

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ
И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Сборник научных трудов
Международной научно-образовательной конференции**

Казань, 23 апреля 2019 г.

Вып. 13

Казань 2019

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дефектологии и клинической психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**Сборник научных трудов
XIII Международной научно-образовательной конференции**

Казань, 23 апреля 2019 г.

Вып. 13



**КАЗАНЬ
2019**

УДК 159.907:[376.3+378.1:376.3]
ББК 88.4:74.3
А43

Научный редактор

кандидат психологических наук, доцент **А.И. Ахметзянова**

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор К(П)ФУ **А.О. Прохоров**;
доктор психологических наук, профессор К(П)ФУ **Л.М. Попов**

А43 **Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика:** сборник научных трудов XIII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 23 апреля 2019 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – Вып. 13. – 506 с.

ISBN 978-5-00130-165-3

В сборнике научных трудов представлено обсуждение подходов к решению актуальных проблем специального образования; современные тенденции решения научно-практических проблем дефектологии и клинической психологии. Сборник предназначен для специалистов системы специального и инклюзивного образования.

УДК 159.907:[376.3+378.1:376.3]
ББК 88.4:74.3

ISBN 978-5-00130-165-3

© Издательство Казанского университета, 2019

Содержание

Секция I. Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья.....	9
<i>Баранова Л.В.</i> Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с детским церебральным параличом в условиях реабилитационного центра..	9
<i>Богаткина Н.Ю.</i> Использование нейропсихологических методов в коррекционно-логопедической работе.....	12
<i>Биккинина Э.Ш.</i> Использование комплекта «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фребеля»» с технологическими картами» в коррекционной работе учителя-логопеда с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья.....	17
<i>Гарипова Э.З.</i> Развитие ручного праксиса у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	21
<i>Гарифуллина Г.А., Ильина А.Е., Файзуллина З.М.</i> Инновационные приемы мнемотехники в логопедической работе.....	25
<i>Гильмутдинова Л.Ф.</i> Формирование связной монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи при помощи мнемотехники.....	28
<i>Дзык М.В., Курбатова Р.Р.</i> Использование нетрадиционных методов здоровьесберегающих технологий в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи.....	32
<i>Зайнитова А.Э., Леонова С.В.</i> Нормализация плавности речи заикающихся дошкольников средствами логопедической ритмики.....	36
<i>Зайнуллина З.Н., Шавалиева Р.Ж.</i> Организация логопедической работы в ДОУ по коррекции связной речи дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.....	40
<i>Залаяева Л.Т.</i> О развитии навыков пересказа у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня с помощью мнемотехники.....	45
<i>Зарипова Л.Р., Корнийченко Т.Ю.</i> Лего-технология как средство стимуляции речевой активности детей с общим нарушением речи.....	50
<i>Казакова О.Н., Татарникова Н.Д.</i> Логопедическая работа как компонент комплексной коррекционной поддержки ребенка после кохлеарной имплантации в условиях ФГБУ «Центр реабилитации для детей с нарушением слуха».....	55
<i>Кузнецова В.К.</i> Особенности нарушений письма у младших школьников с нарушением интеллекта.....	59
<i>Ладейко В.Д.</i> Диагностический инструментарий для изучения состояния предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи.....	63
<i>Леонтьева Л.И.</i> Технология использования таблиц для формирования и развития навыков звукового анализа и синтеза в процессе коррекционно-логопедической работы с учащимися первого класса.....	67
<i>Макарова Г.А.</i> Развитие ассоциативной памяти у детей с общим недоразвитием речи как способ коррекции языковой системы.....	71
<i>Макась Е.Ю.</i> Формирование слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи: нейропсихологический подход.....	78

<i>Михайлова Н.П.</i> Нарушение письма у школьников с задержкой психического развития.....	82
<i>Музипова С.Р.</i> Использование инновационных образовательных технологий в работе с детьми логопедической группы.....	87
<i>Музипова С.Р.</i> Теоретические аспекты проектной деятельности как средство речевого развития детей дошкольного возраста.....	91
<i>Надаховская С.А.</i> Формирование вербальных средств коммуникации у дошкольников с тяжёлым нарушением речи.....	96
<i>Нигметзянова Ч.Р.</i> Современные технологии коррекционно-логопедической работы у детей с церебральным параличом.....	100
<i>Рузаева И.В.</i> Игры, формы и методы для развития связной монологической речи на основе восприятия художественных картин.....	105
<i>Саматова Ф.Г.</i> Сюжетно-дидактическая игра как средство развития словаря прилагательных у детей с общим недоразвитием речи.....	109
<i>Смирнова И.А.</i> Развитие речевой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья.....	113
<i>Соленцова Т.В.</i> Приёмы выявления недостатков произношения и письма у младших школьников.....	120
<i>Суслина Л.В.</i> Разработка индивидуального образовательного маршрута для младшего школьника с фонематической дислексией.....	124
<i>Трофимец В.Д., Южакова Л.Г.</i> Сопровождение лиц с речевыми нарушениями логопедами.....	129
<i>Трофимец В.Д., Южакова Л.Г.</i> Нарушения письменной речи как фактор возникновения школьной дезадаптации.....	133
<i>Файзуллина Ф.Р.</i> Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья.....	138
<i>Ходякова А.С., Шилова Е.А.</i> Развития связного описательного высказывания дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи с использованием изделий декоративно-прикладного творчества.....	141
<i>Чибрикова М.С.</i> Игровые технологии как средство активизации речемыслительной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	144
<i>Шакирзянова Е.С.</i> Особенности лексико-грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	148
<i>Шаронова А.В.</i> Нейропсихологическая диагностика нарушений письменной речи у младших школьников.....	152
Секция II. Проблемы подготовки компетентных специалистов в области дефектологии и клинической психологии.....	157
<i>Гайдукевич С.Е.</i> Развитие содержания профессионального образования учителя-дефектолога: тенденция универсализации.....	157
<i>Железнов А.Д., Золотарева И.В.</i> Формирование профессиональной готовности голоса будущих учителей-логопедов.....	161
<i>Кряжев М.Г.</i> Из опыта подготовки специалистов по клинической психологии.....	165
<i>Лемех Е.А.</i> Использование кейс-метода для реализации компетентностного подхода при проведении практических занятий с магистрантами.....	170

<i>Леонова С.В.</i> Взаимодействие кафедры логопедии и образовательных учреждений в процессе подготовки бакалавров к профессиональной деятельности.....	175
<i>Якубжанова Д.Б.</i> Организация деятельности будущих дефектологов при изучении учебного предмета «Специальная методика обучения математики»....	178
Секция III. Проблемы и перспективы развития системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра в образовании	183
<i>Ануфриева Л.В., Барабанова Н.В.</i> Обучение детей с расстройствами аутистического спектра навыкам социального поведения.....	183
<i>Гатауллина Э.И., Дмитриева Г.Н.</i> Коррекционная работа логопеда с детьми с расстройством аутистического спектра.....	186
<i>Диярова И.В, Нигматуллина И.А.</i> Особенности логопедической работы по развитию речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра.....	190
<i>Емельянова С.В.</i> Ранний детский аутизм с психологической точки зрения: принципы лечения.....	195
<i>Максимчук В.Г.</i> Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.....	200
<i>Нигматуллина И.А., Гончарова Э.А.</i> Прикладной анализ поведения как метод диагностики и коррекции речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра.....	206
Секция IV. Адаптационные ресурсы и условия социализации лиц с нарушениями психического здоровья и развития	212
<i>Арсентьева А.А., Добрынина Е.В.</i> Вуден-тренинг как средство социализации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.....	212
<i>Артемова Т.В., Тазиева А.А.</i> Изучение социализации детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	217
<i>Артищева Л.В.</i> Сформированность прогнозирования детей и подростков с нарушениями в развитии.....	222
<i>Ахметзянова А.И., Сычкова А.А.</i> Особенности прогностической компетентности у младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сфере виртуального пространства.....	227
<i>Булякова Н.А., Садыкова Э.А.</i> Формирование доступных навыков взаимодействия и общения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на групповых занятиях в службе ранней помощи.....	233
<i>Гибадуллина М.В., Твардовская А.А.</i> Вопросы социализации детей с нарушениями в развитии в зарубежных исследованиях.....	237
<i>Дадакина В.Ю.</i> Рече-коммуникативная функция прогностической компетентности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха..	244
<i>Журавлева Ю.И., Артемова Т.В.</i> Дефицит коммуникативной компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	249
<i>Киреева А.Ю.</i> Сравнительный анализ социализации детей с синдромом Дауна в условиях специального и инклюзивного образования.....	257

