либо предлагаемая форма похвалы является незначимой для ребенка. Также ребенок не реагировал на запрет и продолжал выполнять запрещенное действие. При указании на ошибку ребенок спокойно прекращал выполнять действие, в котором была допущена ошибка.

Никита, 7 лет. В процессе наблюдения за Никитой были выявлены трудности реагирования на собственное имя: ребенок выборочно осуществляет поворот головы как реакцию на собственное имя, т.е. только в ситуациях, если он не погружен в какую-либо деятельность или аутостимуляцию. Остальные виды социально-коммуникативных навыков у ребенка не сформированы: в большинстве ситуаций отсутствует инициатива к выполнению действий. Действия реализовывались ребенком только при предъявлении для него значимых поощрений, но, как правило, даже при значимом поощрении действие выполнялось неправильно, т.е. чаще всего заменялось другим действием: вместо целенаправленного обращения с просьбой ребенок пытался силой забрать желаемый объект; вместо взмаха руки при приветствии ребенок ударял ладонью человека, которого приветствовал; вместо использования указательного жеста хлопал ладонью по предмету, на который хочет указать и т.п. Однако указанные замены действий ребенок осуществлял только при предъявлении поощрения, без поощрения даже замены действий ребенком не реализовались во всех

ситуациях. Также часто ребенок отказывался принимать помощь для реализации действий: старался убежать или проявить агрессию. В некоторых ситуациях (при реагировании на запрет, указании на ошибку) проявлялся крик, агрессия, самоагрессия и т.п., но чаще всего отмечалось игнорирование запрета, указания на ошибку и похвалу.

Мирослав, 7 лет. У Мирослава сформированными оказались реагирование на собственное имя, приветствие, прощание и реагирование на похвалу. Однако реализация выражения согласия, обращения с просьбой и реагирования на запрет затруднена: ребенок не всегда мог правильно их реализовать (выполнял с ошибками или заменял на другие действия – при выражении согласия путал движения, соответствующие словам «да» и «нет», обращение с просьбой часто сопровождалось криком, а реагирование на запрет – актами самоагрессии). Также ребенок не во всех ситуациях использовал предлагаемую ему помощь: старался убежать при ее оказании. Принимал помощь только тогда, когда был заинтересован в завершении действия, чтобы получить значимое для него поощрение. Несформированность отмечалась при использовании указательного жеста и выполнении просьбы: ребенок не реализовал данные действия.

Денис (8 лет). У Дениса реагирование на свое имя оказалось затруднено: он избирательно проявлял реакцию и чаще всего реагировал в те моменты, когда не был занят другим действием. Остальные изучаемые действия не сформированы. У Дениса трудности формирования в большинстве ситуаций обусловлены отсутствием инициативы к выполнению действий (старался избежать реализации любых целенаправленных действий – убегал, прятался) и трудностями правильной реализации действий (при предъявлении поощрения проявлял попытки к реализации некоторых из изучаемых действий, например, обращение с просьбой, однако зачастую данные действия реализовались неправильно, например, не указывал на желаемый объект или не показывал действие, которое хотел выполнить, а мог кричать либо забирать желаемый объект).

Ярослав (8 лет). У ребенка затруднено реагирование на свое имя: отклик осуществлял избирательно, если не был занят другими действиями. Остальные изучаемые действия не сформированы. Ярослав испытывал трудности правильной реализации действий, однако чаще это проявлялось при реализации приветствия и прощания, когда ребенок заменял взмахи руки на постукивание по собственному телу. Также Ярослав зачастую не мог переключиться с выполняемого действия на другое, т.е. после выполнения действия (например, указательного жеста) мог еще какое-то время удерживать указательный палец, при этом не выполняя какое-либо другое действие, либо углублялся в аутостимуляцию (хлопает в ладоши, перебирает пальцы и т.п.). Однако Ярослав принимал похвалу и в большинстве ситуаций она оказывала на него мотивирующее действие.

Никита Б. (7 лет). Ребенок во всех ситуациях наблюдения реагировал на свое имя и на запрет (прекращал выполнение запрещаемого действия). Отмечались трудности формирования выполнения просьбы другого человека: ребенок избирательно относился к просьбам, т.е. выполнял только наиболее значимые для него (например, покажи конфету, дай мыльные пузыри и т.п.). Остальные виды социально-коммуникативных навыков не сформированы. Данные трудности в основном обусловлены значительной избирательностью ребенка: например, один день ребенок выполнял какое-либо действие с помощью педагога, а на следующий день, особенно если изменились какие-либо элементы ситуации реализации

действия (изменился педагог, помещение и т.п.), он категорически отказывался от процесса реализации этого действия, даже при наличии значимого поощрения.

Кирилл (7 лет). У Кирилла сформировано реагирование на имя, приветствие и прощание с окружающими, реагирование на похвалу. Ребенок ситуативно выражал согласие, обращался с просьбой и выполнял просьбу, реагировал на запрет, т.е. ребенок мог самостоятельно реализовать указанные действия, но не во всех ситуациях и не со всеми детьми это делал. Ситуативность также чаще всего зависела от наличия значимого поощрения для реализации указанных действий. Наибольшие трудности у Кирилла вызывало использование указательного жеста: ребенок отказывался от любых видов помощи при реализации данного действия.

Анастасия (7 лет). Девочка использовала указательный жест, реагировала на собственное имя, приветствовала и прощалась с окружающими, адекватно реагировала на запрет. Определенные трудности у ребенка вызывала реализация выражения согласия, обращения с просьбой и выполнения просьбы, которые обусловлены в большинстве ситуаций трудностями самостоятельной реализации данных действий: ребенку необходима была помощь педагога. Также в процессе наблюдения выявлена высокая избирательность к выполнению действий: ребенок самостоятельно выполнял только действия, которые для нее наиболее значимы. Наибольшие трудности у ребенка возникали при реагировании на похвалу и на указание на ошибку: оба этих действия полностью игнорировались ребенком во всех наблюдаемых ситуациях.

Качественный анализ подтверждает наличие трудностей формирования социально-коммуникативных навыков у детей с аутистическими нарушениями. Однако выявленные особенности индивидуальны, как и причины трудностей формирования социально-коммуникативных навыков у рассматриваемой категории детей. Результаты качественного анализа сформированности социально-коммуникативных навыков являются основой для определения индивидуальных направлений коррекционно-педагогической работы с каждым из детей.

Список использованной литературы

1. Аутизм : возрастные особенности и психологическая помощь : метод. пособие / О. С. Никольская [и др.]. – М. : Полиграфсервис, 2003. – 232 с.
2. Морозова, С. С. Аутизм : коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – М. : Владос, 2007. – 176 с.
3. Обуховская, Е. А. Организация диагностики сформированности социально-коммуникативных навыков у воспитанников 6–8 лет с аутистическими нарушениями / Е. А. Обуховская // Инновационная образовательная практика как ресурс развития [Электронный ресурс] : сб. материалов респ. конф. (Минск, 18 декабря 2020 г.) / М-во образования Республики Беларусь, ГУО «Академия последипломного образования». – Минск : АПО, 2020. – С. 949–952.
4. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов / Т. Питерс ; пер. с англ. М. М. Щербаковой ; под. науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. – М. : Владос, 2002. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье изложен система коррекционно-педагогической работы по формированию пространственных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на I ступени общего среднего образования на основе моделирования. Представлены этапы реализации системы работы и используемые упражнения. Отмечена положительная динамика в развитии пространственных представлений на основе использования предложенной системы коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), пространственные представления, метод моделирования, коррекционно-педагогическая работа.

Pavlyukevich O.V.

FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN STUDENTS WITH MENTAL DEVELOPMENT DISORDERS (LEARNING DIFFICULTIES) THROUGH THE MODELING METHOD

Abstract. The article describes the system of correctional and pedagogical work on the formation of spatial representations in students with mental development disorders (learning difficulties) at the first stage of general secondary education based on modeling. The stages of the implementation of the work system and the exercises used are presented. The positive dynamics in the development of spatial representations based on the use of the proposed system of correctional and pedagogical work is noted.

Keywords: students with mental development disorders (learning difficulties), spatial representations, modeling method, correctional and pedagogical work.

Умение ориентироваться в пространстве имеет огромное значение для всех сторон жизни ребенка, охватывает различные стороны его связи с действительностью, и представляет собой важное свойство человеческой психики [8]. Ориентироваться в пространстве дети учатся медленнее, чем ориентироваться в других представлениях (цвете, величине, форме). Поэтому учить детей пространственным представлениям необходимо начинать в дошкольном возрасте.

Специфика развития детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) проявляется в бедности чувственного опыта, связанного с замедленностью восприятия, с недоразвитием моторики и моторной координации, предметных действий и речи. Большинство из них испытывают трудности в сравнении предметов по величине, не владеют необходимой лексикой, определяющей признаки предметов, слабо ориентируются в схеме собственного тела и в пространстве, не понимают слов-наречий и предлогов, указывающих на местоположение предметов [4]. Нарушение развития пространственных представлений, как указывали Б.Г. Ананьев [1], Т.В. Башаева [2], З.М. Дунаева [3], является одной из основных причин, вызывающих затруднения при овладении учебными навыками, а также отрицательно сказывается на личностном развитии ребенка, препятствуя его социальной адаптации в целом. Несформированность пространственных представлений проявляется при обучении математике (ошибочное написание цифр, трудности усвоения числового ряда, неумение правильно расположить записи примеров в тетради); при обучении письму (зеркальное письмо букв,

смешении верхних и нижних элементов букв, трудностях в построении высказывания); при обучении чтению (трудность в различении строчек, в различении сходных по форме букв, в понимании логико-грамматических конструкций, замедленный переход к беглому чтению); при обучении рисованию (неумение расположить рисунок, несоблюдение пропорций); при выполнении двигательных упражнений (неправильный выбор направления движения, трудности выполнения задания без показа).

Процесс формирования пространственных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) неразрывно связан с моделированием. В ходе моделирования ребенок знакомится с изменчивостью пространственных характеристик, усваивает представления о форме предмета в пространстве, создает базу для усвоения соответствующего математического материала; у учащихся формируются умения отбирать детали по форме, размеру, цвету, материалу, комбинировать их для получения заданного продукта, контролировать результат собственных практических действий. Планирование последовательности действий, отчет о выполненной работе позволяет формировать у учащихся умение грамматически правильно строить предложения, развивает связную речь. Использование моделирования позволяет всесторонне развивать ребенка, формирует целостные представления о предметах, совершенствует качество восприятия окружающего мира.

Цель статьи – рассмотреть процесс формирования пространственных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на I ступени общего среднего образования посредством моделирования.

Формирование пространственных представлений неразрывно связано с развитием мышления и речи. Главным в пространственном мышлении являются воспроизведение и преобразование пространственных свойств и отношений объектов: их формы, величины, взаимного расположения частей объекта, понятия о направлениях, расстоянии, месторасположении. Формирование и развитие перечисленных выше представлений способствуют успешному овладению программным материалом, дальнейшей социализации в обществе.

На основе исследований Н.Н. Поддьякова [6], Н.Я. Семаго [8] нами была разработана система коррекционно-педагогической работы, способствующая формированию пространственных представлений посредством метода моделирования.

Система коррекционно-педагогической работы представлена следующими этапами:

1) формирование умения ориентироваться в схеме тела (моделирование лица и фигуры из деталей);

2) развитие умения ориентироваться в окружающем пространстве (моделирование предметов в соотношении друг с другом в пространстве);

3) формирование умения видоизменять, преобразовывать объект в предмет и самостоятельно его изображать.

Все направления ребенок соотносит, прежде всего, с определенными частями собственного тела. Поэтому умение ориентироваться в схеме собственного тела служит исходной точкой в освоении ребенком пространственных представлений [5]. С этой точки зрения на первом этапе, предварительно уточнив знания учащихся о теле, формируется умение анализировать расположение частей лица по параметрам: выше, ниже, между, над, под. Сначала с ними проводится упражнение «Зеркало», где учащиеся рассматривают свои лица в зеркале и определяют, как расположены части лица, и комментирует увиденное. Потом рассматриваются

лица одноклассников с целью определения расположения перечисленных выше частей на их лицах. После анализа формы лица и сравнения их с геометрическими формами, используется упражнение «На что лицо похоже?» (круглое лицо, овальное лицо, треугольное лицо, и т.д.). На основе выполненной работы учащиеся переходят к моделированию лиц, в ходе которого формируется умение «оформлять лица», т. е. соотносить и правильно располагать все части лица на макете (как объемном, так и на плоскостном). Здесь же проводится упражнение «Что забыл нарисовать художник?»: предлагается найти или дорисовать недостающие части лица.

Следующим видом работы является анализ расположения рук, туловища, ног и их частей, а также взаиморасположению всех частей тела. Важным является формирование у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) умения характеризовать части по различным параметрам (длинный – короткий, длинное – короче; широкий – узкий, шире – уже; глубокий – мелкий, глубже – мельче; толстый – тонкий, толще – тоньше). На заключительной стадии первого этапа предполагается, что учащиеся, опираясь на приобретенные и отработанные умения и навыки по формированию пространственных представлений в схеме тела [9] смогут из предложенных частей «собрать» фигуру человека или построить ее из палочек, из геометрического материала.

На втором этапе у учащихся формируется умение ориентироваться в окружающем пространстве по вертикали и горизонтали. Данный процесс основывается на имеющихся у детей представлениях о правой и левой стороне тела, а также речевых обозначениях правой и левой руки. Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) допускают ошибки в определении данных направлений, поэтому сначала для определения пространственного расположения предметов по отношению к ребенку вводится отношение «сбоку от», а уже потом отношение «справа – слева». На этом этапе учащимся предлагаются упражнения по определению местоположения предметов и объектов, а также их частей справа или слева, ближе или дальше, впереди или сзади; акцентируется их внимание на то, что удаленные предметы кажутся меньше, а приближенные – больше. На этом этапе вводится понятие «композиция». Учащиеся выполняют такие упражнения, как «Рыбка», «Домик». Смысл этих упражнений заключается в анализе и моделировании целого из предложенных частей, которые надо расположить снизу, сверху, сбоку, слева, справа. При этом используются как объемные, так и плоскостные модели. В заключительной части второго этапа предлагаются более сложные упражнения по моделированию: «Морское дно», «Город», где предполагается, что учащиеся из предложенных деталей, соразмеряя их по величине, составят композиции, учитывая дальность и близость предметов. Безусловно, не все смогут, проявив фантазию, сделать это самостоятельно, поэтому вся работа ведется по предложенному образцу. Обязательным условием является комментирование последовательности собственных действий учащимися.

На третьем этапе происходит формирование умения видоизменять, преобразовывать объект в предмет и самостоятельно его изображать. Этот этап, как обобщающий и самый сложный состоит из четырёх стадий. В первой стадии развивается целостное восприятие предмета и умение его характеризовать. Это осуществляется в ходе экскурсий, при просмотре видеосюжетов, рассматривании фотографий. Учащиеся учатся определять общую форму предмета и его расположение на плоскости (горизонтально или вертикально); его форму и величину, а также пространственное расположение относительно других предметов (слева – справа, выше – ниже, дальше – ближе), определять материал, из которого сделан предмет

(объект) и его смысловую нагрузку (для чего используют?). По итогам проведения данной работы учащиеся могут воспринять предмет (объект) в целом и дать ему характеристику (это низкое кирпичное одноэтажное здание, здесь люди едят, это столовая).

На второй стадии учащиеся осваивают умение синтезировать. Здесь используются уменьшенные макеты, плоскостные изображения объектов и предметов (рисунки, иллюстрации), которые разбираются на составные значимые части разных цветов (у дома есть фундамент, стены и крыша). Творческие занятия помогают развивать художественный вкус и логику, способствуют формированию пространственного воображения. Кроме того, у детей совершенствуется мелкая моторика рук. Уместным является использование вопросов по выявлению и восприятию эстетических признаков, которые можно использовать при анализе образца:

- Определите, из каких деталей состоит предмет? Назовите основные детали конструкции и второстепенные. Определите цвета. Органично ли связаны между собой детали?;
- Какой материал использован для изготовления деталей? Почему? Подчеркивает ли он красоту изделия?.

Учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) имеют неустойчивое внимание, не умеют видеть несколько предметов в единстве. Они часто замечают в начале только один предмет и постепенно к нему присоединяют другие. Поэтому у них формируется умение воспринимать несколько предметов в комплексе, показывать красивое сочетание, необходимость единства. С этой целью можно, например, использовать картины с изображением интерьера комнаты, где учтено и цветовое решение, и пространственное соотношение различных предметов. В конце данной стадии учащиеся собирают предмет (объект) из предложенных частей (сначала по образцу вместе с педагогом, а потом самостоятельно по предложенному образцу).

На третьей стадии учащиеся учатся анализировать, т.е. видеть частное в общем, мелкое в крупном, части в целом. Здесь же формируется умение видеть сходство частей со знакомыми геометрическими фигурами (круг, прямоугольник, трапеция и др.). Учащиеся выполняют задания по расчленению объектов на составные части, определяют, какая часть потерялась. Используется упражнение «Угадай, кто (что) это?», где могут быть использованы «зашумленные» изображения предметов или учащиеся характеризуют цельное изображение по фрагменту, а также упражнение «Потеряшки», где учащиеся находят путем сравнения именно ту часть, которая является составной деталью общего предмета (камень в стене дома, крышка от чайника, хвост от животного и др.).

На данном этапе происходит взаимодействие мыслительных и практических действий. В ходе самостоятельного моделирования формируются и уточняются представления детей о пространстве. Учащиеся учатся анализировать изображение, особенности взаимного расположения деталей, их форму, отбирать детали по определенным характеристикам (форме, размеру, цвету, материалу), комбинировать их для получения заданной формы, контролировать результат собственных практических действий. На основе проведенной работы на третьем этапе учащиеся могут самостоятельно изобразить тот или иной предмет, правильно расположить его в пространстве и правильно соотнести части к целому.

Для успешности предложенной работы важным является соблюдение следующих условий.

1. Проговаривание последовательности моделирующих действий на основе анализа объектов. Благодаря этому учащиеся усваивают соответствующие глаголы (обозначения действий), существительные (названия объектов моделирования, их частей, геометрических форм, деталей), прилагательные (пространственные характеристики объекта), т.е. идёт постоянный процесс развития речи.

2. Организация выставок и анализа детских работ по завершению каждого вида деятельности. Учащиеся учатся замечать эстетические качества, давать им оценку. Сначала анализирует детские работы педагог (важно всегда утверждать, что некрасивых работ нет, это окрыляет ребенка и создает благодатную почву для дальнейшего творчества), позже используются вопросы для привлечения детей к активному участию в обсуждении. Вопросы должны заставлять их думать над тем, в какой степени выполненная работа удовлетворяет поставленным в начале занятия задачам, подмечать достоинства и недочеты в собственной работе и работе товарищей. Ошибки, допущенные при выполнении задания, не остаются без внимания: нужно вскрыть причину неудачи, помочь ребенку осознать ее и тут же посоветовать, как исправить (но лучше, если ошибки будут предупреждать и исправлять в процессе выполнения работы сами учащиеся).