<i>Колянцева Л.А., Колянцева Э.Ф.</i> Альтернативная коммуникация и развитие средств общения в онтогенезе.....	261
<i>Курбанова А.Т., Твардовская А.А.</i> Пространство социализации дошкольников в норме и дизонтогенезе: к постановке проблемы.....	266
<i>Луканова Л.А.</i> Методика коррекционной работы «Школа Воды» School Water. Групповое занятие для младших школьников с синдромом Дауна.....	275
<i>Охотникова В.О., Артемьева Т.В.</i> Коммуникативные функции прогностической способности у детей дошкольного возраста с речевой патологией: особенности и развитие.....	281
<i>Салахова А.Т., Твардовская А.А.</i> Особенности прогностической компетентности и склонности к виктимному поведению у школьников с нарушениями зрения.....	289
<i>Солодухин А.В., Кухарева И.Н., Серый А.В., Яницкий М.С., Трубникова О.А., Барбараиш О.Л.</i> Взаимосвязь показателей внутренней картины болезни и параметров копинг-поведения у пациентов с ишемической болезнью сердца, направленных на коронарное шунтирование.....	293
<i>Феклистова С.Н.</i> Методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха.....	299
<i>Халтурина Е.Р.</i> Социальная адаптация подростков с ограниченными возможностями здоровья: современное состояние проблемы.....	304
Секция V. Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.....	308
<i>Алексеева О.С.</i> Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.....	308
<i>Аминова Н.Ю.</i> Значение трудового воспитания в формировании нравственных качеств обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.....	312
<i>Аристова Л.Ю.</i> Развитие математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью посредством дидактических игр.....	316
<i>Ахметшина А.А.</i> Организация эффективного коррекционно-развивающего и образовательного пространства для обучающихся с ментальными нарушениями.....	321
<i>Бердникова М.Г.</i> Коррекционно-развивающее сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.....	325
<i>Власова И.Н., Тронина Н.В., Ожгихина П.В.</i> Использование технологии паттернов (стандартизованных образцов) при обучении детей с умеренной умственной отсталостью.....	330
<i>Гетманцева В.В.</i> Интегрированный подход в системе организации обучения навыкам продуктивной деятельности детей с тяжелыми нарушениями интеллекта.....	336
<i>Демиденко С.А., Марченя У.М., Шепелева А.А.</i> Использование вокального и инструментального музицирования в коррекционной работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития.....	341
<i>Екимова Л.Н., Фонакова О.А., Широкова З.Р.</i> Применение современной образовательной технологии ТРИЗ «Теория решения изобретательских задач» в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.....	346

<i>Зайцева Е.А., Колясева Т.А., Кузьмина Л.В.</i> Синквейн как средство развития творческих и коммуникативных способностей у детей с речевыми нарушениями.....	350
<i>Ибрагимова Л.Х., Ксенофонтова С.Н.</i> Роль взаимосвязи предметов технологии и домашнего хозяйства в формировании личности детей с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе.....	354
<i>Иванов И.З.</i> Проектная деятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках столярного дела.....	359
<i>Иноземцева А.В.</i> Арт-терапия у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях образовательной среды.....	361
<i>Ковешникова Л.В.</i> Использование инновационных технологий и наглядных материалов на уроках технологии в коррекционной школе.....	365
<i>Лазарева Д.Р., Комарова С.Н.</i> Опыт службы ранней помощи за рубежом.....	370
<i>Мансурова Э.Р.</i> Использование интерактивных технологий на интегрированных уроках при обучении младших школьников с нарушением интеллекта.....	375
<i>Маркелова О.А.</i> Особенности организации работы учителя-дефектолога в образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	380
<i>Мубаракишина Г.С., Павлова Е.М.</i> Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями..	382
<i>Прокофьев В.И.</i> Адаптивная физическая культура как средство реабилитации обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.....	386
<i>Рязанкина Р.С.</i> Внеурочная деятельность в направлении трудового обучения как технологический процесс в социализации воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционной школы-интерната.....	390
<i>Сабирова Э.Р.</i> Музыкотерапевтический подход в работе по формированию коммуникативной инициативы у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	393
<i>Савельева Д.Р.</i> Формирование компонентов эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями речи методом сказкотерапии.	397
<i>Савина Е.А., Овчаркина И.Н.</i> Адаптация учащихся пятого класса с ограниченными возможностями здоровья к новым учебным условиям.....	400
<i>Салахова А.Ф., Храмова Н.В., Наркаева А.М.</i> Сочетание инновационных технологий с традиционными методами и формами обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.....	405
<i>Светлакова О.Ю.</i> Инклюзия в детском оздоровительном лагере: SWOT-анализ.	410
<i>Сечковская Л.Г.</i> О структурном подходе к развитию коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью на занятиях кружка «Аппликация из соломки».....	415
<i>Фоменкова Н.А.</i> Профориентационная работа, как один из ведущих факторов социализации личности учащегося.....	420
<i>Ханнанова А.Р.</i> Формирование навыка выразительного чтения у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	424

<i>Хомская Н.В.</i> Развитие навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной, глубокой, тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития в рамках реализации ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)...	428
<i>Чурило Н.В.</i> Нейропедагогика: современный подход к обучению детей с минимальными мозговыми дисфункциями.....	432
<i>Шайхутдинова Г.С.</i> Применение метода проектов на уроках татарского языка в условиях коррекционного обучения.....	438
<i>Ширеева Т.И.</i> Формирование психических процессов у детей посредством игровых технологий.....	443
<i>Юдина Ю.Е.</i> Актуализация лексических средств языка у дошкольников с общим нарушением речи с применением компьютерных технологий.....	446
Секция VI. Современные психолого-педагогические подходы к семейному воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья.....	451
<i>Абрамова И.В., Лапина И.В.</i> Исследование готовности субъектов образования к обеспечению единого речевого режима для обучающихся с речевыми нарушениями в образовательной организации.....	451
<i>Алимова А.Р., Зиятдинова А.Ю., Рахимуллина И.Н.</i> Совместная работа учителя-логопеда и родителей, как одно из условий успешной коррекционно-воспитательной работы с детьми с речевыми нарушениями...	455
<i>Алимова А.Р., Медведева Н.В., Маханова Р.Н., Морозова Л.И.</i> Взаимодействие с родителями в системе коррекционно-развивающего процесса.....	459
<i>Валиуллина Г.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение родителей в инклюзии	463
<i>Вдовина М.Г., Михайлова Н.П., Насонова Ю.П.</i> Особенности работы педагога-дефектолога с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья....	469
<i>Залялетдинова И.В., Кузнецова Н.Н.</i> Гуманистическая компонента в коррекционно-развивающем обучении и воспитании.....	474
<i>Курбанова З.Е.</i> Взаимодействие учителя-логопеда и родителей в процессе коррекции нарушений речи младших школьников в условиях внедрения ФГОС.	478
<i>Меньшаева С.П., Якупова Д.И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.	481
<i>Радаева О.Е., Тахавиева Г.З.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.	486
<i>Саенко В.И.</i> Исследование особенностей детско-родительских отношений замещающих семей, воспитывающих приемных детей с ограниченными возможностями здоровья.....	490
Сведения об авторах	496

СЕКЦИЯ I. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с детским церебральным параличом в условиях реабилитационного центра

Speech therapy work with preschool children with cerebral palsy in a rehabilitation center

Баранова Л.В. (Казань)

Baranova L.V.