3. Упражнения необходимо использовать постепенно, не забывая осуществлять индивидуальный подход и помнить, что главное – не длительность использования упражнений, а частота и системность их применения.

4. Все предложенные виды упражнений по формированию пространственных представлений посредством метода моделирования используются на всех учебных предметах.

Для определения эффективности работы по формированию пространственных представлений посредством метода моделирования у учащихся с нарушениями психического развития (с трудностями в обучении) нами был проведен сравнительный анализ сформированности пространственных представлений в начале и конце учебного года. В основу положены адаптированные нами методики, представленные в работах Н.Ф. Кузьминой-Сыромятниковой [4], Н.Я. Семаго [8]. Положительная динамика результатов в конце учебного года позволяют сделать вывод о целесообразности применения предложенной системы коррекционно-педагогической работы по формированию у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) пространственных представлений.

Таким образом, использование предложенной нами системы коррекционно-педагогической работы позволяет организовать эффективную работу по формированию пространственных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) на I ступени общего среднего образования, а также способствует повышению мотивации, обеспечивает психологическую комфортность, вызывает интерес и повышает работоспособность. Умение ориентироваться в пространстве складывается как целостная способность к овладению способами восприятия, воспроизведения (моделирования) и преобразования. Вершиной сформированности пространственных представлений является усвоение и применение логико-грамматических конструкций. Этот уровень является наиболее сложным, поздно формирующимся и развивается непосредственно как речевая деятельность.

Список используемой литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Башаева, Т. В. Развитие восприятия у детей: Форма, цвет, звук. Популярное пособие для родителей и педагогов / Т. В. Башаева. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.
3. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З. М. Дунаева. – М. : Советский спорт, 2005. – 143 с.
4. Кузьмина-Сыромятникова, Н. Ф. Методика арифметики в вспомогательной школе : пособие для студ. пед. ин-тов и учителей вспомогательных школ / Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук РСФСР. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1949. – 271 с.
5. Моргачёва, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений : метод. пособие / И. Н. Моргачева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 212 с.
6. Поддьяков, Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста : концептуал. аспект / Н. Н. Поддьяков ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 1994. – 47 с.
7. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 180 с.
8. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
9. Шевлякова, И. Н. Посмотри внимательно на мир. Программа коррекции зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста / И. Н. Шевлякова. – М. : Генезис, 2003. – 96 с.

УДК 376

Парамонова Н.В.

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описаны методы и приемы формирования навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования. Приведены примеры упражнений, которые могут быть использованы на уроках русской литературы у учащихся данной категории.

Ключевые слова: формирование навыка чтения, методы и приемы, учащиеся с тяжелыми нарушениями речи.

Paramonova N.V.

TECHNIQUES AND METHODS OF FORMING THE READING SKILLS IN STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE YOUNGER CLASSES

Abstract. The article describes the methods and techniques for the formation of reading skills among students with severe speech impairments in elementary grades. Examples of exercises that can be used in the lessons of Russian literature for students of this category are given.

Keywords: formation of reading skills, methods and techniques, students with severe speech impairments.

Качество обучения чтению всегда волновало ученых и педагогов. Ведь, исходя от того, как процесс обучения чтению поставлен в школе, как совершенствуется приобщение ребенка к книге, как развивается у него потребность в чтении, во многом зависят результаты обучения и воспитания подрастающего поколения. Навык чтения формируется как сложный комплекс умений и навыков, которые носят обучающий и развивающий характер при изучении всех школьных предметов. Сформировать у обучающихся полноценный навык чтения, т.е. научить правильному, осознанному, беглому и выразительному чтению – одна из основных и, несомненно, актуальных задач начального образования. На протяжении многих лет она играет огромную роль в воспитании, образовании и развитии человека. Но, при всем этом, навык чтения не перестает быть и оставаться важнейшим видом умственной и речевой деятельности.

В речевой деятельности выделяют четыре вида: говорение, письмо, слушание и чтение. Устная же речь, в свою очередь, делится на: монологическую и диалогическую. Диалогическая речь определяется осознанием ситуации, которая характеризует речевое высказывание. Инициативу может взять на себя только один участник диалога, который его ведет. Простое диалогическое общение не требует особых речевых затрат. Он опирается на ряд невербальных средств, таких как жесты, мимика, допускает незначительную грамматическую неполноту, наименьшую роль формальных грамматических средств [1].

Трудности формирования навыка осмысленного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи связаны не только с особенностями их речевого нарушения, но и с своеобразием психических процессов (низкое зрительное и звуковое восприятие, замедленная переработка сенсорно-перцептивной информации, недостаточный уровень мыслительных процессов). Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи характерны ограниченные представления об окружающем мире, несформированность интеллектуальных интересов и ослабленность мотивационной деятельности, длительные затруднения в формировании гибкого синтеза между восприятием, произнесением и осмысливанием содержания читаемого. Часто учащихся мало интересует читаемый текст, они не стремятся вникнуть в его содержание, не могут самостоятельно устанавливать простейшие конкретные связи, пропуская или изменяя наиболее важные части, несущие смысловую нагрузку, в результате теряется целостность текста, а его основное содержание остается не раскрытым.

В методике обучения чтению учащихся принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность и выразительность. Правильность определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого. Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного текста. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно количеством слов в 1 минуту). Осознанность чтения в методической литературе последнего времени трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному. Выразительность – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему. Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Без правильного озвучивания графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста, без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь, а без внутренней связи отдельно взятых компонентов текста не произойдет осознания идеи произведения. В свою очередь, понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста

становятся основой для выразительности чтения. Беглость, являясь темпом чтения, при определенных условиях становится средством выразительности. Таким образом, подготовка чтеца должна строиться с учетом одновременной работы над всеми четырьмя качествами навыка чтения. Данный подход реализуется уже в период обучения грамоте. Еще важнее такую систему работы иметь в виду на уроке при чтении художественных текстов [2].

Для развития навыков правильного чтения на уроках русской литературы могут быть использованы следующие упражнения:

– «Прочитай наоборот по словам»: учащемуся предлагается текст, который необходимо прочитать наоборот по словам;

– «Прочитай наоборот по буквам»: учащемуся предлагается текст, который необходимо прочитать наоборот по буквам. После прочтения каждого слова, учащемуся необходимо назвать слово полностью;

– «Заколдованные слова»: учащемуся предлагается текст, в котором некоторые слова подчеркнуты. Учащемуся необходимо прочитать текст, а подчеркнутые слова прочитать наоборот;

– «Прочитай часть слова»: учащемуся предлагается текст, в котором подчеркнуты окончания некоторых слов. Ему необходимо прочитать текст, в словах с подчеркнутыми окончаниями прочитать только ту часть, которая подчеркнута. Данное упражнение направлено на развитие умения дочитывать слова до конца. Так же данное упражнение способствует уменьшению количества ошибок, связанных с «додумыванием» и «догадыванием» окончаний слов.

Так же для развития навыка правильного чтения используются тексты с расставленным ударением во всех словах. Когда у учащегося сформировался навык правильного использования ударения в словах, можно использовать тексты с выделенным ударением в длинных и неизвестных словах.

Для развития навыка беглого чтения на уроках русской литературы могут быть использованы следующие упражнения:

– «Догони»: педагог читает текст в медленном темпе, учащийся читает этот же текст и старается обогнать педагога; через некоторое время педагог останавливается и сверяется с учащимся;

– «Через слово»: проводится чтение в парах; учащиеся в паре читают текст через слово в медленном темпе, постепенно ускоряясь;

– «Через предложение»: учащиеся в паре читают текст через одно предложение;

– «Динамическое чтение»: учащемуся предлагается карточка со столбиком из 7–9 слов. Слова расположены таким образом, чтобы в них постепенно увеличивалось количество букв. Учащемуся необходимо прочитать слова медленно, второй раз – в ускоренном темпе.

– «Бинарное чтение»: учащиеся в паре читают текст одновременно. Ведущим учащимся является тот, у кого лучше сформирован навык беглости чтения;

– «Покажи, где остановился»: педагог читает вслух текст, учащиеся одновременно читают текст про себя. Через некоторое время педагог останавливается и просит учащегося показать, в каком месте он остановился;

– «Найди ошибку»: педагог читает хорошо знакомый текст учащимся, при этом заменяя некоторые слова. Учащимся необходимо сказать, какое слово заменил педагог;

- «Круговое чтение»: учащиеся читают небольшой текст друг за другом несколько раз;
- «Найди слово»: учащимся раздаются карточки, на которых написаны строчки букв.

Между букв «спрятаны» целые слова. Учащимся необходимо найти данные слова.

Данные упражнения направлены не только на развитие навыка беглости чтения, но и на развитие произвольного внимания и памяти. Работа в парах обеспечивает учащимся необходимую поддержку, развивает чувство ответственности, взаимопонимания и терпеливости.

Для развития навыка выразительного чтения на уроках русского языка могут быть использованы следующие упражнения:

- «Прочитай правильно»: учащийся при чтении четко и громко выделяет окончания в словах;
- «Выдели слог»: учащийся прочитывает слова, выделяя голосом один из слогов (по указанию педагога);
- «Задержи дыхание»: учащийся прочитывает небольшое предложение от начала до конца на глубоком вдохе;
- «Повтори за мной»: педагог выразительно зачитывает 1-2 строчки из стихотворения. Учащемуся необходимо повторить за педагогом строчки стихотворения с такой же интонацией;
- «Ускорение»: учащийся читает одно и то же предложение с постепенным ускорением;
- «Угадай настроение»: педагог или учащийся читает текст, используя определенную интонацию. Другие учащиеся должны угадать, какое у него настроение;
- «Пропой»: учащиеся коллективно выбирают знакомую песню. После этого текст напеваётся на мотив выбранной песни;
- «Голоса»: учащиеся читают текст и подражают голосам героев из текста (голоса детей, зверей, птиц и т.д.).

С этой целью можно использовать также чтение скороговорок, чтение текста по ролям и инсценировку прочитанного текста.

Для развития навыка выразительного чтения так же используется разметка текста. Для этого используются определенные символы, обозначающие короткие и длинные паузы в тексте. Размещение разметок в тексте выполняется совместно с учителем. Так же может быть использовано чтение текста под музыку. Для этого педагогом подбирается мелодия, подходящая к тексту или отрывку из него.

Для развития навыка осознанного чтения на уроках русской литературы используются следующие упражнения:

- «Подбери название»: учащиеся читают текст и подбирают подходящее ему название;
- «Составь план»: учащиеся читают текст и составляют его план. В качестве опоры могут быть использованы сюжетные картинки;
- «Подбери картинки»: учащиеся читают текст самостоятельно и по просьбе педагога подбирают подходящую картинку к тексту или части текста;
- «Найди в тексте»: учащиеся читают текст. После прочтения текста педагог просит найти и зачитать определенный отрывок из текста;
- «Ответь на вопрос: педагог задает вопрос по содержанию прочитанного. Учащемуся необходимо дать развернутый ответ на вопрос;

– «Пропущенное слово»: педагог читает текст и специально пропускает слово. Учащемуся необходимо подобрать слово, подходящее по смыслу;

– «Составь текст»: учащемуся предлагают карточки с предложениями; ему необходимо расставить предложения с такой последовательности, что бы получился текст. После этого педагог может попросить учащегося дать тексту название;

– «Придумай продолжение»: педагог зачитывает сказку не до конца. Учащимся необходимо придумать продолжение сказки;

– «Подбери поговорку»: после прочтения текста учащиеся подбирают подходящую поговорку или пословицу.

Перед чтением нового текста проводится работа над словом. С учащимися разбираются трудные, незнакомые и непонятные слова. Учащиеся по очереди зачитывают данные слова, а педагог объясняет их значение. Так же для развития навыков сознательного чтения могут проводиться викторины по прочитанному тексту или его части, работа по составлению или решению кроссворда по прочитанному тексту.

Все вышеописанные упражнения направлены не только на развитие навыка чтения, но и на развитие психических процессов, таких как зрительное и слуховое восприятие, преднамеренное воображение, память, словесно-логическое мышление, произвольное внимание, диалогическая и монологическая речь.

Использование вышеописанных упражнений для формирования навыков чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи позволит облегчить процесс обучения чтению, повысить учебную мотивацию и интерес к учебной деятельности, сохранить положительный эмоциональный фон на уроке.

Список использованной литературы

1. Былеевская, В. Н. Развитие творческих возможностей младших школьников / В. Н. Былеевская // Начальная школа. – 2010. – № 5. – С. 35–41.

2. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Педагогика и методика нач. образования» / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М. : АCADEMIA, 2004. – 461 с.

ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по обучению учащихся младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития решению заданий с геометрическим содержанием посредством лего-конструирования. Приводится методика применения конструктора LEGO EDUCATION при работе над задачами с геометрическим содержанием, направленными на формирование пространственного воображения, познавательных процессов и мыслительных операций у учащихся с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: лего-конструирование, учащиеся с особенностями психофизического развития, задания с геометрическим содержанием, пространственное воображение.

Rasilevich A.V.

LEGO-CONSTRUCTION AS A TOOL OF TEACHING YOUNG SCHOOL AGE STUDENTS WITH PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN SOLVING TASKS WITH GEOMETRIC CONTENT

Abstract. The article presents the experience of teaching primary schoolchildren with special psychophysical development in solving tasks with geometric content by means of lego-design. The method of using the LEGO EDUCATION constructor when working on tasks with geometric content, aimed at the formation of spatial imagination, cognitive processes and mental operations in students with psychophysical development, is presented.

Keywords: lego-construction, students with special psychophysical development, tasks with geometric content, spatial imagination.

На протяжении четырех лет государственное учреждение образования «Средняя школа № 38 г. Гродно» принимает участие в реализации экспериментального проекта Министерства образования Республики Беларусь «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР». В текущем учебном году в школе обучается 179 учащихся с особенностями психофизического развития (9 % от общего количества), функционирует 5 интегрированных классов. Я работаю в I «Г» классе, который является интегрированным. В нем, наряду со здоровыми детьми, обучается 4 ребенка-инвалида с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и 5 учащихся с особенностями психофизического развития. Предыдущие четыре года также работала в интегрированном классе. Обучая детей с ОПФР, сталкиваюсь с их затруднениями при решении заданий с геометрическим содержанием. Многие учащиеся не умеют находить сторону прямоугольника по данному периметру и другой стороне, изображать прямоугольник и другие изученные геометрические фигуры на бумаге. Считаю, что данные затруднения связаны с низким уровнем развития пространственного воображения, несформированностью познавательных процессов и мыслительных операций учащихся. Вместе с тем умения находить периметр многоугольника, распознавать и называть изученные геометрические фигуры: ломаная, луч, угол (прямой, тупой, острый), многоугольник, прямоугольник, квадрат, изображать изученные геометрические фигуры с помощью линейки на бумаге с разлиновкой в клетку, строить ломаную с заданными длинами звеньев, находить длину ломаной и периметр многоугольника обозначены основными требованиями учебной программы по математике, начиная со II класса [2].

Необходимыми условиями успешного изучения геометрического материала являются наглядность и практичность. Поиск современных эффективных методов и средств деятельности в условиях инклюзии лиц с ОПФР, которые способствовали бы развитию пространственного воображения учащихся, формированию познавательных процессов и мыслительных операций привел меня к идее использования LEGO-конструирования. Ведь, как доказано психологами, из того, что делает сам, человек запоминает 90 %. Китайская пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, вовлеки меня – и я пойму и научусь».

В основе LEGO-конструирования лежит теоретическая основа А.С. Злаказова, Г.А. Горшкова, С.Г. Шевалдиной, согласно которой обучение в процессе практической деятельности происходит особенно успешно, здесь абстрактные представления необходимо перенести в предметный мир, объекты которого ребенок сможет буквально потрогать руками [1, с. 8].

В работе я использую образовательный конструктор LEGO EDUCATION. Лего-элементы этого конструктора окрашены в основные цвета, отличаются яркостью, разнообразием форм элементов, большим диапазоном построек и игровых ситуаций. Их можно различать числом кнопочек, специальных прочных приспособлений для скрепления, расположенных вертикально и горизонтально.

Изучение геометрических фигур на моих уроках осуществляется с помощью LEGO-конструирования. На первом уроке знакомлю учащихся с образовательным конструктором LEGO EDUCATION. Рассказываю и показываю, что такое лего-кирпичики, что они бывают с разным количеством лего-кнопочек. Демонстрирую лего-плату. Затем спрашиваю у учащихся, на что похожа лего-кнопочка (на точку). Говорю им, что лего-кирпичик с одной кнопочкой и есть точка. Предлагаю найти точку красного цвета в своем лего-наборе и поместить ее на лего-плату. Договариваемся с учащимися, что точки у нас всегда будут красного цвета.

Следующий урок начинаем с актуализации полученных знаний о названиях элементов конструктора лего. Предлагаю поместить на лего-плату красную точку. Затем отступить на плате шесть точек и поместить еще одну красную точку. Говорю, что эти точки – это домики Ежика и Зайца, которые очень хотят в гости друг к другу, но у них нет тропинки. Можем ли мы помочь им? Учащиеся чертят тропинку от одной точки к другой. Что у нас получилось? (тропинка). Ввожу понятие «отрезок». Спрашиваю, что такое отрезок. Добиваюсь ответа, что это фигура, которая состоит из двух точек и линии, которая соединяет эти точки; точки называют концами отрезка. Показываю отрезок указкой от одного конца, веду указкой прямо по линии и показываю другой конец – точку, обращаю внимание, что отрезок нельзя показывать дугой.

На дальнейших уроках закрепляем изученный материал, моделируем отрезок. Затем предлагаю учащимся продлить отрезок в обе стороны до конца лего-платы. Спрашиваю, что у нас получилось. Дети затрудняются. Говорю о том, что появилась бесконечная фигура, которая не имеет ни начала, ни конца, это прямая линия. Когда учащиеся строят прямую из лего-кирпичиков, они видят, что прямая состоит из множества точек, которые расположены близко друг к другу. Для демонстрации точек, лежащих и не лежащих на прямой, используем лего-плату и кирпичики красного цвета. С помощью лего-кирпичиков, прикрепленных к плате, можно наглядно убедиться, что через одну точку можно провести много прямых линий, а через две точки можно провести только одну прямую.

Под руководством учителя дети моделируют на лего-плате прямой угол, затем при помощи этой модели находят прямые углы в классе. Знакомство с прямоугольником происходит на основе модели, у которой красным цветом выделены прямые углы. Учащимся предлагается самим смоделировать прямоугольник и определить его основное свойство: у прямоугольника все углы – прямые.

Ломаную линию строим из двух, трех и большего количества звеньев.