Аннотация.

В данной статье рассматривается логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с детским церебральным параличом в реабилитационном центре. Комплексная логопедическая работа с детьми с детским церебральным параличом положительно сказывается на их развитии.

Ключевые слова: дети с детским церебральным параличом, реабилитационный центр, дошкольный возраст.

ДЦП рассматривают как полиэтиологическое заболевание мозга, начинающееся в перинатальном периоде, для которого характерны двигательные, психические и речевые нарушения. Болезнь развивается вследствие родовой травмы с последующим кровоизлиянием в головной мозг, асфиксии плода, анемии, эндокринных заболеваний, внутриутробной инфекции, иммунологической несовместимости матери и плода, токсикозов при беременности, терапевтических воздействий, отягощенной наследственности.

У истоков исследований и практической деятельности в логопедической работе с детьми с детским церебральным параличом, стояли К.А. Семенова, Л.А. Данилова, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитовна, Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина, М.Б. Эйдинова, А.Р. Лурия, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Е.Ф. Архипова, Т.А. Фотекова, Н.В. Симонова и другие.

Логопедическую работу необходимо начинать как можно раньше, практически со времени, когда поставлен диагноз «детский церебральный паралич».

В настоящее время отмечается увеличение роста детей с церебральной патологией, при этом в неврологии детский церебральный паралич, занимает первое место по детской инвалидности.

Логопедическая работа строится на знании особенностей нарушения речи у детей с детским церебральным параличом и последовательной работы. Необходимо всегда учитывать взаимосвязь речевых, двигательных и психических нарушений в развитии ребенка. Исходя из этого, вся логопедическая работа взаимосвязана со стимуляцией развития всех сторон, психических и сенсорных функций.

У детей с детским церебральным параличом нарушено сенсомоторное развитие, ребёнок может не реагировать на зрительные и слуховые раздражители. Поэтому у детей с детским церебральным параличом страдает фиксация взора и локализация источника звука. Дети с детским церебральным параличом часто не имеют представления, как надо играть с игрушками, не проявляют к ним ин-

тереса. Такие дети познают окружающий мир в основном через совместную деятельность взрослого и ребёнка.

Развитию речи необходимо уделять внимание с первых месяцев жизни. Предпосылками для развития речи ребёнка являются акты сосания, жевания, глотания. Логопед обучает родителей именно этим функциям, приёмам развития правильного дыхания, голоса, пассивной артикуляционной гимнастике. Обучает родителей приёмам проведения логопедического массажа.

В первые года при церебральном параличе у ребенка речь развивается медленнее: первые слова появляются к 2 – 3 годам, фразовая речь к 4 – 5 годам. У каждого ребенка существуют индивидуальные сроки развития речи, которые колеблются в зависимости от тяжести и локализации поражения головного мозга, состояния интеллекта, начала логопедической работы.

Е.Ф. Архиповой было проведено исследование 155 детей в возрасте от 6 мес. до 2 лет, в котором было выявлено, что у детей была малая звуковая активность, лепет был беден звуками. Патологическое состояние артикуляционного аппарата препятствовало спонтанному развитию артикуляционной моторики, появлению новых звуков. в большинстве случаев у детей не было той последовательности развития лепета, которая встречается у здоровых детей [1].

У детей с диагнозом церебральный паралич при нарушении работы артикуляционного аппарата нарушена, прежде всего, фонематическая сторона речи, присуще твердое нарушение произношения звуков.

Тяжелые речевые расстройства возникают при нарушении слуха, которые чаще встречаются у ребенка с гиперкинезами. Также нарушение звукопроизношения может усиливаться по причине расстройств голосообразования и дыхания.

В самом начале речевого развития многие звуки отсутствуют, далее эти звуки заменяются близкими по артикуляционному укладу мышц, произносятся искаженно, это приводит к непонятности речи ребенка и ограничивает общение со сверстниками и взрослыми.

По данным М.В. Ипполитовой, Н.В. Симоновой, дети с детским церебральным параличом старшего дошкольного возраста очень редко употребляют предлоги, не дифференцируют временные и пространственные отношения, у них возникают трудности при построении предложений, согласовании сказуемого с подлежащим, употреблении правильных падежных окончаний. у детей с детским церебральным параличом ограничен пассивный и активный словарь, запас слов в описании предметов их качеств и действий. Они забывают словесные формулировки, у них отмечаются неточности употребления отдельных лексико-грамматических групп, часто используют речевые штампы. Фразовая речь формируется в тяжелых случаях лишь к периоду школьного обучения [2].

Неблагоприятно влияют на развитие грамматических навыков дефекты, фонетико-фонематическая сторона. Связь звуковой стороны текста с его лексическим и грамматическим смыслом раскрывает системный подход.

Нарушение фонетико-фонематического развития ограничивает накопление словарного запаса и грамматических средств. Грамматический строй языка начинается рано в первые три года жизни. к этому времени ребенок уже опирается на все части речи и основные грамматические категории. Недостаточно

выражена грамматическая сторона речи при сочетании двигательных нарушений со снижением интеллекта.

У детей при ДЦП качественные особенности нарушений понимания обращенной речи, также полиморфны. Это можно проследить при затруднении различения фраз с правильным и неправильным интонационным согласованием слов. Из-за ограниченного словарного запаса, недостаточных представлений об окружающем мире и маленького практического опыта, ребёнок плохо понимает обращенную к нему речь.

Чаще встречаются дети, у которых слабый, тихий, истощенный голос, в процессе разговора они не могут произвольно менять высоту голоса. Также голос очень часто глухой, хриплый, назализованный, сдавленный, гортанный, напряженный. Нарушена мелодико-интонационная сторона речи. Нарушения голоса связаны с параличами мышц языка, губ, мягкого неба, голосовых складок гортани. Большое влияние на голос оказывают мышцы гортани, которые натягивают голосовые связки. При спастическом сокращении мышц голосового аппарата, в каких-то случаях исключается возможность вибрации голосовых складок, в связи с этим затрудняется процесс образования звонких согласных, и они заменяются глухими [3]. Дети, поступающие на реабилитацию в реабилитационный центр, имеют различные нозологические формы заболевания их возраст от 0 до 18 лет. Дети поступают на реабилитацию в реабилитационный центр на полтора месяца, 2 раза в год.

В реабилитационном центре логопед на занятиях с ребёнком с детским церебральным параличом работает над коррекцией речевого дыхания, развитием мелкой моторики и координацией, звукопроизношением, фонематическим слухом, слоговой структурой слова, грамматическим строем речи, лексикой и словарным запасом, просодическим компонентом речи, связной речью, навыками коммуникации.

С первых дней пребывания ребенка в центре в работу включаются занятия с родителями. в работе с родителями логопеду нужно сформировать правильное отношение к развитию речи ребенка и создать условия, при которых общение будет полноценным. Но, не остаются без внимания комплексная, групповая и индивидуальная формы работы с детьми.

Логопед использует следующие виды речевых карт: речевая карта для детей дошкольного и школьного возраста, речевая карта для детей с заиканием, речевая карта для детей с детским церебральным параличом и дизартрией, речевая карта для детей раннего возраста, кондуктивная карта. Диагностика включает в себя обследование состояния моторики, анатомические особенности речевого аппарата, состояние экспрессивной и импрессивной речи, состояние звукопроизношения, состояние фонематического слуха, внимания, памяти, мышления, состояние связной речи. Собирается подробный анамнез при беседе с родителями ребёнка.

Логопед в реабилитационном центре работает в тесном контакте с психологом, неврологом, педиатром, инструкторами и социальными педагогами, дефектологами, так как в работе с данной категорией детей особо важен комплексный подход и взаимодействие специалистов в коррекционной работе. Дети в реабили-

тационном центре посещают занятия изобразительного искусства, керамическую мастерскую, кружок «золотые» ручки, вокальную студию, логоритмику.

Все специалисты реабилитационного центра сотрудничают с родителями, помогают освоить основные знания и практические навыки общения и воспитания ребёнка с особенностями развития.

Логопедическая работа с детьми с множественными, двигательными, сенсорными и соматическими нарушениями является одним из главных направлений комплекса услуг, оказываемых в реабилитационном центре.

Литература

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – М.: ФЕНИКС, 2015. – 48 с.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова // Высшая школа, Коррекционная педагогика. – М.: АСТ, 2008. – 254 с
3. Тихонова Е.С. Практические упражнения и задания для устранения речевых трудностей у детей с ОНР / Е.С. Тихонова. – М.: АРКТИ, 2014. – 96 с.

Использование нейропсихологических методов в коррекционно-логопедической работе

The use of neuropsychological methods in correctional and logopedic work

Богаткина Н.Ю. (Казань)

Bogatkina N.Y.

Аннотация.

Популярным методом нейрокоррекции на сегодняшний день является метод замещающего онтогенеза, разработанный А.В. Семенович. Суть ее подхода заключается в аксиоме, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций (ВПФ). Актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность извне к таким психическим функциям, как эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции. Следовательно, создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в овладении связной речью.

Ключевые слова: нейрокоррекция, самомассаж, саморегуляция, глазодвигательная гимнастика, дыхательные упражнения, связная речь.

Актуальность. Нейропсихологическая коррекция является залогом адекватного формирования у ребенка связной речи. Программа нейрокоррекции представляет собой цикл занятий для детей, имеющих те или иные трудности – общую моторную неловкость, неустойчивость и истощаемость нервных процессов, снижение работоспособности, внимания, памяти, двигательную заторможенность и расторможенность, эмоционально-волевые проблемы, трудности формирования пространственных представлений и т.п. Работа проводится комплексно [2].

Психомоторная коррекция – это не развивающие занятия и не физкультура (которые сами по себе весьма полезны). Она представляет собой целенаправленную коррекцию индивидуальных особенностей включения психических функций.

Коррекция и развитие пространственных представлений и когнитивных функций. Он также содержит большое число телесно-ориентированных методов. Начинается работа с детьми на сферу восприятия, на мышление, которая будет развивать правое полушарие и лобные доли мозга. Работа направлена на расширение объёма зрительного восприятия, сглаживание проявлений зеркальности, активное развитие слухового восприятия, так же коррекция видов памяти, произвольного внимания, номинативную функцию речи, повышение словарного запаса.

Поведенческая коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы. В работу постепенно включаются занятия на расширение адаптационных возможностей, на развитие коммуникативных навыков и на формирование положительной оценки себя и своих способностей. Дети учатся выражать свои эмоции и распознавать эмоции других людей [1].

На занятиях формируются важные жизненные навыки, такие, как умение строить здоровые дружеские отношения, преодолевать стрессы и общаться с взрослыми. Поэтому все, что связано с такими этапами программы, как растяжки, разминки, самомассаж, релаксации, восточное дыхание и прочее выполняется очень тщательно и грамотно. Этой группе упражнений в силу ее значимости уделяется значительная часть времени. Каждое занятие начинается с разминки и аутомануального комплекса (самомассажа), которые являются необходимым повседневным мероприятием для профилактики психосоматических заболеваний и общей гармонизации организма. Выполняются эти действия осознанно, с отслеживанием дыхания, иногда с проговариванием ощущений, так чтобы ребенок отслеживал свои телесные проявления. Активное участие рук стимулирует кровообращение в кончиках пальцев, нервные окончания которых связаны с мозгом. Массаж рассчитан на общестимулирующее воздействие, на подготовку организма к основным упражнениям.

В этом комплексе представлен целый ряд обязательных упражнений, связанных с дыхательной гимнастикой. Поэтому особое внимание уделяется дыхательной гимнастике [3]. Дыхание – одна из самых важных функций организма и только в редких случаях человек способен управлять им по собственному желанию. С помощью дыхания можно не просто следить за своими эмоциями, но и управлять ими. Научившись контролировать дыхание, мы тем самым включаем функции произвольной саморегуляции. Это и есть осознанное регулирование своего дыхания.

В комплекс включен блок глазодвигательной гимнастики – отслеживание предмета глазами на разных уровнях и по пяти основным направлениям: право, лево, верх, низ, к переносице (сведение глаз к центру) и от переносицы, а также по четырем вспомогательным (диагональным) направлениям. По мере освоения данных упражнений в психомоторной программе, постепенно в этот процесс добавляются движения языка. Упражнения, как правило, сначала выполняются отдельно глазами, потом языком, потом глазами и языком вместе, потом врозь. Сначала упражнения выполняются лёжа на полу на спине, затем сидя и стоя.

Как уже было упомянуто выше, оптимизация тонуса – одна из важнейших задач коррекционной программы. Любое отклонение от оптимального тонуса (гипо- или гипертонус) может являться как причиной, так и следствием возникших изменений в соматическом, эмоциональном, познавательном статусе ребенка и негативно сказываться на общем ходе его развития. Глазодвигательные упражнения с глазами и языком включены в динамический процесс, процесс движения. Ребёнок не просто лежит и следит за предметом глазами, а при этом движется. Он движется по определённой программе, например: правая рука – левая нога, левая рука – правая нога. И при этом ещё ребёнок должен поворачивать глаза вправо, а язык влево. Одна из основных задач этого этапа занятий – пробудить интерес к собственному внутреннему миру и внутреннему миру другого человека, а также расширение адаптационных возможностей, развитие коммуникативных навыков, формирование положительной оценки себя и своих способностей.

Упражнения на самомассаж [4].

Самомассаж осуществляется по 9 точкам, дети самостоятельно массируют ту или иную точку.

- Точка 1 – связана со слизистой трахеи, бронхов, а также с костным мозгом. При массаже этой зоны уменьшается кашель, улучшается кроветворение.

- Точка 2 – регулирует иммунные функции организма. Повышает сопротивляемость инфекционным заболеваниям.

- Точка 3 – контролирует химический состав крови и слизистую оболочку гортани.

- Точка 4 – зона шеи связана с регулятором деятельности сосудов головы, шеи и туловища. Массаж этой точки нормализует работу вестибулярного аппарата. Эту точку следует массировать не вращательными, а только поступательными, надавливающими или вибрирующими движениями сверху вниз, так же, как и точку 5.

- Точка 5 – расположена в области 7-го шейного и 1-го грудного позвонка. Работа с ней дает разнообразные положительные эффекты, в том числе: улучшение общего кровообращения, снижение раздражительности и чувствительности к аллергическим агентам.

- Точка 6 – массаж этой точки улучшает кровоснабжение слизистых оболочек носа и гайморовой полости. Нос очищается, насморк проходит.

- Точка 7 – улучшается кровоснабжение в области глазного яблока и лобных отделов мозга.

- Точка 8 – массаж воздействует на органы слуха и вестибулярный аппарат.

- Точка 9 – массаж дает многосторонний эффект; снимаются отеки, нормализуются многие функции организма.

Дыхательные упражнения.

1. Сделать полный выдох, набрать воздух медленно через нос, следя за тем, чтобы передняя брюшная стенка все больше выдавалась вперед (набирать воздух свободно, не напрягаясь). При этом диафрагма уплощается, увеличивая объем легких, грудная клетка расширяется. На 2 – 5 сек. задержать воздух, затем начать выдох ртом с подтягиванием брюшной стенки; в конце выдоха опускается грудь. Вдыхать и выдыхать – плавно, избегая толчков.

2. Правую руку положить на область движения диафрагмы. Сделать выдох и, когда появится желание вдохнуть, с закрытым ртом сделать глубокий, без напряжения вдох носом. Затем пауза (задержать грудную клетку в расширенном состоянии). Сделать полный выдох, медленно и плавно выпуская воздух через нос. Пауза.