Знакомя детей с периметром прямоугольника, использую его основное свойство: противоположные стороны прямоугольника равны. Собираем модель прямоугольника, где противоположные стороны разного цвета. Учащиеся строят прямоугольники с различной длиной сторон. Сравнение длин сторон происходит путем наложения в разобранном виде сторон (деталей лего) друг на друга. Делается вывод, что противоположные стороны прямоугольника равны. Используя лего-модели, формируем у учащихся умение находить периметр прямоугольника разными способами: $a+v+a+v$, $a+a+v+v$, $a*2+v*2$, $(a+v)*2$.

При знакомстве с лучом предлагаю учащимся поместить на лего-плату точку красного цвета. Затем даю задание добавить с одной стороны от точки кирпичики и продолжить фигуру как можно дальше. На что похожа эта фигура? (на луч). Эта фигура и называется луч. Обращаю внимание на то, что луч имеет начало, но не имеет конца.

При помощи конструктора лего в доступной форме показываю детям, чем отличается площадь фигуры от периметра. Периметр – это сумма длин всех сторон фигуры. Для того, чтобы учащиеся имели представление о том, что такое периметр, строим на лего-плате прямоугольник, показывая только его стороны. Чтобы показать площадь, строим такой же прямоугольник и заполняем его внутреннюю часть лего-детальками. Смоделировав данные фигуры, учащиеся убеждаются в том, что периметр – это длина замкнутой ломаной линии, а площадь – внутренняя поверхность фигуры.

Активно использую LEGO-конструирование при моделировании условия задач различных типов. Например, решаем задачу на нахождение периметра и сторон геометрических фигур. Читаем условие: «Длина прямоугольника 10 см, а ширина – 7 см. Найди периметр этого прямоугольника». Анализируем условие задачи:

Что обозначает число 10? (длина прямоугольника)

Как показать длину прямоугольника с помощью кирпичиков лего? (Беру 10 кирпичиков оранжевого цвета, выкладываю их в ряд на лего-плате. Это длина прямоугольника.)

Сколько у прямоугольника длин? Как мы это покажем? (Выложим под первым рядом второй с десятью кирпичиками оранжевого цвета)

Что обозначает число 7? (ширина прямоугольника)

Как показать ширину прямоугольника на лего-плате? (Беру 7 кирпичиков белого цвета и обозначаю ширину)

Сколько рядов с семью кирпичиками будем моделировать? (два) Почему?

Покажите на лего-модели длину прямоугольника. (Первый и второй ряд)

Покажите на лего-модели ширину (Третий и четвертый ряд)

Покажите лего-модель, на которой показаны длины всех сторон. (Четыре ряда кирпичиков лего, два по 10 и два по 7)

Как найти периметр прямоугольника? (Нужно сложить все длины)

Проговорите решение задачи. $(10+7+10+7=34)$. Назовите ответ. (34 см)

Как можно проверить решение этой задачи? (Решить вторым способом). Как? ($10+10+7+7=34$).

Обязательно нужно договориться с учащимися, выкладывая кирпичики, о некоторых правилах. Отступаем от левого края платы на одинаковое количество кнопок. Кирпичики выкладываем друг за другом, при этом их начало должно находиться на одинаковом расстоянии от левого края платы. Это позволяет детям увидеть ход решения.

Особую трудность у учащихся с ОПФР вызывает решение задач в косвенной форме на нахождение периметра и сторон геометрических фигур. С помощью конструирования лего-модели к таким типам задач вырабатывается умение грамотно обосновать выбор действия.

Рассмотрим, как смоделировать условие на примере следующей задачи: «Длина прямоугольника равна 6 см. Это на 4 см больше, чем его ширина. Найди периметр прямоугольника».

Беру 6 кирпичиков зеленого цвета и обозначаю, что это длина прямоугольника. Это (показываю кирпичики зеленого цвета) на 4 больше, значит, ширина на 4 меньше. Выкладываю кирпичиков светло-зеленого цвета на 4 меньше, чем зеленых. Это ширина.

Какой ряд на лего-модели обозначает длина? (1 ряд)

Какой ряд на лего-модели обозначает ширина? (2 ряд)

Что больше: длина или ширина? (Длина, потому что на лего-модели 1 ряд получился длиннее)

Как узнать ширину? ($6-4=2$)

Совпало ли решение задачи с лего-моделью второго ряда? (Совпало, потому что мы выложили кирпичиков на 4 меньше, чем в первом ряду)

Какой ряд лего-модели соответствует ответу на вопрос задачи? (Два ряда, поскольку на них отражены длина и ширина прямоугольника)

Как, зная длину и ширину, вычислить периметр? ($6+6+2+2=16$ (см))

Проговорите решение задачи, используя лего-модель. (1 ряд: $6-4=2$ (см.); 2 ряд: $6+6+2+2=16$ (см))

Измените лего-модель так, чтобы задача в первом действии решалась действием сложения.

Обучая учащихся с ОПФР решению задач на увеличение и уменьшение на несколько единиц на нахождение периметра и сторон геометрических фигур, необходимо научить учащихся моделировать понятия «на больше», «на меньше».

Например, выложите 7 кирпичиков синего цвета, а зеленых на 4 больше.

Что значит на 4 больше? (это столько же, да еще 4)

Смоделируйте условие задачи. Покажите на лего-модели ряд кирпичиков, который будет служить ответом на вопрос задачи. (2 ряд)

Какой ряд лего-модели показывает количество кирпичиков желтого и зеленого цвета? (Два ряда)

Например: ширина прямоугольника 20 см, а длина на 10 см больше. Найди периметр этого прямоугольника.

Выкладываем первый ряд кирпичиков – 20, это ширина, второй ряд столько же да еще 10.

Сначала узнаем длину. Это 2 ряд.

Потом узнаем периметр. Это 1 и 2 ряд, которые надо сложить по два раза.

По аналогии проводим работу над задачей на уменьшение на несколько единиц. Что значит на 4 меньше? (это столько же, но без 4)

В первом ряду дети выкладывают 8 кирпичиков, во втором столько же (8), а потом убирают 4 кирпичика.

Как только учащиеся усвоят данный тип задач, предлагаю им задания творческого характера, которые требуют умения преобразовать задачу: составьте задачу, обратную данной, придумайте и смоделируйте другой способ решения, по выражению составьте задачу и смоделируйте ее условие.

Для контроля умения решать задачи успешно использую лего-тест. Подбираю задания по определенной теме. Ученики, используя цвет, обозначают правильные и неправильные ответы. Затем дети проверяют свои лего-башни. Лего-тест позволяет учителю сразу заметить, кто ошибся и в каком вопросе, что позволяет сразу же исправить допущенные ошибки. Можно предложить детям самопроверку, взаимопроверку, сверку с образцом.

Как показывает опыт, после составления лего-модели к задаче и соотнесения числовых данных дети с высоким уровнем обученности способны решать задачи самостоятельно, дополнительных разъяснений им не требуется. Накопив опыт решения задач, обучающиеся в дальнейшем смогут обходиться без лего-модели. Конструирование лего-моделей, по моему мнению, самый надежный путь к осознанию того, каким арифметическим действием решается задача. Кроме того, учителю легко контролировать ход рассуждений учащихся. Таким образом, лего-конструирование играет роль обратной связи и служит эффективным средством обучения решению геометрических задач. Благодаря лего, дети успешно усваивают учебный материал, свободно решают математические и логические задачи, выполняют простейшие расчеты и делают чертежи.

Таким образом, в процессе лего-конструирования учащиеся с ОПФР развивают мелкую моторику, пространственное воображение, у них происходит формирование познавательных процессов и мыслительных операций. Дети сразу видят результат своей работы, что способствует развитию познавательного интереса и мотивирует к деятельности. В зависимости от поставленной задачи учащиеся работают как самостоятельно, так и в парах и группах, происходит их активное взаимодействие, что способствует развитию творческого потенциала, инициативности, информационно-коммуникационных навыков, осуществляется социализация детей-инвалидов и учащихся с особенностями психофизического развития, воспитывается толерантность, сила воли, терпение, настойчивость, ответственность за результаты своего труда, умение взаимодействовать в команде.

Список использованной литературы

1. Злаказов, А. С. Уроки Лего-конструирования в школе / А. С. Злаказов, Г. А. Гориков, С. Г. Шевалдина. – М. : Лаборатория знаний, 2011. – 201 с.

2. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для II класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2021-2022-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie2021-2022/303-uchebnye-predmety-i-iv-klassy-2020-2021/3799-ii-klass.html>. – Дата доступа: 27.10.2021.

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ПАЛЬЦЕВ РУК У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описаны методы и приемы развития мелкой моторики пальцев рук у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе. Приведены примеры упражнений, которые могут быть использованы на уроках и коррекционных занятиях у учащихся данной категории.

Ключевые слова: мелкая моторика пальцев рук, приемы и методы, учащиеся с тяжелыми нарушениями речи.

Rusinovich N.I.

METHODS AND METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF FINE MOTORICS OF THE FINGERS IN STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article describes the methods and techniques for the development of fine motor skills of the fingers in students with severe speech impairments in elementary school. Examples of exercises that can be used in lessons and correctional classes for students of this category are given.

Keywords: fine motor skills of fingers, techniques and methods, students with severe speech impairments.

Развитие мелкой моторики является важным показателем готовности ребенка к школьному обучению. Учеными доказано, что речевое развитие и мышление ребенка находится в тесной связи с мелкой моторикой пальцев рук. Уровень развития мелкой моторики пальцев рук и координации движений рук – один из показателей интеллектуального развития и готовности ребенка к обучению в школе. Ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики пальцев рук, умеет логически рассуждать, у него достаточно хорошо развиты внимание и память, связная речь. Также уровень развития мелкой моторики пальцев рук отражается на навыках письма, а письмо является сложным навыком координации движения руки. Недостаточное развитие мелкой моторики пальцев рук у детей различного возраста может привести в дальнейшем к негативному отношению к процессу обучения в школе. Развитие мелкой моторики пальцев рук является показателем физического и психического развития ребенка, ведь именно мелкие мышцы рук обеспечивают работу мыслей и функции речи. Речевое развитие детей связано с состоянием мелкой моторики пальцев рук.

В настоящее время увеличивается число детей с различными речевыми нарушениями. Можно отметить, что дети данной категории неловко пользуются ложками, ручками, карандашами и другими мелкими предметами [1]. Также учащиеся с речевыми нарушениями с трудом завязывают шнурки, одеваются, собирают мелкие игрушки и т.д. Зачастую дети с такими проблемами не успевают за сверстниками, вследствие чего у них снижается самооценка.

Мелкая моторика – это способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног в результате скоординированных действий важнейших систем: нервной, мышечной и костной [2]. Мелкая моторика влияет на многие важные процессы в развитии ребенка: речевые способности, внимание, мышление, координацию в пространстве, наблюдательность, память (зрительную и двигательную), концентрацию и воображение [4].

В.В. Никандровым [3] были определены основные характеристики мелкой моторики:

- сила – предельный уровень физического напряжения, развиваемого основными группами скелетных мышц индивида;
- быстрота – присущая индивиду скорость (средняя и максимальная) выполнения движений;
- координированность – согласованность различных движений во времени, пространстве и по силе с целью достижения определенного двигательного результата;
- пластичность – согласованность амплитуд (пространственных границ) движений, позволяющая плавно переходить от одного движения к другому, объединяя их в целостный комплекс с единым выразительным эффектом;
- ловкость – высокая степень координированности и быстроты в сочетании с экономичностью и рациональностью движений;
- выносливость – способность к поддержанию заданного уровня двигательных характеристик (силы, скорости, точности, модальности, координированности, темпа, ритма) при длительном или многократном исполнении движений.

У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Также у учащихся с тяжелыми нарушениями речи снижена наблюдательность и учебная мотивация. Учащиеся испытывают трудности в общении с окружающими и сверстниками. Из-за ограничения коммуникативных возможностей у учащихся с тяжелыми нарушениями речи появляется неуверенность в себе, учащиеся становятся агрессивными и обидчивыми. Большинство учащихся неправильно удерживают ручку, отмечается сильное напряжение. Все это способствует отставанию в формировании навыка письма. Все это напрямую связано с отсутствием или же минимальным развитием мелкой моторики пальцев рук ребенка. Это говорит о том, что коррекционную работу по развитию мелкой моторики пальцев рук необходимо начинать проводить как можно раньше.

У большинства учащихся с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются отклонения в формировании тонких движений пальцев: движения неточные и не координированные.

Общими недостатками в развитии общей и мелкой моторики пальцев рук являются следующие: нарушена точность и плавность движений; невозможность удерживать длительное время определенную позу рук; недостаточно развита пространственная координация; нарушен темп воспроизведения ритмичного рисунка; при движении рук наблюдается напряженность и скованность; в значительной степени нарушено переключение с одного движения к другому; нарушение синхронности в выполнении движений; недифференцированность движений; затруднен самоконтроль за собственными действиями; отмечается асинхронность движения; при переносе позы справа налево и слева направо учащиеся испытывают затруднения.

Эти нарушения проявляются в незрелости моторики. Производимые учащимися данной категории движения обычно имеют быстрый, порывистый, суетливый характер. Наряду с этим отмечаются медлительность и неуклюжесть, отсутствие четкой соразмерности и последовательности в движениях. Точные, мелкие движения, требующие ловкости и точной координации, им, как правило, не удаются.

Необходимо стимулировать речевое развитие учащихся путем тренировки движений пальцев рук. Систематические упражнения по развитию мелкой моторики пальцев рук являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга. Ребенок с плохой координацией движения рук хуже рисует, испытывает трудности на занятиях

физкультурой, трудового обучения, поэтому очень важно начать развивать это качество своевременно, еще задолго до поступления в школу и продолжать совершенствоваться в течение всего периода обучения ребенка в начальной школе. Если у ребенка будет развита мелкая моторика пальцев рук, то снизится психологическая нагрузка при обучении письму, учащийся будет проявлять интерес к обучению. Игры и упражнения, направленные на формирование тонких движений пальцев рук, способствуют также развитию умения слушать и понимать содержание стихов, формируют умение определять ритм речи.

Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи в младших классах можно применять следующие методы развития мелкой моторики пальцев рук: упражнения для развития графической моторики; физкультминутки; массаж рук, пальчиковые игры, пальчиковый тренинг; дидактические, театрализованные, сюжетно-ролевые игры; сюжетно-тематические занятия по аппликации, конструированию, рисованию и лепке; чтение художественной литературы, потешек; графические упражнения.

В развитии графической моторики особое место занимает штриховка, обведение по трафарету фигур или предметов. При штриховке и обведении по трафарету можно использовать простые и цветные карандаши. Необходимо использовать трафареты на разную тематику: овощи, фрукты, посуда, одежда, животные и т.д. Для штриховки могут использоваться книги для раскрашивания. Также для развития графической моторики проводятся упражнения по обведению контуров. Учащимся необходимо обвести рисунок точно по линиям, не отрывая карандаш от бумаги. Приемом развития графической моторики также является рисование узоров по клеточкам, могут применяться упражнения по рисованию по опорным точкам, пунктирным линиям и раскрашивание картинок. Все выше перечисленные приемы используются для развития графической моторики учащихся с тяжелыми нарушениями речи. В том числе данные приемы направлены на развитие зрительно-моторной координации, произвольного внимания, зрительного восприятия и формирование учебной мотивации.

Проведение физкультминуток характеризуется сочетанием движений учащихся с речью. Использование физкультминуток способствует переключению внимания учащихся на другой вид деятельности, повышает работоспособность учащихся, способствует снятию нагрузки. Также физкультминутки направлены на развитие психических процессов, таких как память, произвольное внимание, слуховое и зрительное восприятие, способствуют улучшению физических качеств учащихся и улучшают их здоровье.

Массаж рук, пальчиковые игры, пальчиковый тренинг способствуют освоению учащимися элементами самомассажа, оказывают оздоровительное воздействие на организм ребенка. Пальчиковые упражнения в сочетании со звуковой гимнастикой стимулируют интеллектуальную деятельность, способствуют повышению эмоционального фона, улучшению произношения многих звуков, а значит, развивают речь.

Массаж рук необходимо осуществлять с каждой рукой по очереди. При проведении массажа рук используются следующие упражнения: поглаживание от кончиков пальцев до середины руки с внешней и тыльной стороны, разминка пальцев (интенсивные круговые движения вокруг каждого пальца), интенсивные движения большого пальца вперед-назад, вверх-вниз, по кругу, сгибание-разгибание всех пальцев одновременно, сгибание-разгибание руки в кистевом суставе, интенсивное растирание каждого пальца, точечный массаж каждого пальца между фалангами с боковых и фронтально-тыльных сторон.

Для проведения пальчикового тренинга могут применяться следующие упражнения: сжать пальцы в кулак и сделать круговые движения кистью влево, затем вправо, с силой сжимать и разжимать пальцы, выпрямить пальцы, большой палец отвести в сторону и проделать им круговые движения сначала влево, затем вправо, выпрямить пальцы, одновременно сгибать и разгибать две первые фаланги, развести прямые пальцы, последовательно, веерообразным движением, начиная с мизинца, согнуть все пальцы в кулак. Затем, начиная с большого пальца, вернуться в исходное положение, сжать пальцы в кулак. Попробовать разгибать и сгибать отдельно каждый палец. Стремиться к тому, чтобы другие оставались собранными в кулак. Упражнения выполняются сидя, локти поставлены на стол.

Пальчиковые игры способствуют развитию речи, творческой деятельности, вырабатывают ловкость, умение управлять своими движениями, активизируют мелкую моторику пальцев рук. Учащиеся изображают из пальцев предметы, птиц, животных. Изображение фигур из пальцев происходит по примеру педагога или с использованием карточки, на которой изображена необходимая фигура. При изображении фигур из пальцев желательнее использовать стихотворное сопровождение. Также может использоваться музыкальное сопровождение, учащиеся могут попробовать симитировать движения животных или птиц, образы которых они показывают на пальцах. Для разнообразия могут использоваться игры с тенью. Учащиеся перед ширмой изображают пальцами рук необходимый образ, педагог в это время светит на руку учащегося фонарем, тем самым образуя тень руки на ширме. С учащимися, у которых получается играть в пальчиковые игры, могут проводиться театрализованные игры со свето-теневыми эффектами. Учащиеся за ширмой при помощи изображения образов пальцами рук разыгрывают небольшую сценку по известным сказкам или ситуациям.

Дидактические, театрализованные, сюжетно-ролевые игры позволяют повысить эмоциональный фон учащихся, развивают произвольное внимание, память, снижают психоэмоциональное напряжение, развивают воображение и увеличивают словарный запас учащихся. Театрализованные и сюжетно-ролевые игры способствуют раскрепощению учащихся, регулируют уровень самооценки и способствуют улучшению коллективных взаимоотношений среди учащихся.

Сюжетно-тематические занятия по аппликации, конструированию, рисованию, и лепке способствуют развитию познавательных и творческих способностей, развитию координации движений пальцев рук, способствуют развитию речи. Аппликацию, конструирование, рисование и лепку можно проводить на уроках по изобразительному искусству и трудовому обучению. Занятия художественной направленности могут быть проведены в рамках воспитательных мероприятий, на переменах между уроками по инициативе учащихся и с помощью организации деятельности педагога, на коррекционных занятиях.