3. После выдоха начать дыхание через нос, следя, правильно ли работают диафрагма, нижние ребра и мышцы живота, спокойны ли плечи. Выдержав паузу, начать постепенный, плавный выдох через узкое отверстие, образованное губами. При этом должно возникнуть ощущение, будто струя воздуха является продолжением воздушного потока, идущего от диафрагмы. Необходимо следить за тем, чтобы не было напряжения в верхней части грудной клетки и шее. При ощущении напряжения следует, расслабившись, медленно покачать головой вправо – влево, вперед – назад, по кругу.

4. «Шарик». Повышение эффективности выполнения дыхательных упражнений достигается благодаря использованию образного представления, подключения воображения, так хорошо развитого у детей. Например, возможен образ желтого или оранжевого теплого шарика, расположенного в животе (соответственно надувающегося и сдувающегося в ритме дыхания). Ребенку также предлагается вокализировать на выдохе, пропевая, отдельные звуки (а, о, у, ш, х) и их сочетания (з переходит в с, о в у, ш в щ, и т.п.).

5. «Ветер». На медленном выдохе пальцем или всей ладонью прерывать воздушную струю так, чтобы получился звук ветра, клич индейца, свист птицы.

6. Сесть или встать прямо. Сделать медленный вдох через нос и медленный выдох через узкое отверстие, образованное губами, на свечу (перышко, воздушный шарик), которая стоит перед ребенком. Голову вперед не тянуть. Пламя должно плавно отклониться по ходу воздушной струи. Затем немного отодвинуть свечу и повторить упражнение; еще больше увеличить расстояние и т.д. Обратите внимание ребенка на то, что при удалении свечи мышцы живота будут все более напряженными. После усвоения ребенком этих навыков можно переходить к упражнениям, в которых дыхание согласуется с движением. Они выполняются на фазе вдоха и выдоха, во время пауз удерживается поза.

7. Исходное положение (И.п.) – лежа на спине. По инструкции ребенок медленно поднимает одну руку (правую, левую); ногу; затем две конечности одновременно на вдохе и удерживает в поднятом положении во время паузы; медленно опускает на выдохе; расслабляется во время паузы. Затем ребенок выполняет упражнение лежа на животе.

8. И.п. – сесть на пол, скрестив ноги, спина прямая (!). Поднимать руки вверх над головой со вдохом и опускать вниз, на пол перед собой, с выдохом, немного сгибаясь при этом. Это упражнение хорошо тем, что оно автоматически заставляет ребенка дышать правильно, у него просто нет другой возможности.

9. И.п. то же, либо встать на колени и сесть на пятки, ноги вместе. Прямые руки расставлены в стороны параллельно полу. Кисти сжаты в кулаки, кроме больших пальцев, вытянутых вовне. Со вдохом поворачивать руки большими пальцами вверх; с выдохом – вниз. Вариант: руки вытянуты вперед и большие пальцы поворачиваются в такт дыханию налево и направо.

10. И.п. то же. Прямые руки вытянуты вперед или в стороны на уровне плеч, ладони смотрят вниз. Со вдохом поднять левую кисть вверх, одновременно опуская правую вниз (движение только в лучезапястном суставе). С выдохом левая кисть идет вниз, правая – вверх.

Глазодвигательные упражнения.

Исходное положение (И.п.) – лежа на спине, голова фиксирована (лежит неподвижно). Ноги у ребенка выпрямлены, а руки лежат вдоль туловища. Ноги не перекрещиваются. Пальцы рук не подвижны. Нужно учиться следить глазами за яркой точкой на конце ручки, так, чтобы не двигать при этом головой. Взрослый берет ручку (ярким концом вниз) и плавно перемещает ее над глазами ребенка. Глаза ребенка следят за яркой точкой на конце ручки. Необходимо на 1 – 2 секунды задерживать ручку в крайних положениях (право, лево, верх, низ), ребенок должен удерживать взгляд в этих крайних точках. Это упражнение выполняется на трех уровнях: сначала на расстоянии вытянутой руки ребенка, затем на расстоянии руки, согнутой в локте, и, наконец, около переносицы. Сначала взрослый держит ручку на расстоянии вытянутой руки ребенка напротив его переносицы. Затем он медленно перемещает ручку влево, задерживаясь на 1 – 2 секунды. Возвращается на середину, задерживается на 1 – 2 секунды и перемещает ручку вправо, задерживая ее в крайней точке на 1 – 2 секунды. Возвращается на середину, опять держит ее неподвижно в течение 1 – 2 секунд. Перемещает ручку вверх, задерживаясь на 1 – 2 секунды, затем – на середину (остановка 1 – 2 секунды); так же вниз – на середину («крест»). То же самое сделать: – на среднем уровне (на расстоянии руки ребенка, согнутой в локте). – близком уровне (у переносицы ребенка, на расстоянии ладони ребенка).

Ребенок лежит. Поднять предмет на уровень вытянутой руки ребенка, прямо над переносицей. Медленно двигать предмет к переносице, добиваясь того, чтобы оба глаза смотрели на него. Выполнить 2 раза.

Коррекция пространственных представлений и развитие когнитивных функций.

«Рисуем улыбки». На доске мелом (на листе, прикрепленном к стене) ребенок рисует дуги. Для выполнения этого задания на доске или на листе нужно провести вертикальную линию, которая разделит доску (лист) пополам. Ребенок все время стоит у середины листа и держит в руках мел (маркеры). Ребенок начинает рисовать дуги сначала каждой рукой по отдельности, а затем одновременно обеими руками. Каждую дугу обводит несколько раз, не отрывая руки. Дуги должны быть средних размеров, на каждой половине листа должно получиться в итоге по 5 – 6 дуг, нарисованных одной рукой, и 4 пары, дуг, нарисованных двумя руками. Взрослый внимательно следит за выполнением упражнения и тем, чтобы ребенок не отвлекался, не напрягал руку, следует сказать ему, чтобы он ее расслабил: пусть положит маркер или мел, потрясет рукой, взрослый может помассировать руку от лучезапястного сустава до плечевого, плечи и шею, после чего можно продолжить упражнение.

«Радуга». Ребенок рисует разноцветную радугу. Нужно приготовить несколько маркеров (мелков) разных цветов. Делим лист или доску пополам. Упражнение выполняется сначала одной рукой (отдельно правой и левой), а по-

том двумя руками одновременно. Каждую дугу в радуге обводим несколько раз, не отрывая руки. В итоге должно получиться 4 радуги. Для первого раза нарисуйте ребенку две точки, которые будут являться внешними границами радуги.

Нейропсихологическая коррекция на сегодняшний день пользуется огромным успехом, все методы помогают осуществлять воздействие на психические функции ребенка, что в свою очередь поможет ему преодолеть дефицит в развитии связной речи [5].

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихолог в школе / Т.В. Ахутина, И.О. Камардина, Н.М. Пылаева – М.: В. Секачѳв, 2013. – 56 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники: учеб. метод. пособие / А.В. Семенович, Я.О. Вологодина, Т.Н. Ланина; под ред. А.В. Семенович. – М.: Дрофа, 2014. – 240 с.
3. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. – 3-е изд. – М.: Генезис, 2013. – 319 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – 6-е изд. – М.: Генезис, 2013. – 474 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 24.01.2015).

**Использование комплекта «Мозаика игровая логопедическая
на базе игрового набора «Дары Фрѳбеля» в коррекционной работе
учителя-логопеда с дошкольниками
с ограниченными возможностями здоровья**

*Use of the set" Mosaic game logopedic based on the game set "Gifts of Frѳbel" in the
correctional work of a speech therapist with preschoolers with disabilities*

Биккина Э.Ш.(Казань)

Bikkinina E.Sh.

Аннотация.

В данной статье рассматривается опыт использования комплекта «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрѳбеля» с технологическими картами» в коррекционной работе учителя-логопеда с дошкольниками с ОВЗ (ТНР – тяжелыми нарушениями речи). А также даны методические рекомендации по использованию данного комплекта.

Ключевые слова: речевое развитие, ОВЗ (ТНР – тяжелые нарушения речи), Дары Фрѳбеля, мозаика игровая логопедическая, технологические карты.