Чтение художественной литературы, потешек расширяет кругозор, стимулирует речевое и интеллектуальное развитие, расширяет словарный запас, развивает воображение, слуховое восприятие, произвольное внимание. Использование графических упражнений формирует умение ориентироваться на ограниченной плоскости, развивают мыслительную деятельность, произвольное внимание, память учащегося, приучают руку к сознательным, точным и целенаправленным движениям.

Все выше перечисленные методы и приемы направлены на развитие мелкой моторики пальцев рук, произвольного внимания, координации движений, точности движений, зрительно-моторной координации.

Особое внимание развитию мелкой моторики пальцев рук необходимо уделять на уроках русского языка. На протяжении урока необходимо делать динамические паузы и выполнять пальчиковую гимнастику, различные упражнения на расслабление и активизацию мышц пальцев рук. На уроках по русскому языку обязательно проведение минутки чистописания, что, в свою очередь, направлено как на развитие графических умений и каллиграфического письма, так и на развитие мелкой моторики пальцев рук. Также целесообразно проводить физкультминутки в сочетании с пальчиковой гимнастикой. В конце урока могут быть проведены упражнения, направленные на релаксацию учащихся. Релаксационные упражнения могут быть как для всего тела, так и отдельно для мышц рук. Это способствует снятию тонуса и напряжения, расслаблению мышц рук в целом.

Немалого внимания требует развитие мелкой моторики пальцев рук во время проведения уроков по изобразительному искусству и трудовому обучению. На данных уроках с учащимися проводится пальчиковая гимнастика непосредственно перед практической работой. Вся практическая работа основывается на развитии мелкой моторики пальцев рук. На уроках по изобразительному искусству учащиеся рисуют карандашами, красками, лепят пластилином. На уроках трудового обучения учащиеся вырезают из бумаги узоры, делают поделки из природного материала. Все эти виды работ предполагают развитие мелкой моторики пальцев рук учащихся. При выполнении практических действий необходимо уделять внимание тому, чтобы учащиеся правильно пользовались предлагаемыми материалами, выполняли правильные действия с ними, при этом не перегружая мышцы рук. На уроках изобразительного искусства и трудового обучения используются динамические паузы с релаксационными упражнениями для мышц рук, которые способствуют снятию напряжения и тонуса.

Необходимо помнить, что все упражнения, в том и числе и на развитие мелкой моторики пальцев рук, должны проводиться учащимися на добровольной основе, недопустимо заставлять учащихся выполнять данные упражнения. В младших классах у учащихся с тяжелыми нарушениями речи зачастую присутствуют проявления агрессии и отрицания, учащиеся могут отказываться от выполнения заданий, предложенных педагогом. В данной ситуации целесообразно выполнять упражнения только в игровой форме. Возможно использование сюрпризного момента (использование мягких игрушек, сказочных героев и т. д.). Первоначально необходимо сформировать у учащихся положительное отношение к обучению и выполнению упражнений, предлагаемых педагогом, а только потом приступать к выполнению упражнений учащимися.

К работе по развитию мелкой моторики пальцев рук могут быть активно привлечены законные представители учащихся. С ними проводится консультативная работа, круглые столы, рассматриваются вопросы на родительских собраниях о необходимости развития мелкой моторики пальцев рук учащихся. По желанию родители могут выполнять различные упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук дома. Исходя из того, что работа по развитию мелкой моторики пальцев рук должна быть систематической и непрерывной, во время каникул в домашних условиях родителям необходимо проводить с учащимися различные упражнения для развития мелкой моторики пальцев рук.

Необходимо учитывать, что для проведения работы по развитию мелкой моторики пальцев рук педагогу понадобится большое количество материала. Все материалы, необходимые для развития мелкой моторики, должны находиться в свободном доступе для учащихся, при этом необходимо помнить о соблюдении санитарно-гигиенических норм при хранении материалов. К необходимым материалам относятся: трафареты для штриховки, трафареты фигур или предметов, различные контуры, тетради в клетку и линейку, карандаши, краски, фломастеры, картинки для раскрашивания, картотеки физкультминуток, пальчиковых игр, массажа рук, аудио- и видеоматериалы для проведения физкультминуток и пальчиковых гимнастик, ширма, картотека дидактических, театрализованных и сюжетно-ролевых игр, цветная бумага и картон, клей, кубики и конструктор, пластилин и т.д.

При проведении упражнений для развития мелкой моторики пальцев рук необходимо подбирать материал таким образом, чтобы сложность постепенно возрастала. Также при проведении упражнений необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, темп их развития, возможности и настроение. Коррекционную работу по развитию мелкой моторики пальцев рук необходимо проводить регулярно и систематически. Использование упражнений, игр и заданий для развития и совершенствования мелкой моторики пальцев рук дает положительную динамику в развитии мелкой моторики пальцев рук и развитии речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи в целом. Систематическая и целенаправленная коррекционная работа по развитию мелкой моторики пальцев рук способствует улучшению уровня сформированности письма, улучшает речевое развитие и способствует поддержанию положительного эмоционального фона у учащихся.

Список использованной литературы

1. Безруких, М. М. Как научить ребенка писать красиво / М. М. Безруких. – М. : Владос, 2003. – 212 с.
2. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 460 с.
3. Никандров, В. В. Психомоторика / В. В. Никандров. – М. : Речь, 2014. – 104 с.
4. Теплова, И. С. Развитие мелкой моторики рук, графического навыка и зрительно-моторной координации / И. С. Теплова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 1. – С. 49–52.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности приёма мнемотехники и его актуальность для развития памяти у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Представлены этапы работы на уроках русского языка с использованием мнемотаблиц. Проанализирована результативность данного методического приёма.

Ключевые слова: мнемотехника, развитие памяти, интеллектуальная недостаточность, младшие школьники.

Saley N.P.

MEMORY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS USING MNEMONICS TECHNIQUES

Abstract. The article discusses the features of mnemonics techniques and its relevance for the memory development of primary school students with intellectual disabilities. The stages of work in Russian language lessons using mnemotables are presented. The effectiveness of this methodical technique is analyzed.

Keywords: mnemonics, memory development, intellectual disability, primary school students.

В своей педагогической деятельности я использую на уроках русского языка одну из уникальных систем методов и приёмов, обеспечивающих успешное развитие памяти, – мнемотехнику.

Мнемотехника (в переводе с греческого «искусство запоминания») – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, и, конечно, развитие речи. Основной «секрет» мнемотехники очень прост и хорошо известен. Когда учащиеся в своем воображении соединяют несколько зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. И в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединенные образы. Мнемотехника состоит из нескольких десятков мыслительных операций, благодаря которым удается «наладить контакт» с мозгом и взять под сознательный контроль некоторые его функции, в частности, функцию запоминания. Особенно это актуально для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, память которых характеризуется и нарушениями запоминания информации (недостаточная осмысленность и последовательность, зависимость от содержания материала), и нарушениями сохранения информации (повышенная забывчивость, слабая логическая переработка и недостаточное усвоение материала), и нарушениями воспроизведения информации (неточность, искажение, неполнота содержания).

Передо мной, как перед педагогом, работающим с учащимися с особенностями психофизического развития, возникли задачи: как развивать память, как сделать процесс запоминания легким и эффективным, как научить учащихся учить стихи. Решение этих задач я нашла в применении мнемотехники на уроках русского языка уже в период обучения в начальных классах. Использование на уроках приемов мнемотехники позволяет значительно

повысить уровень обучения учащихся. Как показывает практика, ученики, владеющие мнемотехникой, в дальнейшем будут легче усваивать информацию, а старшеклассники смогут самостоятельно кодировать ее.

Заучивание стихотворений – один из испытанных способов развития памяти, а мнемотехника является отличным приёмом по овладению умением учить стихи наизусть. Поэтические образы стихотворений открывают и объясняют ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений, расширяют его кругозор, обогащают эмоции, воспитывают воображение и дают прекрасные образцы русского литературного языка. В них дети познают лаконичность и точность слова, улавливают музыкальность, напевность поэтической речи, замечают её ритмическую и метрическую организованность, созвучие стихотворных строк.

Суть использования мнемотаблиц для заучивания стихов заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение) – таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого дети по памяти, используя изображение, воспроизводят стихотворение целиком.

Дидактическим материалом служат мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы. Мнемоквадрат – это отдельный схематичный рисунок с определенной информацией. Мнемодорожка – это несколько схематичных рисунков, расположенных линейно. Мнемотаблицы – схемы, в которые заложена определенная информация. На своих уроках я чаще использую мнемотаблицу.

По моим наблюдениям, приступая к использованию приёмов мнемотехники на уроках с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью с целью заучивания стихов наизусть, важно помнить:

- 1) лучше, когда модель отображает конкретный образ предмета;
- 2) образ должен раскрывать существенное в объекте;
- 3) замысел модели, обозначающий слова или фразу, следует обязательно обсуждать с учащимися, чтобы она была им понятна;
- 4) следует предлагать не простые схемы, а яркие готовые рисунки и картинки (младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью не способны самостоятельно кодировать и символизировать слова и фразы);
- 5) картинки должны заинтересовать учащихся своим внешним видом: необходимо использовать яркие цвета, сочные и выразительные изображения, так как таблицы в черно-белой гамме не смогут привлечь внимание и оказать нужное воздействие, их можно применять только для учеников старшего школьного возраста;
- 6) проводить отбор стихов для заучивания по следующим критериям: не более 4–6 строк, в содержании простые и понятные слова, чёткий ритм;
- 7) при работе над стихотворением соблюдать последовательность этапов мнемонического запоминания: кодирование в образы-картинки → запоминание (соединение образов и слов) → запоминание последовательности → закрепление в памяти;
- 8) этапы работы над содержанием стихотворения должны вызывать интерес учащихся – от этого во многом зависит результат.
- 9) обучение должно происходить в игровой форме, если внимание учащихся угасает, лучше перейти к следующему этапу урока и продолжить в другое время.

Исходя из вышеизложенного, представляю последовательность работы на уроке с мнемотаблицей с целью выучить стихотворение наизусть:

1. Выразительное чтение стихотворения «Юлька» педагогом.

Юлька, Юленька – юла,

Непоседаю была.

Усидеть на месте Юлька

Ни минуты не могла.

2. Чтение стихотворения педагогом с опорой на мнемотаблицу.

3. Педагог объясняет смысл малоизвестных и непонятных слов (если есть).

В данном стихотворении есть смысл объяснить значение слов: *непоседа* – человек беспокойный, активный, подвижный. Непоседа не может сидеть на одном месте, он ищет себе все новое и новое занятие, любое задание выполняет быстро; юла (имеется два значения): 1 – детская игрушка; 2 – юлой называют человека непоседливого, шустрого, активного.

4. Педагог задает вопросы по содержанию стихотворения:

– Как зовут девочку?

– Могла ли Юлька усидеть на месте?

– Почему Юльку называли юлой?

– Кто в классе похож на Юльку-непоседу?

5. Обсуждение с учащимися каждой картинке и соотнесение её со словами стихотворения.

6. Чтение отдельно каждой строчки стихотворения педагогом, повторение учеником с опорой на мнемотаблицу.

7. Рассказывание учеником стихотворения с опорой на мнемотаблицу.

8. Рассказывание учеником стихотворения без опоры на мнемотаблицу.

Значительную роль в результативности данного методического приема в обучении детей имеет грамотность родителей, поэтому целесообразно познакомить их на практическом уровне с использованием мнемотехнических приёмов для развития детей. Для родителей можно предложить следующие виды работ:

1) Консультации для родителей «Использование мнемотаблицы при заучивании стихотворений и пересказе текста», «Использование приёмов мнемотехники в домашних условиях».

2) Рекомендации родителям «Как заучивать наизусть стихотворения с детьми».

3) Семинар «Мнемотехника – эффективный приём развития памяти и речи».

4) Мастер – класс «Использование мнемотехники в работе по развитию памяти и связной речи».

В результате использования мнемотехнических приемов в своей профессиональной деятельности, я наблюдаю хорошие результаты в классе:

– заучивание стихотворений превращается в игру, которая очень нравится учащимся;

– расширяется не только словарный запас, но и знания об окружающем мире;

– появляется желание рассказывать – ребенок понимает, что это совсем не трудно;

– формируется детский коллектив – общая совместная деятельность создает ситуацию общения, при которой все пользуются экспрессивной речью, а так же учатся слушать друг друга;

– улучшаются детско-родительские взаимоотношения. проводятся беседы с родителями о необходимости закрепления полученных знаний в разных ситуациях общения. дети и их родители начинают лучше понимать друг друга, «находят общий язык»;

– для учителя открываются огромные возможности в образовательной, творческой, а также в совместной деятельности взрослого и ребенка; уроки и занятия с использованием мнемотехники всегда проходят интересно не только для учащихся, но и для педагога.

Согласно педагогической деятельности я отношусь к каждому учащемуся в классе как к личности, у которой есть свой уникальный путь развития. Несомненно, применение современных и традиционных методов обучения помогает найти индивидуальный подход к ученику и освоить все необходимые навыки в соответствии с возрастом и психофизическими особенностями учащегося.

Список использованной литературы

1. Баряева, Л. Б. Я – говорю! : рабочая тетрадь / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 31 с.
2. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко. – М. : ЛитМир, 2007. – 350 с.
3. Розова, Ю. Е. Развиваем речь. Тренируем память. Использование приемов мнемотехники в работе логопеда: учебно-методическое пособие / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко ; под науч. ред. О. В. Елецкой. – М. : Редкая птица, 2018. – 89 с.
4. Стукалина, В. П. Система работы по обучению детей с ОНР связной монологической речи через моделирование сюжета / В. П. Стукалина. – М. : Первое сентября, 2009. – 109 с.

УДК 376.3-37

Урсова О.И.

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности межведомственного взаимодействия по организации коррекционно-педагогической работы по формированию социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями. Обозначены основные социально-педагогические условия, которые являются основополагающими для формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями.

Ключевые слова: межведомственное взаимодействие, социально-педагогические условия, социальный опыт, социальные умения, лица с тяжелыми множественными нарушениями.

Urusova O.I.

INTERDEPARTMENTAL INTERACTION OF SPECIALISTS IN FORMING SOCIAL EXPERIENCE IN PERSONS WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS

Abstract. The article reveals the features of interdepartmental interaction in the organization of correctional and pedagogical work on the formation of social experience in persons with severe multiple impairments. The main socio-pedagogical conditions, which are fundamental for the formation of social experience in persons with severe multiple impairments are indicated.

Keywords: interagency cooperation, socio-pedagogical conditions, social experience, social skills, persons with severe multiple developmental disabilities.

У лиц с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) социальный опыт формируется и развивается в течение всей жизни человека. Основными составляющими социального опыта выступают социальные умения и навыки, ключевые компетенции [3]. Названные компоненты социального опыта у лиц с ТМН формируются с раннего возраста в специально созданных для этого социально-педагогических условиях. Данные условия создаются в специальном учреждении образования – центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). В течение всего пребывания ребенка с ТМН в ЦКРОиР осуществляется целенаправленное формирование и развитие социального опыта посредством выполнения содержания учебной программы ЦКРОиР, учебного плана (обязательная реализация коррекционного компонента), индивидуальных учебных программ с использованием разнообразных вариативных форм, методов, средств обучения и коррекции.

После окончания ЦКРОиР выпускник с ТМН продолжает развивать и совершенствовать свой социальный опыт в территориальном центре социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН). В ТЦСОН функционирует отделение дневного пребывания инвалидов (далее – ОДПИ), где осуществляется целенаправленное, непрерывное развитие и закрепление имеющихся у молодых людей с ТМН социальных умений, навыков, компетенций. В силу психофизических особенностей развития лиц с ТМН приобретенные ими способы деятельности, социальные умения и навыки в ЦКРОиР не стабильны в своем развитии и специалистам ТЦСОН достаточно часто необходимо заново формировать определенное социальное умение, компетенцию, способ деятельности. Поэтому очень важно использовать коррекционно-педагогическое и развивающее воздействие по формированию социального опыта у молодых людей с ТМН в течение всей их жизни.

В рамках межведомственного взаимодействия лицам с ТМН оказывают коррекционно-педагогическую и развивающую помощь учитель-дефектолог, педагог-психолог, педагог социальный ЦКРОиР, специалисты ТЦСОН, учитывая последовательность коррекционной работы согласно следующим этапам.

Организационный (диагностический) этап предполагает организацию педагогического изучения выпускника, молодого человека с ТМН с целью определения уровня сформированности социального опыта у лиц с ТМН и анализа социально-педагогических условий в ЦКРОиР и ТЦСОН, влияющих на непрерывность формирования социального опыта у лиц с ТМН. Педагогическое изучение включает следующие направления:

- выявление уровня сформированности социального опыта у выпускников с ТМН ЦКРОиР; у молодых инвалидов ТЦСОН;
- определение социально-педагогических условий, необходимых для формирования социального опыта у выпускников ЦКРОиР; у молодых инвалидов ТЦСОН;
- обозначение путей коррекционно-педагогической и развивающей работы по формированию социального опыта у выпускников ЦКРОиР; у молодых инвалидов ТЦСОН на основе анализа полученных результатов [2].

Основной (коррекционно-развивающий) этап предполагает учет определенных требований.

Одним из требований является организация социально-педагогических условий, в состав которых входят:

– структурно-функциональные условия (условие непрерывности и преемственности формирования социального опыта (между ЦКРОиР и ТЦСОН); безопасная жизнедеятельность в микросоциуме, социуме);

– адаптивно-адаптирующие условия (адаптивно-адаптирующее средовое обеспечение; профессиональная компетентность специалистов и педагогов);

– социально-психологические условия (благоприятный положительный климат; социальные роли согласно норм общества и образцов поведения; социальные отношения (способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми с использованием культурных норм и ценностей; социальные привычки) [1].

Использование данных групп социально-педагогических условий отвечает за: непрерывность и преемственность формирования социального опыта между ЦКРОиР и ТЦСОН; формирование у лиц с ТМН культурных норм и ценностей; создание адаптивно-адаптирующей среды, усвоение и применение в реальных жизненных ситуациях социальных ролей, норм и образцов поведения, освоение различных способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми; формирование основ экологической культуры и безопасной жизнедеятельности.

Следующим требованием является организация уроков и коррекционных занятий. При организации специального обучения значимым является то, что осуществляется целенаправленное воздействие на процесс формирования и развития социального опыта у лиц с ТМН в виде формирования представлений о себе, обучения самообслуживанию, соблюдения личной безопасности и экологической культуры, расширения социально-коммуникативных умений, формирования умения определять и вырабатывать единую стратегию социально-одобряемого поведения, обучения хозяйственно-бытовому труду с учетом социально-педагогических условий. С этой целью используются интерактивные презентации на уроках и коррекционных занятиях по разным разделам образовательной программы, комплексы упражнений, экскурсии, режимные моменты, сюжетно-ролевые игры; осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход, поэтапная работа по формированию социальных умений и навыков у лиц с ТМН.