Актуальность. В последнее время отмечается неуклонный рост детей с речевыми нарушениями. Особое место среди речевых нарушений занимают дети с ОВЗ (ТНР – тяжелыми нарушениями речи), у которых нарушено формирова-

ние всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [3, с. 513].

Для детей с ОВЗ (ТНР – тяжелыми нарушениями речи), обладающих особой спецификой развития, предусматривается использование специальных образовательных программ, инновационных технологий, оригинальных методик, предметов.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет достижение целей образовательной программы дошкольного образования через основные виды детской деятельности – через игру, охватывая все образовательные области развития и образования детей.

Дети дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР – тяжелыми нарушением речи) любят играть с мозаикой, строительным материалом, конструктором, но их практические действия не всегда сопровождаются соответствующей речевой деятельностью. В свою очередь, речевое развитие нуждается в постоянном практическом подкреплении. Первым, кто рассмотрел игру как важное средство в воспитании и обучении ребенка, был известный немецкий педагог XIX века Фридрих Фрёбель. Для своего детского сада разработал набор игр и игрушек, этот набор учебных материалов он назвал «дармами». Недостатки теории: системой «даров» заменяется непосредственное ознакомление с окружающим миром; жизнь ребёнка ограничивается дидактическим материалом; деятельность ребёнка излишне регламентируется; ограничивается свободное творчество ребёнка [2, с. 59].

Автором-разработчиком комплекта «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля» с технологическими картами является Ананьева Ирина Николаевна практикующий учитель-логопед МБДОУ №325 города Самары, также она является ведущим специалистом ООО «Светоч+» по использованию Лого-Фрёбеля, изготовлению развивающих экологически чистых дидактических игр и пособий.

Новизна. Мозаика является уникальным методическим продуктом. Необходимость включения продуктивной деятельности в логопедические занятия продиктована требованиями ФГОС ДО по интеграции образовательных областей. Уникальность игровой логопедической мозаики состоит в том, что с её помощью специалист получает реальную возможность повысить речевую активность ребенка, поддержать его познавательный интерес и положительный эмоциональный настрой на занятии. Благодаря проведению логопедической работы с использованием данной мозаики имеется возможность решать различного рода коррекционные задачи, затрагивая все направления развития речи. В игре можно учитывать возможности каждого ребёнка в отдельности, имеющего определенные нарушения речи [4, с. 15].

Игровая деятельность детей с предлагаемой мозаикой используется на индивидуальных занятиях, и организуется с помощью дидактических игр и игровых упражнений, оформленных в виде технологических карт. Мозаика выполнена из разноцветных геометрических фигур в количестве, необходимом для выполнения мозаичных картинок по лексическим темам [1, с. 5].

Для подготовки к занятиям детали из перечня рекомендуется набрать в пенал. Логопедическая работа с помощью предлагаемой мозаики решает коррек-

ционно-развивающие задачи по всем направлениям речевого развития: развитие фонематического восприятия и коррекция звукопроизношения, развитие языкового анализа и синтеза, развитие лексико-грамматического строя речи, связной речи, развитие зрительно-пространственных функций.

Учет особых образовательных возможностей ребенка с нарушением речевого развития предполагает четыре уровня сложности как в выполнении коррекционно-развивающих упражнений, так и в выборе рабочего поля. Используется принцип «от простого к сложному»: от наложения фигур на цветной образец до самостоятельного выкладывания на листе пустого рабочего поля по образцу и без него.

Ребенок получает возможность в условиях индивидуального (подгруппового) логопедического занятия одновременно с решением актуальных для него речевых задач развивать навыки зрительно-пространственной ориентировки на плоскости [1, с. 6].

Эффективность применения комплекта «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля»» на логопедических занятиях обуславливается следующими особенностями организации деятельности с ним:

- Определение порядка прохождения лексических тем с целью предварительной подготовки комплектов из модулей игрового набора.
- Создание условий для индивидуального подхода к ребенку в процессе продуктивной деятельности.
- Использование одной и той же мозаичной картинки для организации коррекционно-развивающей работы на разных этапах логопедического занятия.
- Использование одного и того же материала комплекта для выполнения различных упражнений в рамках одной темы.
- Использование дифференцированного подхода в выборе заданий.
- Легкость в транспортировке.
- В процессе использования игрового набора необходимо постепенное, осмысленное обучение детей качественному взаимодействию друг с другом и со взрослым, планомерное использование игр, начиная с группы детей младшего дошкольного возраста.

Использовать комплект «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля», возможно также на разных этапах фронтального занятия по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР). А именно:

- по нахождению места звука в слове;
- делению слова на слоги;
- выполнению звукового анализа слова;
- составлению схемы предложения;
- знакомству с буквой (выкладывание буквы).

Выполняя речевое задание, ребенок проговаривает его, а затем с помощью деталей набора выкладывает готовый ответ на столе. Использование игровой логопедической мозаики на занятиях по обучению грамоте, одновременно обеспечивает развитие мелкой моторики, сенсорного развития, познавательной, и других видов детской деятельности, а также поможет разнообразить образо-

вательный процесс у дошкольников с ОВЗ (ТНР). Дошкольники с большим удовольствием выполняют такие задания.

Для выявления особых образовательных потребностей детей с ОВЗ (ТНР), а именно для проведения диагностического обследования также возможно использовать различные задания с применением комплекта «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля». в процессе обследования детей дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР), необходимо оценивать результаты самостоятельной продуктивной деятельности. Использование комплекта «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля» позволяет это сделать более эффективно и полно [1, с. 4].

Таким образом, с применением комплекта «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля» с технологическими картами», ребенок получает возможность в условиях индивидуального (подгруппового) логопедического занятия одновременно с решением речевых задач развивать навыки зрительно-пространственной ориентировки на плоскости. Создание сюжетных картинок создает условия для развития у ребенка воображения. Возможность быстро получить практический результат самостоятельной продуктивной деятельности, вызывает у ребенка положительные эмоции, создает эффект успешности, и тем самым, повышает качество жизни ребенка с ОВЗ.

Основным преимуществом комплекта «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля» является то, что:

- данное пособие может использоваться в работе не только учителя-логопеда, но и воспитателя, если в группе имеются дети с ОВЗ (ТНР – тяжелыми нарушениями речи);
- технологические карты универсальны, удобны в использовании и гарантируют коррекционно-развивающий результат развития речи ребенка [1].

Литература

1. Волосовец Т.В. Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля» с технологическими картами: учебное пособие / Т.В. Волосовец. – Самара: Вектор, 2018. – 31 с.
2. История дошкольной педагогики: учебное пособие. М.: Просвещение, 1989. – 352с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефект. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2004. – 703 с.
4. Тихомирова К.М. Использование игрового набора «Дары Фрёбеля» в дошкольном образовании: методические рекомендации / К.М. Тихомирова, В.В. Кожевникова, А.В. Соколова. – М.: ВАРСОН, 2012. – 20 с.

**Развитие ручного праксиса у детей младшего школьного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня**

Development of manual praxis in children of primary school age with the NRO level III

Гарипова Э.З.(Казань)

Garipova E.Z.

Аннотация.

Недостаточное развитие мелкой моторики, ручного праксиса, плохая координация движений, недостаточность самоконтроля, пространственно-временной ориентировки у детей с общим недоразвитием речи может служить причиной моторной и оптической дисграфии. Поэтому в младшем школьном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта. Также нельзя не отметить, что тренировка ручной ловкости способствует также развитию таких необходимых умений и качеств, как подготовка руки к письму, развитие пространственного мышления, понятия относительности ручного праксиса, и т. д. в связи с этим развитие двигательного компонента письма на школьном этапе играет очень важную роль. Чем богаче двигательный опыт ребенка, тем легче формируются двигательные навыки.

Ключевые слова: ручной праксис, развитие речи, дисграфия, ОНР III уровня.

Актуальность данной работы заключается в том, что в настоящее время наблюдается много детей с общим недоразвитием речи. Это сложное речевое нарушение может нести за собой различные нарушения, в том числе как: недостаточное развитие ручного праксиса у детей и т. д. Незавершенность методов и приемов профилактики и преодоления недоразвития ручного праксиса у детей с ОНР III уровня, отсутствие методических рекомендаций.