Следующим требованием является организация межведомственного взаимодействия между участниками коррекционно-педагогической работы: педагогами ЦКРОиР и специалистами ТЦСОН с целью преемственности в использовании специальных методов, средств, форм для формирования и развития социального опыта лиц с ТМН, непрерывно протекающего во времени и пространстве.

При проведении коррекционно-педагогической работы в рамках межведомственного взаимодействия педагоги ЦКРОиР, специалисты ТЦСОН учитывают следующие направления: формирование и развитие функционально-социальной; поддерживающе-коммуникативной и ситуационно-поведенческой жизненных компетенции у лиц с ТМН в ЦКРОиР и ТЦСОН.

Названные виды компетенций формируются и развиваются в двух ведомствах с использованием следующих средств: подвижные игры, игры с зеркалом, игры на подражание, пантомимические игры, нацеленные на развитие чувств, обыгрывание эмоциональных состояний, изображение эмоций другого человека, выражение и узнавание эмоциональных состояний [5].

Для совершенствования навыков самообслуживания можно применять показ, объяснение конкретной ситуации, связанной с формированием навыков самообслуживания, а также использовать игровые приемы, дидактические игры, мультимедийные презентации с алгоритмами выполнения конкретных действий по самообслуживанию. В проведении этих игр и упражнений принимают участие различные специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, педагог социальный). Для формирования умения следить за собой, за своим внешним видом используют алгоритмы расчесывания волос, одевания и обувания в разные поры года.

Формирование и развитие умений и навыков личной безопасности и экологической культуры предполагает использование следующих приемов: поход, экскурсия, приглашенный медицинский работник для проведения консультации педагогам (специалистам) по вопросам оказания первой помощи, контактов с животными и насекомыми; просмотр видеороликов о растениях, грибах, животных, насекомых.

Для формирования умения пользоваться электробытовой техникой используют моделирование ситуации с применением микроволновой печи для приготовления бутербродов; утюга для глажения белья, ноутбука для изучения программных материалов во время учебных предметов, смартфона для формирования умения осуществлять и принимать вызовы.

Для формирования умения приготовить пищу обязательно применяется практический метод – экскурсия на кухню ЦКРОиР. На кухне молодые люди с ТМН наблюдают за работой повара, оказывают посильную помощь (собрать посуду со стола, подать кухонный инвентарь, вымыть и высушить овощи (фрукты) и т.д.). В процессе наблюдения за работой повара обучающиеся с ТМН изучают особенности приготовления пищи на завтрак, обед, полдник.

Для предупреждения опасных ситуаций в ЦКРОиР и ТЦСОН важно структурировать пространство помещения (ликвидировать острые углы в учебных кабинетах и помещениях, скользкое покрытие пола).

Формирование умения обратиться к окружающим жестом или вербально с просьбой, вопросом, желанием («Дай», «Хочу», «Помоги мне» и др.), умения адекватно вести себя при требованиях взрослого: «Нельзя», «Подожди своей очереди», «Не перебивай» предполагает использование реальных ситуаций в учреждениях пребывания выпускников и молодых людей в течение дня, на уроках, занятиях, в режимных моментах, на прогулке, в семье; сюжетно-ролевых игр; посещение парка, зоопарка; кинотеатра; экскурсии в разные социальные учреждения (тренажерный зал, магазин, библиотеку, церковь).

Для формирования умения понимать эмоции радости, печали, злости, страха, определять их у себя, у другого человека по мимике, пантомимике, по пиктограммам и продемонстрировать эти эмоции; умения расслабляться по инструкции педагога под музыку, лежа на ковре, целесообразно применять тренинг общения; коррекционные занятия с элементами песочной терапии, тестотерапию, разыгрывание ролевых игр.

Содержательный компонент социально одобряемого поведения включает следующие социальные умения: оценивать свое поведение, осознавать правильность или неправильность своих поступков в процессе взаимодействия с окружающими, регулировать свои эмоциональные реакции и поступки, справляться с непредвиденными обстоятельствами [4]. С целью формирования данных социальных умений используют моделирование жизненных ситуаций в учреждениях двух ведомств, на прогулке, в семье, при посещении занятий центра творчества детей и молодежи, экскурсии в различные социальные учреждения (аптеку,

поликлинику, музыкальную школу), тренинг общения, разыгрывание ролевых игр, конспекты занятий.

Заключительный (контрольный) этап предполагает выявление динамики состояния сформированности социального опыта лиц с ТМН с целью обоснования эффективности организованной коррекционно-педагогической работы педагогов (специалистов) в ЦКРОиР и ТЦСОН с использованием трех групп социально-педагогических условий, влияющих на формирование социального опыта у лиц с ТМН.

Таким образом, описанное содержание коррекционно-педагогической и развивающей работы раскрывает особенности формирования функциональной, поддерживающе-коммуникативной, ситуационно-поведенческой жизненной компетенций у лиц с ТМН с использованием специальных методов, приемов, средств обучения и развития, что определяет практическую значимость межведомственного взаимодействия по формированию социального опыта у лиц с ТМН.

Список использованной литературы

1. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
2. Забрамная, С. Д. Психологическая диагностика / С. Д. Забрамная. – М. : Владос, 1995. – 154 с.
3. Лисовская, Т. В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т. В. Лисовская // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007 – С. 51–56.
4. Сборник программ для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Социальная адаптация. Коммуникация. Практическая математика. Музыкально-ритмические занятия. Изобразительная деятельность. Адаптивная физическая культура классы. Трудовое обучение. Хозяйственно-бытовой труд. V–IX классы. – Минск : Нац. ин-т образования, 2008. – 192 с.
5. Учебная программа по учебному предмету «Коммуникация» для I–IX классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации/ (утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 80 от 17 августа 2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8385>. – Дата доступа : 27.02.2019.

УДК 378.147

Фомина О.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «ЛОГОПЕДИЯ», «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»

Аннотация. Статья раскрывает организацию практико-ориентированного обучения при подготовке студентов специальностей «Логопедия», «Олигофренопедагогика» в учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Приведены примеры различных видов работ, направленных на формирование практических компетенций у студентов.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, студенты, высшие учебные заведения, логопедия, олигофренопедагогика.

**ORGANIZATION OF PRACTICAL-ORIENTED EDUCATION IN THE
PREPARATION OF STUDENTS OF SPECIALTIES «SPEECH THERAPY»,
«OLIGOFRENOPELAGOGICS»**

Abstract. The article discloses the organization of practical-oriented education in the training of students in the specialties «Speech Therapy», «Oligofrenopedagogic» at the «Yanka Kupala State University of Grodno». Examples of various types of work aimed at the formation of practical competencies among students are given.

Keywords: practical-oriented education, students, higher educational institutions, speech therapy, oligofrenopedagogics.

*Образование – это то, что остается, когда мы уже забыли все, чему нас учили.
М. Галифакс [4]*

Одним из основных противоречий в системе образования сегодня является, с одной стороны, потребность работодателей в квалифицированных, конкурентоспособных специалистах, свободно владеющих своей профессией, способных быстро адаптироваться к изменениям, с другой стороны, недостаточная способность молодых специалистов активно участвовать в конкуренции рынка труда, поскольку их профессиональное становление занимает, как правило, еще несколько лет после окончания учреждения образования. Это осложняет начало профессиональной деятельности выпускника, требует от него и нанимателя значительных временных и материальных затрат, и зачастую является препятствием для успешного приема специалиста на первое рабочее место [1]. Одним из основных направлений государственной политики Республики Беларусь в сфере образования является «создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров» [2, статья 2].

Под практико-ориентированным обучением понимаем обучение, направленное на подготовку специалистов к практическому использованию полученных знаний в будущей профессиональной деятельности, а также овладению видами и способами такой деятельности [3]. Результатом практико-ориентированного обучения должен стать специалист, владеющий знаниями и способный эффективно применять их в практической деятельности.

Необходимость осуществления практико-ориентированного обучения студентов педагогических специальностей продиктована самой спецификой профессии: у педагога нет возможности допустить ошибку, «потренироваться» в отработке практических навыков. Ошибки в процессе воспитания и обучения не просто приведут к материальным и временным затратам, а оставят неизгладимый след в жизни подрастающего поколения. Работая с детьми с особенностями психофизического развития (с нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями психического развития и др.), специалисты значительно ограничены и во времени (учитывая сензитивные периоды развития психических функций, а также с целью предупреждения возникновения вторичных нарушений и др.). Это предъявляет высокие требования к будущим специалистам в сфере профессиональных компетенций. Таким образом, организация практико-ориентированного обучения при подготовке студентов является важным, продиктованным требованиями общества и государства вопросом.

Рассмотрим основные виды работ, позволяющие решить поставленную задачу реализации практико-ориентированного обучения на примере обучения студентов специальностей «Логопедия», «Олигофренопедагогика» на кафедре теории и методики специального образования в учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

С одной стороны, формирование практических компетенций у студентов названных специальностей осуществляется в период прохождения ознакомительной, учебной и производственной практики. Так, студенты специальности «Логопедия» дневной формы обучения с целью изучения организации учебно-воспитательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) проходят ознакомительную практику уже с 1 курса, учебную практику – со 2 курса. В дальнейшем студенты выполняют программу производственных практик, в качестве баз практик выступают: учреждения дошкольного образования, школьные пункты коррекционно-педагогической помощи, учреждения здравоохранения, учреждения, создавшие условия для функционирования групп (классов) интегрированного обучения и воспитания. Студенты, обучающиеся на специальности «Олигофренопедагогика» проходят практику в учреждениях дошкольного образования, школьных пунктах коррекционно-педагогической помощи, учреждениях, создавших условия для функционирования групп (классов) интегрированного обучения и воспитания. Прохождение различных видов практик способствует овладению студентами системой профессиональных знаний, умений и навыков по оказанию коррекционно-педагогической помощи учащимся с ОПФР.

Руководство учебной и производственной практиками осуществляет в том числе и работник учреждения образования (воспитатель специальной группы для детей с тяжелыми нарушениями речи, учитель-логопед, учитель-дефектолог), обращая внимание студентов на актуальные и проблемные моменты при осуществлении профессионально-трудовой деятельности.

Утвержденная на кафедре Программа практико-ориентированного образования определяет организацию практической деятельности на 1 курсе дневной формы обучения. В соответствии с данной программой студенты 1 раз в неделю посещают учреждения образования и получают представление о работе с разными категориями детей с ОПФР. Дополнительно студенты посещают учреждения образования, знакомятся с системой работы, с особенностями детей с ОПФР разных категорий в рамках практических и лабораторных занятий, различных воспитательных мероприятий.

Однако формирование практических компетенций только за счет учебной и производственной практики невозможно. Большую роль играет и организация учебного процесса в стенах университета, которая предполагает практическую направленность при осуществлении следующих видов работ: проведение аудиторных занятий; разработка заданий к формам контроля знаний в рамках учебных дисциплин; разработка тем курсовых и дипломных работ; сотрудничество кафедры с учреждениями образования, практикующими специалистами и др.

Реализация идеи практико-ориентированного обучения в первую очередь связана с изменением роли самого преподавателя – он становится не транслятором учебной информации, а консультантом, организатором различных видов деятельности студентов, сопроводителем при формировании определенных компетенций [1]. При проведении аудиторных занятий акцент

делается на формирование у студентов конкретных способов деятельности, с этой целью используются практико-ориентированные задания для индивидуальной и групповой работы, задания репродуктивного, продуктивного и творческого характера, проблемные вопросы, учебные задачи, интерактивные методы обучения, анализ видеоматериалов, подбор методического материала и др. Использование профессорско-преподавательским составом кафедры наглядных материалов и видеоматериалов дает широкие возможности для построения аудиторных занятий, направленных на формирование основы практических компетенций у студентов.

Практическая направленность занятий обеспечивается и практическим опытом работы сотрудников кафедры в рамках проведения научных исследований в аспирантуре, докторантуре, прохождения курсов повышения квалификации, стажировок, онлайн-стажировок, курсах повышения педагогического мастерства. Внедрение инновационных технологий и нового содержания обучения подтверждается актами о внедрении в образовательный процесс (в 2019–2021 учебном году оформлено 2 акта). 31 % сотрудников кафедры, обеспечивающих реализацию образовательного процесса, являются внештатными сотрудниками (врач-психиатр областного психоневрологического диспансера, два учителя начальных классов, работающих в специальном классе для учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), учитель-дефектолог (логопед)). Привлечение специалистов-практиков усиливает практическую направленность процесса обучения студентов, поскольку позволяет обратить внимание на наиболее важные и актуальные проблемы, имеющие первостепенное значение в практической работе учителя-логопеда, учителя-дефектолога.

В рамках заданий для управляемой самостоятельной работы студентов предлагаются работы не только репродуктивного, но и творческого характера: составление таблиц, выполнение тестовых заданий, анализ презентаций по содержанию темы, анализ видеоматериалов, составление памяток, подбор игр, упражнений, составление планов-конспектов занятий, разработка планирования, анализ нормативно-правовых документов, изготовление пособий и пр.

Реализация практико-ориентированного обучения в высшей школе отражается и при написании курсовых и дипломных работ. С одной стороны, темы курсовых работ имеют практическую направленность и отражают современные проблемы коррекционной педагогики, с другой стороны, содержание работы направлено не просто на изучение теоретических основ какого-либо процесса, явления, но и предполагает наличие практического выхода (методики, комплекса игр и упражнений, рабочих тетрадей, электронного средства обучения и др.). Практическая направленность процесса обучения продолжается и в вопросе подготовки дипломных работ. Кроме перечисленного, дипломные работы разрабатываются с учетом заявок учреждений образования, что подтверждает актуальность исследования, и усиливает практическую направленность научной деятельности. За 2019–2021 учебные годы в рамках выполнения дипломных работ были оформлены 29 заявок от предприятий (учреждений, организаций), 28 актов о внедрении результатов научной работы в учебный процесс, что составило 100 % и 97 % от выполняемой работы на кафедре.

Обязательной частью государственных экзаменов по специальности «Логопедия», «Олигофренопедагогика» являются практические задания. Так, например, на государственном экзамене по специальности «Логопедия» предлагаются задания: определить форму речевого

нарушения по описанию, проанализировать речевую карту, определить направления коррекционной работы при отдельных речевых нарушениях, проанализировать конспект индивидуальных и групповых логопедических занятий и др. На государственном экзамене по специальности «Олигофренопедагогика» предлагаются задания: проанализировать технологическую карту, конспект коррекционного занятия, уроков по различным учебным предметам, сформулировать тему и задачи коррекционного занятия, урока, определить тип урока и др. Данные задания, с одной стороны, позволяют оценить сформированность у студентов компетенций в области логопедии, олигофренопедагогике, а с другой стороны, определяют направленность занятий при подготовке специалистов, смещая акцент с знаний на практические умения.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что на кафедре теории и методики специального образования учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» используются различные формы и методы работы, придающие практическую направленность образовательному процессу при подготовке студентов специальностей «Логопедия», «Олигофренопедагогика». Реализация практико-ориентированного обучения позволяет повысить качество подготовки специалистов и их конкурентоспособность на рынке труда, удовлетворенность работодателей в отношении наличия у выпускников практических навыков и умений.

Список использованной литературы

1. Китурко, И. Ф. Практико-ориентированное обучение как приоритетный подход при реализации образовательных программ переподготовки специалистов / И. Ф. Китурко // Современные технологии образования взрослых : сб. науч. статей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ebooks.grsu.by/obraz_vzros/i-f-kiturko-praktiko-orientirovannoe-obuchenie-kak-prioritetnyj-podkhod-pri-realizatsii-obrazovatelnykh-programm-perepodgotovki-spetsialistov.htm. – Дата доступа: 25.10.2021.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Мозырь : Белый Ветер, 2011. – 379 с.
3. Огородник, В. Э. Практико-ориентированный подход в педагогическом образовании / В. Э. Огородник, Е. Я. Аршанский // Веснік адукацыі. – 2018. – № 12. – С. 3–10.
4. Педагогика в афоризмах и изречениях. Научно-популярное издание. – 3-е изд., доп. и перераб. / Сост. : В. Влад. Чечет, В. Вик. Чечет. – Минск : Аверсэв, 2013. – 110 с.

УДК 376.015.31:006.922-056.36

Фомина О.В.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ ИЗМЕРЕНИЯ ВРЕМЕНИ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «способы измерения времени», описываются основополагающие принципы формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения.

Ключевые слова: учащиеся, лёгкая интеллектуальная недостаточность, способы измерения времени, профессионально-трудовое обучение.

PRINCIPLES OF FORMATION OF METHODS OF MEASURING TIME IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL INSUFFICIENCY IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING

Abstract. The article deals with the concept of «methods of measuring time», describes the fundamental principles of the formation of methods for measuring time in students with mild intellectual insufficiency during vocational training.

Keywords: students, mild intellectual insufficiency, methods of measuring time, vocational training.

Субъектный опыт учащегося с интеллектуальной недостаточностью выражается в определенных значимых умениях, которые в педагогике рассматриваются как «освоенный способ выполнения действия на основе определенных знаний и под контролем сознания» [3]. Знания актуализируются при формировании умения, однако у учащихся с интеллектуальной недостаточностью они неточны, несовершенны. В этих условиях на передний план выходят способы деятельности, как структурные единицы умений, готовящие к жизни и формирующие элементарные умения действовать самостоятельно. Способы деятельности объединяют действия, операции, которые отрабатываются системно, поэтапно, во взаимосвязи, с учетом их жизненной актуальности, что дает основание рассматривать их как неотъемлемую составляющую подготовки к самостоятельной жизнедеятельности (Т.Л. Лещинская, О.В. Конюх) [1].

Способы измерения времени включают с одной стороны, *представления о мерах времени* (называние мер времени; представления об общем и единичном соотношении мер времени; преобразование, сравнение единиц измерения времени; выполнение арифметических действий с единицами измерения времени) и, с другой стороны, *ориентировку во времени на чувственной основе* (измерение времени через сенсорные системы на основе личного опыта; чувство времени). Ориентировка во времени на чувственной основе прежде всего связана с природными явлениями, с наблюдениями за ними, с осознанием периодичности, текучести и цикличности процессов, происходящих в природе. Также она находит свое выражение в использовании социально закрепленных единиц измерения времени, связана с теми социально выделенными временными отрезками, которые положены в основу организации человеческой деятельности, играют в ней значительную роль и служат одним из факторов адаптации ребенка в социальной среде [2].

Таким образом, под способами измерения времени понимаем совокупность и порядок действий, используемых для определения начала, окончания и (или) продолжительности событий, включающие представления о мерах времени и ориентировку во времени на чувственной основе.