Нарушение речевой функции – это одно из отклонений, существенно сказывающихся на всех сторонах жизни и деятельности человека. Все психические процессы развиваются с прямым участием речи, поэтому поражение речевой функции часто сопряжено с отклонениями в психическом развитии. При этом отмечается, что у ребенка, в силу пластичности мозга, полученный органический дефект может быть скомпенсирован при благоприятных условиях среды.

В настоящее время известно, что все функции центральной нервной системы лучше всего поддаются тренировке и воспитанию в период их естественного формирования. Поскольку развитие моторики и экспрессивной речи происходит у ребенка в тесном единстве, то под влиянием коррекционной работы, моторика и речь могут изменяться почти параллельно друг другу, исходя из анатомических и функциональных связей речи с двигательной функциональной системой.

Несмотря на то, что у детей с ОНР не наблюдается выраженных параличей и парезов, моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они отстают от сверстников в ловкости и точности движений, задерживается развитие готовности руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности.

В силу этого проблема преодоления недоразвития ручного праксиса в плане подготовки ребенка к школьному обучению является одной из важнейших для коррекционной педагогики. Стоит отметить, что праксис – система произвольных действий. А.Р. Лурия разделил праксис на два вида – кинетический (эфферентный) и кинестетический (афферентный) [5]. Способность совершать смысловые предметные действия без предметов (по имитации) носит название символического праксиса. к нему относятся все смысловые жесты (как едят, как рубят дрова и т.д.). Особое место занимает кистевой и пальцевый праксис. Он свидетельствует о значительной степени дифференцированности кистевых действий. Маленький ребенок проявляет интерес к игре с пальчиками, начиная с 5 – 6 месяцев. в это же время у него появляется осмысленный указательный жест, делающий ребенка принципиально отличающимся от всех животных, даже от примата.

В исследованиях М.А. Кольцовой, М.С. Рузиной отмечается значительное влияние пальцевой моторики рук на функционирование речевых зон коры головного мозга [6]. Вместе с тем недоразвитие праксиса как глобальное явление не нашло должной оценки в дефектологии. в практике работы логопедов используются традиционные логопедические приемы. Мало внимания уделяется развитию тонких движений пальцев рук. в основном используются упражнения на движение сжатия, лишь изредка на растяжение и почти никогда на расслабление, что приводит к дополнительному повышению тонуса пальцев рук. Только на кратковременных физкультурминутках применяются игры, способствующие развитию мелкой моторики. при этом игры с разнотипными движениями, которые, в отличие от игр с симметричными движениями, развивают резервные возможности головного мозга, используются недостаточно.

Проблемой развития ручного праксиса занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, И.Ю. Горской [1]. в исследованиях данных ученых показана взаимосвязь общей и речевой моторики, прямая зависимость развития речи от двигательной активности ребенка, прежде всего в формировании координации движений, особенно ручного праксиса.

В младшем школьном возрасте самое пристальное внимание надо уделять развитию ручного праксиса. Развитие и улучшение речи стоит в прямой зависимости от степени сформированности движений пальцев рук. Так, на основе проведенных опытов и обследования была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие.

Тренировка ручной ловкости способствует также развитию таких необходимых умений и качеств, как подготовка руки к письму, ознакомление с элементарными геометрическими формами, развитие пространственного мышления, понятия относительности (больше – меньше, короче – длиннее и т.д.), ручного праксиса, художественного восприятия, глазомера, обучение коммуникативным навыкам, внимательности, усидчивости и т.д.

Начинать работу по развитию ручного праксиса нужно с самого раннего возраста. Уже в младенческом возрасте можно выполнять массаж пальчиков, воздействуя тем самым на активные точки, связанные с корой головного мозга.

в возрасте до трех – четырех лет нужно выполнять простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом (например, "Сорока"), не забывать о развитии элементарных навыков самообслуживания: застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание шнурков и т.д. [2].

Главное – уровень сложности заданий должен соответствовать возрасту. при выборе игр и упражнений необходимо учитывать возможности и интересы детей. Слишком простые, как и слишком трудные игры и упражнения не вызывают у детей интереса. По мере усвоения программного материала игру можно усложнять, увеличив количество предметов для ее проведения, изменив (ускорив) темп, заменив наглядный материал игры на словесный и т. д.

Если ребенок не испытывает интереса к занятию, лучше его отложить или заменить другим. Не прерывайте занятия на длительный срок. Не перегружайте ребенка, не стремитесь дать ему все сразу! Много не значит хорошо! Не делайте ни чего через силу! Занятия должны приносить радость. Не старайтесь сразу получить результаты. Даже если что-то не получилось, важен не результат, а участие и приобретенный опыт.

Придумывайте сюжеты заранее, используя уже имеющийся опыт ребенка (сказки, стихи, походы в зоопарк, театры и т.д.).

Целью работы по развитию ручного праксиса является:

развитие ручного праксиса, оказывающей благоприятное влияние на развитие речи, развитие зрительно-пространственной координации, активизация познавательной и речемыслительной деятельности.

Установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких дифференцированных движений рук. У детей с проблемами в речевом развитии очень часто наблюдается недостаточность двигательной активности, в том числе и плохая координация мелкой моторики пальцев рук.

Функция руки и речи развивается параллельно. Выполняя пальчиками различные упражнения, ребенок достигает хорошего развития моторики рук, которая не только оказывает благоприятное влияние на развитие речи, но и подготавливает ребенка к рисованию и письму. Кисти рук приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений. Это в дальнейшем облегчает приобретение навыка письма.

Очень важной частью работы по развитию ручного праксиса являются «пальчиковые игры». Игры эти очень эмоциональные, они увлекательны и способствуют развитию речи, творческой деятельности. в ходе «пальчиковых игр» дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику, тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Многие игры требуют участие обеих рук, что дает возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т.д.

В начале обучения проводятся игры, в которых дети выполняют упражнения с легкими движениями: соединяют одноименные пальцы обеих рук или поочередно соединяют пальцы руки с большим пальцем. Упражнения сопровожда-

ются чтением стихов. Затем проводятся упражнения, с помощью которых дети учатся поочередно разжимать пальцы рук из кулака.

Для развития ручного праксиса очень полезны такие упражнения, как, перебирая пальцами, крутить карандаш, бобину с нитками, гладкий брусок; отвинчивание и завинчивание пробок разной величины и конфигурации; рисование и штриховка карандашами (полицвет, фломастеры не рекомендуются, так как они пишут, если стержень расположен перпендикулярно листу) [4].

Хорошо научить детей работать в определенном темпе, под счет, но темп и инструкцию ребенок должен задавать себе сам.

Нами были подобраны методические рекомендации, в которых представлены специальные игры и упражнения, которые помогут укрепить руки ребенка, развивать согласованные движения рук, дифференцированные движения пальцев рук.

В ходе игр развиваются следующие движения:

- хватание: ребенок учиться правильно захватывать предмет, действуя целенаправленно (правильно определять место предмета в пространстве (направление и расстояние), учитывает форму, величину предмета (маленькие предметы ребенок хватает одной рукой или щепотью, большие – двумя руками);
- соотносящие действия: ребенок учиться совмещать два предмета или две части одного предмета; принцип соотносящих действий лежит в основе многих дидактических игрушек – пирамид, матрешек и т.д.
- подражание движениям кистей и пальцев рук.

Кроме того, занятия по развитию ручного праксиса окажут благоприятное влияние на общее развитие ребенка, помогут ему стать более самостоятельным и уверенным в себе [1].

Подобные упражнения можно проводить в перерывах между основными занятиями, во время игр в помещении или на прогулке либо использовать в качестве разминок на занятиях.

В начале даются однотипные и одновременные движения, направленные на развитие согласованности и координации движений, и лишь по мере их освоения включаются более сложные – разнотипные движения. Подчеркнем, что основная цель такой работы не механическая тренировка движений руки, а систематическое обучение детей новым двигательным координированным действиям.