Под основными способами измерения времени понимаем:

- измерение времени через сенсорные системы на основе личного опыта (с помощью зрительной, слуховой, кинестетической анализаторных систем);
- измерение времени с опорой на измерительные приборы (песочные часы, механические, электронные часы, секундомер, таймер и др.);

– измерение времени с опорой на «чувство времени» (способность чувствовать время, непосредственно оценивать и ориентироваться во времени без всяких вспомогательных средств) [5].

Способы измерения времени подразумевают не отдельные приемы или действия, а систему, совокупность действий, применяемых в измерительной деятельности. Данный подход уточняет необходимость и важность осуществления комплексной работы при формировании способов измерения времени, т.к. отдельные действия не свидетельствуют о сформированности способов измерения времени. Так, учащийся может правильно определять время по электронным и механическим часам, однако, не умеет использовать полученные результаты в практической деятельности: решить пример, задачу с полученными данными, определить время до прибытия автобуса и т.д.

Владение способами измерения времени играет важную роль в самом процессе развития учащегося с интеллектуальной недостаточностью, в формировании его познавательных способностей, а также необходимо для его дальнейшей самостоятельной жизни. Специфика временных понятий и нарушение психического развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью затрудняют возможность самостоятельного, спонтанного овладения способами измерения времени. В связи с этим особое значение приобретает специально организованный процесс обучения.

Осуществление коррекционно-педагогической работы в данном направлении особенно актуально в процессе профессионально-трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: в XI–XII классах углубленной социальной и профессиональной подготовки, специальных группах и группах интегрированного обучения в учреждениях профессионально-технического образования. Это обусловлено тем, что профессионально-трудовое обучение учащихся предполагает не только формирование общетрудовых и профессиональных умений и навыков по конкретному профилю, но и включает также освоение элементов знаний об экономике современного производства, о формах трудовой деятельности, о взаимоотношениях работника и администрации, об охране труда, социальных гарантиях работников, формировании измерительных умений и навыков и др. И полные правильные представления о времени, сформированность способов измерения времени будут способствовать успешному решению бытовых задач, осуществлению профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а, значит, позволит успешнее социализироваться в обществе названной категории учащихся. Таким образом, формирование способов измерения времени в процессе профессионально-трудового обучения учитывает актуальность и возможность проведения данной работы в обозначенный период.

Методологической основой формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях определены диалектический и прагматический подходы, деятельностный подход и идеи витагенного обучения, компетентностный и интегративный подходы соответственно. Данные подходы раскрываются через принципы на разных уровнях методологии исследования.

Диалектический подход в исследовании реализуется через **принцип непрерывности и преемственности**. Принцип непрерывности отражает ориентацию на целостность образовательного процесса в учреждениях образования, создавших условия для обучения лиц с

интеллектуальной недостаточностью. Реализация принципа непрерывности необходима для обеспечения преемственности в содержании, технологиях, методах между различными уровнями образования, формирования общих подходов к обучению лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью. Непрерывность и преемственность при формировании способов измерения времени обеспечивается за счет опоры на содержание учебных программ для первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната), которое положено в основу диагностического и коррекционного этапов работы.

Прагматический подход реализуется через **принцип единства социализации и индивидуализации**, предусматривающий единство и взаимосвязь в процессе усвоения социально-культурного опыта общества и развития человека в качестве субъекта собственной жизнедеятельности. Принцип единства социализации и индивидуализации определяет необходимость гармонического сочетания целей общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности. Социализация и индивидуализация – это равноценные и необходимые процессы для целостного личностного и социального развития человека. С одной стороны, человек – социальный субъект, и для того, чтобы быть частью общества учащемуся необходимо усвоить нормы и правила, традиции, установленные в этом обществе. Но, с другой стороны, каждый человек индивидуален, и цель образования стоит в раскрытии потенциала каждого учащегося, его способностей, возможностей. В методике формирования способов измерения времени данный принцип используется при определении содержания работы по формированию способов измерения времени. Так, учитываются требования общества к необходимому уровню знаний, умений, навыков учащихся и индивидуальные особенности учащихся: их возможности, профессиональные интересы. Задания предлагаются с учетом Перечня квалификаций, рекомендованных для обучения лиц с особенностями психофизического развития, в том числе инвалидов [6], уровня развития познавательной деятельности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Деятельностный подход реализуется через **принцип мотивационно-ценностной основы обучения**. Данный принцип обусловлен структурными компонентами деятельности, выделенными Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым: мотивационно-целевой, операционный и контрольно-оценочный. Исследователи отмечают, что деятельность побуждается мотивами и любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если у личности имеются личные, положительные мотивы к ее осуществлению. Согласно А.Н. Леонтьеву, понятие деятельности связано с понятием мотива: «Деятельности без мотива не бывает; «немотивированная» деятельность – это деятельность не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом» [4].

Однако у учащихся с интеллектуальной недостаточностью развитие мотивационной сферы осуществляется на дефектной основе в результате органического поражения центральной нервной системы. Для учащихся названной категории характерна незрелость мотивационной сферы, ограниченность мотивов, слабая и кратковременная выраженность побуждений, направленных на выполнение отдельных операций и действий, а не задачи в целом. Реализация данного принципа в методике формирования способов измерения времени предполагает выработку на личностно значимом уровне понимания роли мер времени в жизни человека, цели и задачи обучения. Формирование мотивации к деятельности предполагает использование различных приемов: приведение примеров конкретных жизненных ситуаций,

раскрывающих роль различных временных отрезков, ориентировка на будущую трудовую деятельность, обращение к личному опыту учащихся, – что позволит формировать у учащихся интерес и правильное отношение к учебной деятельности, стимулировать на дальнейшее изучение материала. Например, задание: *«Поезд «Гродно–Минск» отправляется в 16.25. Пассажир приехал на железнодорожный вокзал в 16.26. Вопросы: Пассажир успел на поезд? На сколько минут опоздал пассажир? К каким последствиям приведет опоздание на поезд на 1 минуту?»*, – раскрывает роль временного отрезка «1 минута» в жизни человека через моделирование ситуации и обращение к личному опыту учащихся.

Идеи витагенного обучения реализуются через **принцип социально-адаптирующей направленности обучения**. Данный принцип предполагает такое построение работы, которое будет содействовать формированию у учащихся не просто знаний, умений и навыков, а способности использовать полученные знания, умения в разнообразных жизненных ситуациях. Такая направленность педагогического процесса будет содействовать формированию у лиц с интеллектуальной недостаточностью социальной и личностной стабильности, полноценному включению в общественную жизнь.

Принцип направленности образования на социальную адаптацию учащихся подчеркивает необходимость специального отбора учебного материала, на основе которого у учащихся будут формироваться способы измерения времени. Грамотный отбор материала, учитывающий особенности познавательной деятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью, требования общества к гражданам и др. позволит преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать компетенции в различных жизненных областях, имеющих отношение к социальной и профессиональной сферам жизни, а также психологическую подготовленность учащихся с интеллектуальной недостаточностью к жизни в окружающей социокультурной среде.

Задания, представленные в методике, ставят своей целью не столько формирование способов измерения времени как итоговой точки обучения, но формирование практических, функциональных компетенций, которые позволят учащимся успешно и корректно адаптироваться в обществе. В связи с этим, задания, которые предлагаются в методике непосредственно связаны с реальной жизнью и будущей профессионально-трудовой деятельностью обучающихся. Так, учащимся предлагается рассчитать время, оставшееся до закрытия магазина, аптеки; срок годности продуктов питания; продолжительность перерыва на обед и др. Все эти задания позволяют, с одной стороны, формировать способы измерения времени, а с другой стороны, являются средством социализации и адаптации учащихся.

Компетентностный подход реализуется через **принцип связи с жизнью и профессиональным трудом учащихся**. Профессионально-трудовое обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью занимает в олигофренопедагогике особое место. Это объясняется тем, что трудовая подготовка является одним из эффективных средств социальной компенсации дефекта и становления личности учащихся, а подготовка к самостоятельной трудовой деятельности выступает в качестве обязательного условия социальной адаптации и интеграции лиц с интеллектуальной недостаточностью. Профессионально-трудовое обучение является главнейшим звеном в общей системе работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, поскольку решает коррекционные, воспитательные и образовательные задачи, способствует формированию положительных качеств личности, компенсации

имеющихся дефектов (С.Л. Мирский [8], Б.И. Пинский [11], Е.М. Старобина [13], В.А. Шинкаренко [15] и др.).

Принцип профессионального характера обучения в методике формирования способов измерения времени выражается в характере заданий, представленных на констатирующем, формирующем этапах исследования. Задания имеют практическую направленность, связаны с будущей профессиональной деятельностью учащихся и направлены на формирование представлений о категориях «рабочий день», «рабочая неделя», «перерыв на обед», «трудовой отпуск» и др., умения вычислять время начала и окончания рабочего дня, продолжительность перерыва на обед, рабочий график и др.

Интегративный подход раскрывается через *принцип использования максимального количества сенсорных систем*. Использование различных сенсорных систем обусловлено тем, что время, с одной стороны, является абстрактным понятием, а, с другой стороны, – наиболее сложной категорией для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (Л.Б. Баряева [2], М.В. Воронина [3], М.Н. Перова [10] и др.). Специального анализатора для восприятия времени не существует, отражение времени свойственно в той или иной мере всем органам чувств при ведущей роли одного из них, поэтому использование максимально возможного количества анализаторов в работе (зрительный, слуховой, кинестетический) обеспечивает положительную динамику в формировании способов измерения времени. Организация разнообразной деятельности учащихся в пределах определенных временных отрезков дает возможность почувствовать ученикам протяженность времени и представить, что реально можно сделать за тот или иной его отрезок [7]. В связи с этим в методике предлагаются задания: выполнение физических упражнений, чтение литературного текста, рисование и вырезание геометрических фигур, прогулки, посещение объектов социального назначения и др. в обозначенные временные периоды.

Интегративный подход реализуется и через *принцип реализации внутрипредметных и межпредметных связей*. Внутрипредметные связи проявляются в постепенном усложнении, углублении знаний об изучаемых мерах времени. Получение учащимися с интеллектуальной недостаточностью образования на межпредметной основе решает важную задачу их подготовки к независимому, самостоятельному образу жизни, поскольку позволяет систематизировать знания учащихся, способствует применению усвоенных знаний в практической деятельности, создает условия для успешной адаптации выпускников в повседневной жизни и профессионально-трудовой деятельности.

Необходимость междисциплинарного взаимодействия продиктована самой жизнью: в современном мире преобладают тенденции интеграции различных сфер жизни, и во взрослой жизни знания, которые учащиеся получали в школе на отдельных предметах, тесно переплетены. При выполнении повседневных дел и профессиональных обязанностей учащиеся сталкиваются с необходимостью применять знания, полученные в рамках различных дисциплин: на уроках труда, литературного чтения, на уроках по предметам «Человек и мир», «СБО», «Социальное ориентирование», «Элементы экономических знаний», учебных предметах по компоненту профессиональной подготовки и др. [8].

Осуществление межпредметных связей при формировании способов измерения времени помогает формированию у учащихся полных представлений о времени, делает их умения более значимыми, практико-ориентированными, поскольку раскрывает конкретные жизненные

ситуации из общественной и трудовой жизни выпускников, в которых полученные знания можно применять.

Таким образом, описанные принципы формирования способов измерения времени учитывают особенности познавательной деятельности учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, сложности категории «время» и роль способов измерения времени для самостоятельной, независимой жизни выпускников. Опора на перечисленные принципы содействует более успешной организации коррекционно-педагогической работы с целью формирования способов измерения времени.

Список использованной литературы

1. Алтынцева, Е. Н. Подготовка к самостоятельной жизни учащихся с интеллектуальной недостаточностью: теоретические аспекты / Е. Н. Алтынцева, Ю. В. Захарова, О. В. Конюх // Специальная адукацыя. – 2020. – № 3. – С. 3–7.
2. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 479 с.
3. Воронина, М. В. Представления о мерах времени у учащихся вспомогательной школы / М. В. Воронина // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 28–30.
4. Ералиева, С. Г. Особенности временных представлений и ориентировки во времени у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста / С. Г. Ералиева // Дефектология. – 1983. – №2. – С. 63–66.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
8. Мирский, С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе : пособие для учителей / С. Л. Мирский. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
9. Перечень квалификаций, рекомендованных для обучения лиц с особенностями психофизического развития, в том числе инвалидов [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь // Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=15485>. – Дата доступа: 18.03.2018.
10. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М. Н. Перова. – М. : Владос, 2001. – 408 с.
11. Пинский, Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 1985. – 126 с.
12. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста : книга для воспитателя детского сада / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 45 с.
13. Старобина, Е. М. Специфика профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е. М. Старобина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – С. 60–68. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnogo-obrazovaniya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>. – Дата доступа: 07.02.2018.
14. Фомина, О. В. Междисциплинарные связи при формировании способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью / О. В. Фомина // Социализация личности на

разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Крюковская (отв. ред.), Н. И. Акопян, Т. В. Сидорко, О. В. Фомина. – Гродно : ГрГУ, 2020. – С. 153–157.

15. Шинкаренко В. А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы / В. А. Шинкаренко. – Минск : Университетское, 1990. – 144 с.

УДК 159.9: 616.05

Хазова С.А., Иванова Е.А.

СВЯЗЬ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ДЕФЕКТА С КОМПОНЕНТАМИ Я-КОНЦЕПЦИИ У ВЗРОСЛЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения внутренней картины дефекта и ее представленность в структуре Я-концепции лиц с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп. Показано, что внутренняя картина дефекта связана со всеми компонентами Я-концепции. В группе людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата эти связи наиболее многочисленные и тесные.

Ключевые слова: внутренняя картина дефекта, Я-концепция; когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты Я-концепции, лица с ограниченными возможностями здоровья, нарушения слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата.

Khazova S.A., Ivanova E.A.

THE RELATIONSHIP OF THE INTERNAL PICTURE OF THE DEFECT WITH THE COMPONENTS OF THE SELF-CONCEPT IN ADULTS WITH DISABILITIES

Abstract. The article presents the results of the study of the internal picture of the defect and its representation in the structure of the self-concept of persons with disabilities of various nosological groups. It is shown that the internal picture of the defect is associated with all components of the self-concept. In the group of people with musculoskeletal disorders, these connections are most numerous and close.

Keywords: internal picture of defect, self-concept; cognitive, emotional, behavioral components of the self-concept, persons with disabilities, hearing, vision and musculoskeletal disorders.

Актуальность исследования внутренней картины дефекта (далее – ВКД) связана с ориентацией современных социогуманитарных наук и практик на самореализацию человека с ограниченными возможностями здоровья, достижение им гармонии и максимальной адаптированности. Осознание человеком своей ВКД может выступать в роли триггера, вызывающего развитие и реализацию индивида в жизни, либо же являться своеобразным ограничителем, с помощью которого человек может перечеркнуть свою жизнь, оставаясь на низком уровне качества жизни.

ВКД понимается как составляющая самосознания, как сложное, интегративное образование; как комплекс ощущений, знаний, переживаний, мотивационных изменений, связанных с нарушением [1]. В современных исследованиях показана взаимосвязь параметров внутренней картины дефекта, личностных черт, мотивации личности, определена роль внутренней картины дефекта в выборе стилей поведения [2; 8; 10].

Я-концепция – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой, включающая в себя 3 компонента: когнитивный, оценочный и поведенческий [3]. Я-

концепция представляет собой сравнительно стабильную, в определенной мере осмысленную и воспринимаемую как исключительную область собственных представлений человека о себе, посредством которой индивид осуществляет взаимосвязь с окружающим миром и определяет отношение к самому себе. Можно говорить, что Я-концепция это не единожды сформированный компонент, а структура, формирующаяся в момент становления личности на всех возрастных этапах при взаимодействии с окружающим миром. Она всегда претерпевает некие изменения, в той или иной степени влияющие на человека. Я-концепция является внутренней сущностью индивида, образующейся в процессе самонаблюдения и самопознания [5; 9]. Компонентом Я-концепции у лиц с ОВЗ является внутренняя картина дефекта, она оказывает влияние на способ и эффективность социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) [1; 8].

Целью исследования является изучение внутренней картины дефекта и связей ее компонентов с компонентами Я-концепции лиц с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп.

Методы исследования и его организация. Общее число участников исследования 39 человек, из них: 15 с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), из них 4 человека, имеют тяжелое нарушения опорно-двигательного аппарата (правосторонний гемипарез, тяжелый ДЦП) и передвигаются, преимущественно, на инвалидной коляске; 15 с нарушениями зрения (НЗ) – слабовидящие; 9 с нарушениями слуха (НС) – в основном тугоухость. Все 39 человек имеют сохранный интеллект. Средний возраст респондентов составляет 47,7 лет. Статус инвалида имеют все респонденты, из них 63,9% имеют инвалидность с детства, 35,9% – приобретенную. У лиц с НОДА преобладает вторая группа инвалидности, а у лиц с НС третья.

Исследование проводилось с помощью следующих методик:

1. Беседа «Изучение внутренней картины дефекта», автор Т.Н. Адеева (2018) [1].

Методика позволяет определить особенности компонентов ВКД. Включает в себя 5 компонентов: 1) сенситивный компонент включает в себя совокупность ощущений, связанных с наличием дефекта; 2) когнитивный компонент представляет собой знания о причинах, проявлениях дефекта, ограничениях, связанных с его наличием; 3) физический компонент связан с характеристикой человеком собственной физической активности, физических качеств; 4) эмоциональный компонент означает отношение личности к дефекту; 5) мотивационный компонент, характеризует структуру мотивов личности, возможное ее изменение в связи с наличием дефекта.

2. Тест «КТО Я?» (тест двадцати высказываний), авторы М. Кун, Т. Макпартленд (1954), адаптированный Т. В. Румянцевой [7]. Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией. Содержит в себе следующие шкалы: социальное, коммуникативное, материальное, физическое, деятельное, перспективное, рефлексивное Я.

3. Метод определения самооценки Дембо-Рубинштейн, автор Т. В. Дембо (1962), адаптированный С. Я. Рубинштейном (1970) [5].

4. Шкала самоуважения (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), автор М. Розенберг (1965) [4].

5. Авторская беседа «Поведение в трудных ситуациях», составленная на основе WCQ (Ways of Coping Questionnaire) – Опросник способов совладания (ОСС) Р. Лазаруса, С. Фолкман

(1988), в адаптации Т. Л. Крюковой и др. [6]. Позволяет определить частоту специфику копинг-стратегий личности: конфронтативный копинг описывает агрессивные усилия по изменению ситуации; дистанцирование: когнитивное отдаление от ситуации и уменьшение ее и; самоконтроль; поиск социальной поддержки; принятие ответственности; бегство – избегание – мысленное стремление, уход в фантазии и поведенческие усилия, направленные на бегство или избегание проблемы; планирование решения проблемы; положительная переоценка – создание положительного смысла ситуации и фокусирование на росте личности.

Статистические методы: дескриптивная статистика (средние и стандартное отклонение), непараметрический критерий Н. Краскала-Уоллеса, коэффициент ранговой корреляции τ Кендалла.

Анализ результатов изучения внутренней картины дефекта приводит к выводу о достаточной выраженности ее компонентов вне зависимости от нозологической категории, при этом необходимо отметить относительно низкие значения по эмоциональному компоненту ($M=37,9$, $SD=9,3$), что свидетельствует о невысоком уровне переживаний по поводу своей внешности и нарушения. Поскольку в исследовании принимали участие взрослые люди, то это, вероятно, связано с адаптацией к своему нарушению, своим особенностям и возможностям, которые уже не вызывают острых переживаний. Что касается специфики, то не установлено значимых различий в сенситивном, когнитивном и мотивационном компонентах. Это свидетельствует о невысокой выраженности телесных ощущений, достаточной осведомленности о причинах, проявлениях и возможностях реабилитации, а также о невысокой мотивации самоизменения и работы с дефектом у респондентов всех групп: «...сложно освоить новое из-за того, что не вижу», «...поздно осваивать новое...».

Значимые различия касаются физического компонента, предполагающего в том числе трудности при выполнении физических нагрузок ($H=7,52$, $p \leq 0,023$). Ожидается, что большая выраженность типична для людей с НОДА, при этом и в структуре ВКД респондентов данной группы он выражен ярче, что несомненно, обусловлено тяжестью имеющегося у них дефекта. Лица с ОДА как особые трудности отмечают «...отсутствие двигательных умений», «сложность выполнения некоторых задач». По показателям эмоционального компонента также зафиксированы значимые отличия ($H=6,19$, $p \leq 0,045$). Парадоксально, что самые низкие значения, то есть слабую выраженность переживаний по поводу своей внешности, имеют респонденты с НОДА, в то время как самый высокий уровень зафиксирован у взрослых с нарушениями слуха.

Далее исследовался когнитивный компонент Я-концепции (тест «КТО Я?» Куна и Макпартленда). Наибольшее количество ответов характеризовали социальное Я (47 %): испытуемые указывали на социальные роли, описывали значимые для них социальные статусы и связанные с ними черты. На втором месте описания деятельного Я, то описание собственных характеристик через значимую деятельность, часто профессиональную и досуговую. Значимые различия касаются двух показателей: физического Я ($H=7,2$, $p \leq 0,026$) и перспективного Я ($H=5,8$, $p \leq 0,05$). Оба этих показателя больше выражены у лиц с ОДА. С одной стороны, они лучше понимают свои физические особенности (специфический внешний вид, хромота, передвижение с помощью технических средств, лицевые и телесные стигмы) и видят не только ограничения, но и возможности (например, занятий спортом или творчеством). С другой стороны, они чаще видят перспективы (участие в соревнованиях, конкурсах, концертах).

Исследование эмоционального компонента Я-концепции – уровня самооценки и уровня самоуважения – показало следующие результаты: большинство респондентов независимо от нозологии имеют среднюю, адекватную самооценку и достаточно высокий уровень самоуважения, то есть они адекватно определяют и соотносят свои возможности и способности, ставят перед собой реальные, достижимые цели, самоуважение преобладает над самоуничижением.

Исследование поведенческого компонента Я-концепции приводит нас к выводу об адекватной линии совладания с трудными ситуациями, учитывающей физические и психологические особенности лиц с ограниченными возможностями здоровья. Несмотря на отсутствие нозологически обусловленных значимых различий в копинг-поведении, все-таки есть некоторые тенденции. Так, у респондентов с нарушениями ОДА и нарушениями зрения преобладает три копинг-стратегии: Самоконтроль (МНОДА=59,2, SD=23,2; МНЗ=54,0, SD=23,7), Планирование решения проблемы (МНОДА=51,8, SD=21,6; МНЗ=59,9, SD=18,6) и Положительная переоценка (МНОДА=51,8, SD=23,6; МНЗ=55,5, SD=19,2), реже всего используются Дистанцирование (МНОДА=26,6, SD=22,9; МНЗ=19,9, SD=12,0) и Бегство-избегание (МНОДА=26,6, SD=14,4; МНЗ=25,2, SD=12,2). У лиц с НС наибольшей выраженности достигают копинг-стратегии Самоконтроль (МНС=71,5, SD=23,6) и Планирование решения проблемы (МНС=53,0, SD=20,6), в то время как наименее используемыми являются Дистанцирование (МНС=25,9, SD=17,5) и Конфронтативный копинг (МНС=24,7,0, SD=14,4). В принципе, респонденты ориентируются на преодоление негативных переживаний и сложных ситуаций за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, стремления к самообладанию, а также на конструктивное и активное разрешение трудностей, получение опыта преодоления и рост личности.

Однако основной целью работы было выявление связи между компонентами ВКД и Я-концепции. Проанализируем значимые корреляции ($p \leq 0,05$) на общей выборке. Сенситивный компонент ВКД связан с материальным Я ($\tau=0,69$), то есть присутствие материальных характеристик в самоописании респондента (описание материальных возможностей) в существенной мере соотносится с выраженностью различных ощущений, связанных с дефектом и степенью их проявления. Когнитивный компонент ВКД коррелирует с рефлексивным Я ($\tau=0,67$) и перспективным Я ($\tau=0,49$), что логично: высокий уровень рефлексии обуславливает дифференцированность знаний о себе самом, которые, в свою очередь, определяют перспективы саморазвития. Наконец, мотивационный компонент ВКД связан с физическим Я ($\tau=0,61$) и перспективным Я ($\tau=0,50$): по сути, респонденты соотносят свои физические возможности с возможностями саморазвития, а осознание мотивов самоизменения также способствует осознанию целей, планов на будущее.

Далее, существует интересная связь между физическим компонентом ВКД и показателем эмоционального компонента Я-концепции: осознание своих физических возможностей и ограничений повышает уровень самоуважения ($r=0,31$).

Что касается связей ВКД и поведенческого компонента Я-концепции, то они немногочисленны и, что интересно, отрицательны. Выявлена связь между когнитивным компонентом ВКД и двумя стратегиями совладания «Положительная переоценка ($r=-0,51$) и Планирование решения проблемы» ($\tau=-0,39$), а также между сенситивным компонентом ВКД и Конфронтативным копингом ($\tau=-0,29$). Чем больше ощущений, связанных с дефектом, выше уровень осведомленности о дефекте, тем менее человек ориентирован на самостоятельные

действия в трудной жизненной ситуации, менее склонен воспринимать и оценивать опыт совладания как основание для роста личности, но при этом не ориентирован и на достаточно агрессивные действия для отстаивания своих прав, противостояния обстоятельствам.

Проанализируем корреляции с учетом нозологии. У лиц с НОДА больше всего корреляций у внутренней картины дефекта с когнитивным, эмоциональным и поведенческими компонентами Я-концепции, причем эти связи повторяют описанные ранее на всей выборке. Так, существуют прямая корреляция между сенситивным компонентом ВКД и материальным Я ($r=0,82$), а также отрицательная между когнитивным компонентом ВКД и физическим Я ($r=-0,61$). С точки зрения анализа поведенческого компонента Я-концепции, две копинг-стратегии Конфронтативный копинг ($r=-0,46$) и Положительная переоценка ($r=-0,54$) связаны с эмоциональным компонентом ВКД, то есть отношением к себе и переживанием дефекта. И только в этой группе выявлена связь (при этом отрицательная!) между физическим компонентом ВКД и физическим Я как частью когнитивной составляющей Я-концепции ($r=-0,61$), то есть чем меньше человек называет своих физических особенностей, знает о них и учитывает в поведении, говоря и собственном дефекте, тем менее они включены в структуру Я-концепции, что вероятно, может говорить о действии психологических защит (когда парциальные «инвалидные» характеристики дефекта не переносятся на глобальный физический аспект Я-концепции). Физический компонент ВКД связан и с уровнем самоуважения ($r=-0,61$), чем ярче проявление физических особенностей, тем ниже будет мнение человека о самом себе. Таким образом, для лиц с НОДА ВКД вносит существенный вклад в специфику Я-концепции.

Рассматривая корреляции у лиц с нарушениями слуха, в этой группе связи ВКД и Я-концепции существенно менее тесные, поскольку их значительно меньше. Во-первых, мотивационный компонент ВКД, связанный с ориентацией на самоизменение и достижения, коррелирует с когнитивным и эмоциональным компонентами Я-концепции: уровнем самоуважения ($r=-0,71$) и деятельным Я ($r=0,62$), то есть чем ниже самоуважение, тем сильнее выражены мотивы саморазвития, и в то же время чем выше развита мотивационная составляющая ВКД, тем больше деятельностных характеристик (способности, умения, достижения) в Я-концепции. Во-вторых, установлена отрицательная связь когнитивного компонента ВКД с поведенческим компонентом Я-концепции - копинг-стратегией Положительная переоценка ($r=-0,77$), то есть знание о дефекте не приводят к восприятию и оценке трудных жизненных ситуаций с позиций личностного роста.

Рассмотрим наличие корреляционных связей у последней нозологической группы – респондентов с нарушениями зрения. У лиц с нарушениями зрения присутствуют корреляции внутренней картины дефекта со всеми тремя компонентами Я-концепции. При анализе когнитивного компонента Я-концепции установлены связи между деятельным Я ($r=0,71$) и социальным Я ($r=0,52$) и мотивационным компонентом ВКД, то есть чем больше респондент приписывает себе деятельностных и социальных личностных характеристик, тем сильнее возрастает уровень мотивации к различным изменениям. Что касается корреляции средней силы, тут выделяется две составляющие. Поведенческий компонент Я-концепции имеет всего одну связь с ВКД, а именно чем сильнее проявление физического компонента ВКД, тем выше потребность человека в социальной поддержке ($r=0,51$) при разрешении проблемной, стрессовой ситуации. Это естественным образом связано с физиологическими особенностями структуры дефекта нарушения зрения. Наконец, эмоциональный компонент - уровень самоуважения ($r=-0,36$) и самооценка ($r=-0,36$) связаны с сенситивным компонентом ВКД:

чем сильнее отношение ощущения, чем больше неудобств и дискомфорта, связанных с нарушением, тем ниже будет уровень самооотношения.

Подведем итоги.

1. Уровни самооценки и самоуважения у лиц с ОВЗ различных нозологий в большинстве случаев соответствуют адекватным показателям. В трудных жизненных ситуациях они ориентированы на поиск решения проблемы и самоконтроль. Кроме того, лица с ОВЗ обладают достаточным уровнем знаний о себе, характеризующих разные стороны «Я-концепции» личности. Это говорит о реалистичных представлениях своих возможностей. Эмоциональный и поведенческий компоненты не различаются в зависимости от дефекта. В то же время взрослые с НОДА лучше понимают свои ограничения, но при этом видят больше перспектив развития и имеют более осознанные планы.

2. Компоненты внутренней картины дефекта лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения наполнены довольно содержательно и характеризуются большей степенью осведомленности о собственном дефекте. Что касается нозологически обусловленных особенностей ВКД, то содержание некоторых компонентов картины дефекта зависит от варианта нарушения. Физический компонент ослаблен у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и зрения. У лиц с нарушениями зрения отмечено влияние структуры дефекта на мотивационный компонент. Лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата и зрения имеют специфику эмоционального компонента ВКД: повышен уровень переживаний по поводу ощущений, внешности. Когнитивный компонент сформирован достаточно адекватно у лиц всех нозологий.

3. Все три компонента Я-концепции (когнитивный, поведенческий и эмоциональный) связаны с внутренней картиной дефекта, при этом наиболее тесные связи зафиксированы у взрослых с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19–013–00768А.

Список использованной литературы

1. Адеева, Т. Н. Динамика Я-концепции и внутренней картины дефекта у детей с сенсорными нарушениями / Т. Н. Адеева // Электронный научный журнал Курского государственного университета. Кострома. – 2019. – Т. 1. – № 3 (51). – С. 231–237.

2. Адеева, Т. Н. Содержание внутренней картины дефекта у взрослых с ментальными нарушениями / Т. Н. Адеева, И. В. Тихонова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. Кострома. – 2020. – № 3. – С. 27–32.

3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 367 с.

4. Золотарева, А. А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки Розенберга / А. А. Золотарева // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2020. – № 2. – С. 52–57.

5. Кольчик, Е. Ю. Оценочный компонент Я-концепции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Е. Ю. Кольчик // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Психологические науки. – 2020. – № 2. – С. 125–135.

6. Крюкова, Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.

7. Румянцева, Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.

8. Тихонова, И. В. Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития: особенности и динамика в детском и подростковом возрасте / И. В. Тихонова, С. А. Хазова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома. – 2019. – Т. 25. – № 4. – С. 177–183.

9. Фролов, А. А. Исследование Я-концепции в различных теоретических подходах / А. А. Фролов // Вестник Краснодарского университета МВД России. Краснодар. – 2015. – № 4 (30). – С. 287–292.

10. Чебарыкова, С. В. Личность в условиях дизонтогенеза : внутренняя картина дефекта / С. В. Чебарыкова. – Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ), 2017. – 140 с.

УДК 159.9

Шипова Н.С., Козлова Т.И.

ОТНОШЕНИЕ К РЕБЕНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА МАТЕРИ

Аннотация. В статье рассматривается отношение матери к ребенку и отношение к имеющемуся дефекту. Анализируется связь указанных параметров с возможностью личностных и поведенческих изменений, обусловленных переживанием травматичного события. Отмечено изменение отношения респондентов к себе и окружающим, а также трансформация привычных форм поведения, обусловленных необходимостью ухода за ребенком, имеющим нарушения здоровья.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, родительское отношение, стресс, отношение к болезни.

Shipova N.S., Kozlova T.I.

ATTITUDE TOWARDS A CHILD WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF THE MOTHER'S PERSONAL GROWTH

Abstract. The article examines the attitude of the mother to the child and the attitude to the existing defect. The relationship between these parameters and the possibility of personal and behavioral changes caused by the experience of a traumatic event is analyzed. A change in the attitude of respondents to themselves and others, as well as the transformation of habitual forms of behavior due to the need to care for a disabled child, was noted.

Keywords: child with disabilities, parental attitude, stress, attitude to illness.

Системный подход, как основной в психологии семьи современности, предполагает комплексное рассмотрение характеристик ее членов [1; 6; 8; 14]. В связи с ростом количества детей, имеющих нарушения здоровья (в 2021 году численность детей-инвалидов – 704 тысячи человек, тогда как в 2017 эта цифра составляла 628 тысяч) особо актуальна проблема наличия стресса, связанного с воспитанием ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и переживания данного стресса родителями. Родители испытывают чувство вины, стыд, страх, тревогу, обиду [2; 3; 5; 11; 12]. У многих наблюдается подавленное состояние, которое значительно снижает качество их жизни. Однако известно, что в проблематике стресса можно выделить как положительные, так и негативные аспекты. В случае воспитания ребенка с ОВЗ положительной стороной может являться возможность саморазвития и личностный рост членов

семейной системы [4; 7]. В современной науке отмечается относительно мало исследований посттравматического роста [9; 10; 13], поэтому изучение данного вопроса является актуальным.

Дизайн исследования. Целью исследования является изучение связи наличия нарушений развития у ребенка с личностными характеристиками родителей. Методический инструментарий представлен следующими опросниками: «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин), «Методика диагностики отношения к болезни ребенка» (ДОБР; В.Е. Каган, И.П. Журавлева), «Опросник посттравматического роста» (Тадешки и Калхаун, 1996; адаптирован М. Ш. Магомед-Эминовым, 2004) (на первом этапе исследования с респондентами было проведено интервью, по результатам которого была отобрана группа, воспринимающая воспитание ребенка с ОВЗ как стресс и травматичную для себя жизненную ситуацию, что сделало возможным применение данной методики).

Эмпирическая база состоит из 17 женщин, имеющих детей с ОВЗ и инвалидностью (расстройство аутистического спектра, нарушение опорно-двигательного аппарата, умственная отсталость, задержка психического развития, синдром Дауна). Средний возраст – 38,1. Возраст детей – от 6 до 8 лет.

Нами была выдвинута гипотеза, что стресс наличия инвалидности у ребенка связан с личностным ростом его родителей (в частности, матерей).

Результаты исследования. По методике «Опросник родительского отношения» респонденты в основном продемонстрировали средние баллы. По шкале «Принятие/отвержение» ($M=17,06$; $SD=4,69$) только у 6 % выборки отмечен высокий уровень принятия ребенка и уважения его индивидуальности. С нашей точки зрения, это свидетельствует о частичном принятии ребенка, возможно, в связи с имеющимся дефектом, не отвечающим ожиданиям родителей.

По шкале «Кооперация» ($M=6,65$; $SD=1,37$) есть тенденция к высоким баллам у 71 % опрошенных, что свидетельствует о том, что родители проявляют искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу. С нашей точки зрения, это может быть обусловлено изменением социальной ситуации развития (подготовка детей к школьному обучению или его начало).

По шкале «Симбиоз» ($M=4,29$; $SD=2,02$) распределение баллов на высокий, средний и низкий уровни произошло неодинаково (41 %, 35 % и 24 % соответственно). С нашей точки зрения, это говорит о большом размахе в представлении опрошенных о необходимости слияния диады «мать-ребенок».

У респондентов проявилась тенденция к низкому уровню выраженности переменной «Авторитарная гиперсоциализация» ($M=2,88$; $SD=0,08$). 35 % опрошенных демонстрирует низкие баллы по данной шкале, что свидетельствует об умеренном контроле поведения ребенка, отсутствии признаков авторитарности. Эти данные для нас являются неожиданными, поскольку анализ социальной ситуации и наличие нарушений развития, на наш взгляд, предполагало высокий уровень контроля поведения такого ребенка со стороны матерей.

По шкале «Маленький неудачник» ($M=3,00$; $SD=1,22$) также отмечен средний уровень выраженности (71 % опрошенных), что свидетельствует об адекватном отношении родителей к неуспешности ребенка. Полагаем, это обусловлено анализом возможностей и ограничений жизнедеятельности ребенка вследствие имеющегося дефекта.

«Методика диагностики отношения к болезни ребенка» (В. Е. Каган, И. П. Журавлева) показала следующие результаты: по Шкале интернальности ($M=1,5$; $SD=2,9$) 53 % опрошенных

воспринимают себя как ответственных за состояние ребенка. Они считают, что обладают определенной степенью контроля и управления ситуацией. Это может означать, что родители принимают на себя ответственность за лечение и варианты реабилитации ребенка.

По Шкале тревоги ($M=1,41$; $SD=2,83$) также отмечен средний уровень показателей. 83 % опрошенных ощущают тревогу в ситуации наличия болезни у ребенка. На наш взгляд, это обусловлено большим количеством стрессогенных факторов (например, наличием переживаний за исход реабилитации, обучение, будущее трудоустройство и автономную жизнь).

По Шкале нозогнозии ($M=0,29$; $SD=3,18$) 65 % испытуемых преуменьшают тяжесть болезни ребенка (гипонозогнозия и анозогнозия). 35 % опрошенных преувеличивают тяжесть болезни ребенка (гипернозогнозия). Мы склонны это объяснять различиями в личностных характеристиках матерей и особенностями дефекта ребенка.

По Шкале контроля активности ($M=0,29$; $SD=1,67$) 77 % испытуемых недооценивают соблюдение необходимых ограничений активности. 23 % опрошенных устанавливают на время болезни максимальные ограничения активности ребенка. Полученные результаты объясняются различиями в типах нарушений развития детей эмпирической базы нашего исследования.

По Шкале общей напряженности ($M=0,03$; $SD=0,87$) 53 % испытуемых демонстрируют спокойное отношение к заболеванию ребенка, а 47 % опрошенных относятся напряженно. Это может говорить о разной степени готовности родителей к рождению особого ребенка и различиями в типах нарушений развития.

Исходя из вышеперечисленного, приходим к выводу, что родители воспринимают себя как ответственных за состояние ребенка, относительно спокойно относятся к наличию дефекта, склонны его преуменьшать и не ограничивать активность ребенка в связи с ним. Этому несколько противоречат данные по шкале тревоги, однако мы можем объяснить данный факт наличием опасений за будущее, а не актуальное состояние ребенка.

«Опросник посттравматического роста» (Та-деши и Калхаун, 1996; адаптация М. Ш. Магомед-Эминова, 2004) показал следующие изменения в жизни, обусловленные воспитанием ребенка с ограниченными возможностями здоровья (с точки зрения субъективного самоотчета испытуемых): большая ориентация на помощь окружающих (50 % отметили высокую степень изменений по данному параметру); ощущение близости с окружающими (40 % отметили высокую степень); изменение жизненных приоритетов (80 % в очень большой степени); возможность полно выразить свои эмоции (60 % в очень большой степени) и устанавливать взаимоотношения с окружающими (55 % в очень большой степени), ценить их (60 % в очень большой умеренной степени) и собственную жизнь (60 % в большой степени), а также понимать свои возможности в преодолении трудных жизненных ситуаций (70 % в очень большой степени), использовать их (65 % в очень большой степени) и чувствовать уверенность в себе (85 % в очень большой степени). Вследствие рождения ребенка с ОВЗ, родители отмечают появление у себя следующих качеств: сострадание к людям (80 % в очень большой степени); заинтересованность (85 % в очень большой степени); уверенность в улучшении своей жизни (80 % в очень большой степени). Вследствие воспитания ребенка с ОВЗ, родители отмечают появление у себя таких способностей, как: лучшее понимание духовных проблем (50 % в умеренной степени); изменение собственной жизни (45 % в очень большой степени) вплоть до полного ее перенаправления (80 % в очень большой степени); принятие событий такими, какие они есть (50 % в очень большой степени).

Дескриптивная статистика показала среднюю выраженность данных по шкалам методики: «Отношение к другим» ($M=16,29$; $SD=11,05$), «Новые возможности» ($M=14,94$; $SD=5,63$), «Сила личности» ($M=12,65$; $SD=6,17$), «Духовные изменения» ($M=5,29$; $SD=3,98$), «Повышение ценности жизни» ($M=9,59$; $SD=4,05$).

Из вышеизложенного следует, что у родителей изменяется отношение к другим людям в сторону большей открытости, позитивности, сострадания. Появляется ощущение новых возможностей, новых интересов, желание изменений. Они начинают чувствовать большую уверенность в себе, силу. Они начинают лучше понимать духовные проблемы, становятся более уверены в своих силах и лучше контролируют свою жизнь. Родители детей с ОВЗ и инвалидностью отмечают лучшее развитие навыков совладания, большую свободу в применении социальной поддержки, а также большую уверенность в своей способности преодолевать трудные жизненные ситуации.

Нами проведен корреляционный анализ показателей родительского отношения и аспектов изменений. Выявлено наличие значимых связей по шкалам «Принятие/отвержение» и «Новые возможности» ($R=0,49$; $p=0,046$). То есть принятие особенностей собственного ребенка связано с приобретением родителем новых возможностей (например, социальных связей или материальной поддержки). Это мы склонны объяснять необходимостью адаптации в новой роли, осложненной наличием трудностей в воспитании ребенка с особенностями развития.

Анализ корреляций изменений, отмеченных родителями, с показателями отношения к болезни ребенка, показал наличие значимых связей по трем шкалам:

Шкала интернальности оказалась связана со шкалой «Новые возможности» ($R=0,51$; $p=0,037$). Это свидетельствует, на наш взгляд, также о необходимости адаптации к роли, поскольку принятие ответственности за дальнейшую судьбу ребенка и его актуальное состояние, полагаем, мобилизует родителей в плане раскрытия возможностей обеспечения ребенку с ОВЗ адекватного уровня жизни и возможностей реабилитации.

Также шкала интернальности имеет значимую корреляционную связь со шкалой духовных изменений ($R=0,51$; $p=0,036$), что мы склонны объяснять переосмыслением собственной жизни в контексте ответственности за здоровье «особого» ребенка, что связано с духовным развитием и трансформацией собственной личности.

Шкала общей напряженности связана со шкалой отношения к другим ($R=0,485$; $p=0,048$). Полученные данные мы склонны обосновывать изменением восприятия окружающих людей в связи с повышением уровня тревоги, эмоционального напряжения и зачастую пониженного фона настроения.

Выводы: воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как стресс и травматичная ситуация, однако, она оказалась связана с позитивными изменениями в личности и жизни матерей, воспитывающих таких детей. В частности, интернальность в восприятии состояния ребенка оказалась связана с новыми возможностями и духовными изменениями, общая напряженность – с отношением к окружающим. Особенности родительского отношения также оказались связаны с изменениями, вызванными травматичной ситуацией, в частности, принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья коррелирует с новыми возможностями, открывшимися для родителей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Государственного задания FZEW-2020-0005.

Список использованной литературы

1. Боуэн, М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / М. Боуэн. – М. : Когито-Центр, 2015. – 496 с.
2. Будаева, М. Д. К вопросу о психологических особенностях родителей ребенка с отклонениями в развитии / М. Д. Будаева // Известия Иркутского государственного университета «Серия психология». – 2013. – № 1. – С. 24–34.
3. Быкова, И. С. Отношение к болезни у родителей детей с ОВЗ : постановка проблемы / И. С. Быкова, И. В. Краснощекова, И. С. Якиманская [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – Режим доступа: <https://psyjournals.ru/psyclin/2021/n2/Valitova.shtml>. – Дата доступа: 14.11.2021.
4. Верисоцкая, Е. А. Анализ взаимоотношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ / Е. А. Верисоцкая, Ю. И. Маслова, О. Д. Стародубец, А. А. Мирошник // Молодой ученый. – 2018. – № 52 (238). – С. 251–254.
5. Гокина, Т. И. Взаимосвязь отношения матери к болезни ребенка и его отношения к собственному заболеванию / Т. И. Гокина // Символ науки. – 2018. – № 12. – С. 97–101.
6. Добряков, И. В. Повседневные перегрузки и посттравматическое стрессовое расстройство / И. В. Добряков // Journal of Siberian Medical Sciences [Электронный ресурс]. – 2008. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnye-peregruzki-i-posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstroystvo>. – Дата доступа: 15.11.2021.
7. Корень, Е. В. Влияние психического расстройства у ребенка на родителей в контексте дифференцированных подходов к психосоциальным вмешательствам в детской психиатрии / Е. В. Корень, Т. А. Куприянова, А. О. Дробинская, О. З. Хайтрединов // Журнал Неврологии и психиатрии. – 2014. – № 10. – С. 14–19.
8. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы / Т. Л. Крюкова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 93–97.
9. Леонтьев, Д. А. Удары судьбы как стимул личностного развития: феномен посттравматического роста // жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / А. В. Махнач Л. Г. Дикая. – М. : Институт психологии РАН, 2016. – С. 144–158.
10. Магомед-Эминов, М. Ш. Феномен посттравматического роста / М. Ш. Магомед-Эминов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки [Электронный ресурс]. – 2009. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-posttravmaticheskogo-rosta>. – Дата доступа: 15.11.2021.
11. Мазурова, Н. В. Особенности адаптации родителей к болезни ребенка / Н. В. Мазурова // Российский педиатрический журнал. – 2013. – № 5. – С. 50–56.
12. Рыженко, И. В. Особенности реагирования родителей на присутствие в семье ребенка-инвалида. Вероятностные пути психологической помощи / И. В. Рыженко, М. С. Карданова // Мир психологии. – 2003. – № 3. – С. 242–246.
13. Сергиенко, А. И. Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / А. С. Сергиенко, А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Том 27. – № 2. – С. 8–26.
14. Черников, А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А. В. Черников. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.

Сведения об авторах

Адеева Татьяна Николаевна – заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Кострома, Россия)

Акопян Наталия Ивановна – доцент кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук (г. Гродно, Беларусь).

Артемьева Татьяна Васильевна – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук (г. Казань, Россия)

Артищева Лира Владимировна – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук (г. Казань, Россия)

Ахметзянова Анна Ивановна – заведующий кафедрой психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук (г. Казань, Россия)

Баракова Эльвира Назировна – воспитатель МБДОУ города Костромы «Детский сад № 41», магистрант ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет» (г. Кострома, Россия)

Боровская Ольга Андреевна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 41 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь).

Буравлева Наталья Анатольевна – доцент кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Томск, Россия)

Бычек Мария Юрьевна – учитель-дефектолог ГУО «Красносельский ясли-сад № 3» (г. Гродно, Беларусь)

Варенцова Ирина Анатольевна – доцент кафедры физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», кандидат биологических наук, доцент (г. Архангельск, Россия)

Васина Вероника Викторовна – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат психологических наук (г. Казань, Россия)

Вежель Кристина Александровна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 33 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь).

Гайдук Ирина Юрьевна – педагог Гуманитарного колледжа УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

Гаращенко Виолетта Владимировна – студент Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Горковенко Екатерина Геннадьевна – учитель-дефектолог ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 58 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Губайдуллина Эмиля Равилевна – студент Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Емельянова Лариса Алексеевна – доцент кафедры психологии и педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент (г. Орск, Россия)

Залялова Алия Ринатовна – студент Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Зданович Виктория Станиславовна – учитель-дефектолог ГУО «Микелевщинский учебно-педагогический комплекс детский сад – средняя школа» (г. Гродно, Беларусь)

Иванова Елена Николаевна – магистрант ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск, Россия)

Иванова Елена Александровна – магистрант ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия)

Камалиева Алиса Ильдаровна – студент Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Карауш Ирина Сергеевна – профессор ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», доктор медицинских наук (г. Томск, Россия)

Козлова Татьяна Игоревна – студентка ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома, Россия)

Кондратьева Светлана Юрьевна – доцент кафедры логопедии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», доктор психологических наук, доцент (г. Санкт-Петербург, Россия)

Корельская Ирина Евгеньевна – заведующий кафедрой физической культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносов», кандидат педагогических наук, доцент (г. Архангельск, Россия)

Коробьина Юлия Олеговна – учитель-логопед детского сада КФУ «МЫ ВМЕСТЕ», магистрант 1 года обучения (г. Казань, Россия)

Крюковская Наталья Владимировна – заведующий кафедрой теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», кандидат педагогических наук, доцент (г. Гродно, Беларусь)

Липская Божена Ивановна – преподаватель-стажер кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

Логин Наталья Сергеевна – учитель вспомогательной школы ГУО «Вспомогательная школа №1 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Лопухина Александра Сергеевна – доцент кафедры физической культуры, спорта и адаптивного физического воспитания ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Вологда, Россия)

Малахова Алена Геннадьевна – магистрант ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск, Россия)

Малмыго Ольга Александровна – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 38 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Медова Наталья Анатольевна – доцент кафедры дефектологии ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук (г. Томск, Россия)

Мелентьева Наталия Николаевна – доцент кафедры физической культуры, спорта и

адаптивного физического воспитания ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Вологда, Россия)

Микляева Наталья Викторовна – доцент ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, профессор (г. Москва, Россия)

Минеева Дарья Алексеевна – студент Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Михеева Виктория Владиславовна – студент Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Мысливец Лариса Валерьевна – учитель-дефектолог ГУО «Ясли-сад № 54 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Нагуй Екатерина Сергеевна – учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 41 Г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Насретдинова Ирина Фарисовна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Никандрова Татьяна Сергеевна – заведующий кафедрой олигофренопедагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Москва, Россия).

Обуховская Евгения Александровна – учитель-дефектолог УО «Государственный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Павлюкевич Ольга Владимировна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 12 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Парамонова Наталья Вацлавовна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 41 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Расилевич Анна Вацлавовна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 38 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Русинович Наталья Игоревна – учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 41 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Салей Надежда Петровна – учитель вспомогательной школы ГУО «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно» (г. Гродно, Беларусь)

Табачкова Евгения Александровна – студент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия)

Танагулова Татьяна Геннадьевна – магистрант ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск, Россия)

Урусова Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Беларусь)

Фомина Оксана Вячеславовна – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», магистр педагогических наук (г. Гродно, Беларусь)

Хмелевская Елизавета Анатольевна – ассистент ребенка, Непубличная Специальная Начальная Школа «Dzieńdoberek» (Деньдобэрэк) (г. Щецин, Польша)

Хазова Светлана Абдурахмановна – профессор кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», доктор психологических наук, доцент (г. Кострома, Россия)

Хуснутдинова Эльвира Ринатовна – студент Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Шакирова Адиля Рустэмовна – студент Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия)

Шипова Наталья Сергеевна – доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», кандидат психологических наук (г. Кострома, Россия)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Адеева Т.Н. Предикторы вариантов внутренней картины дефекта взрослых с ограниченными возможностями здоровья.....	5
Акопян Н.И. Содержание деятельностного этапа методики формирования эмоциональной безопасности учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью	10
Артемьева Т.В., Гаращенко В.В. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха	14
Артемьева Т.В., Губайдуллина Э.Р. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	21
Артемьева Т.В., Камалиева А.И. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с заиканием	27
Артемьева Т.В., Михеева В.В. Изучение структурно-функциональных характеристик прогнозирования у дошкольников с задержкой психического развития	33
Артемьева Т.В., Шакирова А.Р. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с эмоциональными нарушениями.....	38
Артищева Л.В. Прогнозирование детей с сенсорными нарушениями в зависимости от эмоционального фона и уровня тревожности	43
Ахметзянова А.И., Залялова А.Р. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями	47
Ахметзянова А.И., Коробьина Ю.О. Взаимосвязь способности к прогнозированию и показателей успешной социализации у детей с речевой патологией	55
Ахметзянова А.И., Минеева Д.А. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	60
Ахметзянова А.И., Хуснутдинова Э.Р. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с дизартрией	67
Баракова Э.Н. Формирование профессиональной компетенции дефектолога в области специального образования	73
Баракова Э.Н. Инновационные методы и формы работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.....	79
Боровская О.А. Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию умения составлять простые предложения у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе	84
Буравлева Н.А., Иванова Е.Н. Роль тифлотехнических средств в процессе формирования самооценки обучающихся со зрительной депривацией.....	90
Бычек М.Ю. Формирование связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи через использование приемов мнемотехники	95
Васина В.В. Позитивная социализация дошкольников с расстройствами аутистического спектра в аспекте фасилитации социального взаимодействия.....	99
Вежель К.А. Диагностические задания для выявления сформированности грамматических категорий прилагательного у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в V классе	104
Гайдук И.Ю. Формирование готовности к работе в специальном образовании у будущих воспитателей в условиях гуманитарного колледжа	107
Горковенко Е.Г. Электронный тренажер как средство формирования умения употреблять предложно-падежные конструкции детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи (3 уровень речевого развития)	112
Емельянова Л.А. К проблеме изучения особенностей психического развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	116

Зданович В.С. Направления развития связной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках литературного чтения в IV классе.....	119
Карауш И.С., Малахова А.Г. Виды альтернативной коммуникации у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями	123
Кондратьева С.Ю., Табачкова Е.А. Результаты исследования математических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	127
Корельская И.Е., Варенцова И.А. Оценка физического воспитания и подготовленности детей с нарушениями психического развития.....	131
Крюковская Н.В. Учет особых образовательных потребностей в коррекционно-педагогической работе с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) во II классе.....	135
Крюковская Н.В., Хмелевская Е.А. Формирование зрительно-моторной координации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Изобразительное искусство».....	139
Липская Б.И. Формирование пространственных представлений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на компетентностной основе	144
Логин Н.С. Развитие познавательной активности у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью посредством использования дидактических игр.....	149
Лопухина А.С., Мелентьева Н.Н. Значение занятий настольными спортивными играми для физического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	153
Малмыго О.А. Занятие-экскурсия как средство социализации и социальной адаптации детей с детским церебральным параличом на коррекционных занятиях по «Социально-бытовой ориентировке».....	158
Медова Н.А., Танагулова Т.Г. Развитие графомоторных навыков у детей с детским церебральным параличом дошкольного возраста	163
Медова Н.А., Танагулова Т.Г. Диагностический взгляд на степень развития графомоторных навыков у детей, страдающих детскими параличами младшего школьного возраста	167
Микляева Н.В. Модели формирования социально-коммуникативных компетенций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в двухпрофильной подготовке специалистов дошкольного образования.....	172
Мысливец Л.В. «Запуск речи» – миф или эффективная методика работы с неговорящими детьми?.....	178
Нагуй Е.С. Характеристика электронного средства обучения «Повторяй-ка», предназначенного для формирования представлений об одежде и обуви у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью	183
Насретдинова И.Ф. Особенности работы с родителями детей-билингвов: теоретический обзор	187
Никандрова Т.С. Проектирование профессиональных компетенций в рамках разработки ПООП высшего образования «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра»	192
Обуховская Е.А. Качественный анализ состояния социально-коммуникативных навыков у детей с аутистическими нарушениями.....	196
Павлюкевич О.В. Формирование пространственных представлений у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) посредством метода моделирования.....	201
Парамонова Н.В. Приемы и методы формирования навыка чтения у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на I ступени общего среднего образования	206
Расилевич А.В. Лего-конструирование как средство обучения учащихся младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития решению задач с геометрическим содержанием.....	211
Русинович Н.И. Приемы и методы развития мелкой моторики пальцев рук у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе	216

Салей Н.П. Развитие памяти у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках русского языка с использованием приемов мнемотехники	222
Урусова О.И. Межведомственное взаимодействие специалистов по формированию социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями.....	225
Фомина О.В. Организация практико-ориентированного обучения при подготовке студентов специальностей «Логопедия», «Олигофренопедагогика»	229
Фомина О.В. Принципы формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения	233
Хазова С.А., Иванова Е.А. Связь внутренней картины дефекта с компонентами Я-концепции у взрослых с ограниченными возможностями здоровья.....	240
Шипова Н.С., Козлова Т.И. Отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья в контексте личностного роста матери	246
Сведения об авторах	251