Литература

1. Антонова А.В. Развитие графических навыков у детей с общим недоразвитием речи: учебно – методическое пособие для логопедов / А.В. Антонова. – М., 1997. – 85 с.
2. Галкина Г.Г. Пальцы помогают говорить: коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей / Г.Г. Галкина, Т.И. Дубынина – М.: Гном и Д, 2005. – 40 с.
3. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А. Логинова – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2004. – 130 с.
4. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Академия, 2003. – 78с.

5. Филичева Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М., 2004. – 145с.

6. Филичева Г.Б. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду / Г.Б. Филичева, Г.В. Чиркина //Дефектология. – М., 2005. – С. 33 – 40.

Инновационные приемы мнемотехники в логопедической работе

Innovative mnemonik triggers in speech therapy

Гарифуллина Г. А., Файзуллина З. М., Ильина А. Е. (Азнакаево)

Garifullina G. A., Faizullina Z. M., Ilina A. E.

Аннотация.

В логопедической практике существует эффективный прием работы над звуками на этапе их автоматизации на основе мнемотехники, т.е. техники, облегчающей запоминание и увеличивающей объем памяти. при произнесении текста с опорой на красочную картинку, ребенок непроизвольно запоминает информацию.

Ключевые слова: Автоматизация звуков, приемы мнемотехники, инновация, дети с речевой патологией.

Актуальность. Проблема состоит в том, что количество детей с речевой патологией имеет тенденцию к увеличению. Речевые нарушения негативно влияют на развитие умственных способностей, на адекватность поведения и социализацию ребёнка в обществе.

Логопед находится в постоянном поиске новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную логопедическую работу. Процесс обучения дошкольников с нарушениями речи требует много сил и времени, как у логопеда, так и у ребёнка в век информационных технологий, дети перенасыщены информацией и не желают воспринимать новый материал. У ребенка пропадает интерес к занятиям, теряется мотивация произносить слова «четко и правильно». Проблема мотивации – одна из основных задач в дефектологической работе. Увлечь, сделать обучение более интересным с помощью красочных картинок, подсказок и добиться результата – конечная цель логопеда, но она невозможна без развития логического мышления, внимания и памяти.

Дошкольный возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Развивать память – значит обеспечить развитие всей умственной деятельности дошкольника. Важно развивать мозг через зрительные образы. Мнемотехника – это совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания информации.

У детей с речевой патологией превалирует образное мышление. Обучение будет более эффективным при использовании картинок и схем, которые облегчают запоминание и увеличивают объем памяти. Таким образом, приём символизации – это наиболее короткий путь к формированию процесса запоминания у детей и точной передачи информации, требующей дословного повторения, например, в стихах, скороговорках, считалках.

Существует множество разнообразных и эффективных методов и приёмов работы по коррекции речевых дефектов, позволяющих логопедам добиться хороших результатов. Однако практическая коррекционная работа с детьми подскзала необходимость выбора инновационных технологий, в частности, системы мнемотехники, т.е. техники, облегчающей запоминание и позволяющей ускорять процесс автоматизации и дифференциации поставленных звуков с помощью разработанных пособий мнемодорожек и мнемотаблиц. Основой мнемотаблиц служат известные чистоговорки, скороговорки, прибаутки и стихи и подобранные в качестве зрительной опоры яркие, красочные иллюстрации в виде предметных и сюжетных картинок, задействуем зрительный анализатор. Они особенно эффективны при разучивании стихотворений. Овладение приёмами работы с мнемодорожками и мнемотаблицами существенно сокращает время автоматизации и введения в речь поставленных звуков. Зрительный же образ, сохранившийся у ребёнка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст.

Следующий этап работы с мнемотаблицей – эмоциональное, выразительное воспроизведение текста стихотворения с опорой на рисунки. Не связанные, на первый взгляд, между собой картинки соединяются в один сюжет, с помощью которого изображения помогают быстрому заучиванию. Постепенно память детей укрепляется, их образное мышление развивается, они воспроизводят тексты легче и эмоциональнее. При произнесении текста скороговорки и стихотворения самостоятельно, дети получают возможность контролировать собственное произношение автоматизируемого звука в связной речи. Разучивание становится делом весёлым, интересным, при этом содержание текста помогает развивать ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, внимание, воображение. Применение опорных рисунков для обучения заучиванию стихотворений увлекает детей, превращает занятие в игру.

Автоматизация звука Ш.

Лёше купили игрушки:

Лошадку и плюшевого мишку.

Кошка спит и видит мышку.

Шашки – на столе,

Шишки – на сосне.

Шуре вяжет бабушка

Тёпленькие варежки,

Чтобы греть ладошки

Шурочке – крошке.

Автоматизация звука Ж

Дедушка Ежок,

Не ходи на бережок:

Там подтаял снежок,

Заливает лужок,

Ты промочишь ножки,

Яркие сапожки.

Взял Алешка уютюжок:

– Ну-ка, грейся, мой дружок,
Выглажу братишке
Куртку и штанишки.
Вот ежика у дорожки
Видит гриб с мясистой ножкой.
Крупный гриб ежихе нужен:
Ждут ежата гриб на ужин.

Автоматизация звука Ч

Черной ночью
Черный кот
Пробрался
В черный дымоход.
В дымоходе чернота.
Отыщи-ка там кота!
Скорчились ежики:
Несут пинцет и ножички
И давай по штучке
Собирать колючки.

С мальчиком дружит,
Дачу сторожит.
Живет под крылечком,
Хвост колечком. (собака)

Автоматизация звука Щ.

Щит, щепки, прищепки,
щипцы да клещи – вот наши вещи
Щука в речке жила,
Червячка с крючка сняла.
Наварила щука шей,
Пригласила трех лещей.
Говорили всем лещи:
– Щи у щуки
Хороши!

Литература

1. Барсукова Е.Л. Автоматизация звуков с использованием мнемодорожек / Е.Л. Барсукова // Логопед, 2009. – 320 с.
2. Волина В.В. Праздник букваря / В.В. Волина М.: АСТ – ПРЕСС, 1996. – 35 с.
3. Герасимова А.С. Энциклопедия обучения и развития дошкольника / А.С. Герасимова – СПб.: Нева, 2000. – 7 с.
4. Лопухина И.С. Логопедия – речь, ритм, движение / И.С. Лопухина. – СПб.: Дельта, 1997. – 38 с.
5. Новоторцева Н.В. Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки Ш, Ж, Ч, Щ. Ярославль: Академия, 1999. – 29 с.
6. Светлова И.Е. Домашний логопед / И.Е. Светлова. – М.: Эксмо, 2008. – 61 с.
7. Селиверстов В.И. Игры в логопедической работе с детьми. М.: Просве-

щение, 1987. – 27 с.

8. Соколенко Н.И. Посмотри и назови. Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей / В.И. Селиверстов. – М.: АСТ – ЛТД, 1997. – 21 с.

9. Степанов В.У. Живая азбука / В.У. Степанов. – М.: Фламинго 2003. – 93 с.

10. Теремкова Н.Е. Логопедические домашние задания для детей 6 – 7 лет с ОНР / Н.Е. Теремкова М.: Гном, 2006. – 22 с.

Формирование связной монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи при помощи мнемотехники

Formation of a coherent monologue speech in younger schoolchildren with general speech underdevelopment by mnemotechnics

Гильмутдинова Л.Ф. (Казань)

Gilmutdinova L.F.

Аннотация.

В данной статье нами представлены результаты нашего констатирующего эксперимента, проведенного с целью формирования связной монологической речи у младших школьников при помощи мнемотехники. Использование мнемотаблиц способствует развитию способности учащихся с ОНР отличить связное высказывание от набора слов, самостоятельно пересказать текст и составить монологическое высказывание.

Ключевые слова: мнемотехника, связная монологическая речь, общее недоразвитие речи, ОНР.

Речь – это деятельность, в процессе которой люди общаются друг с другом посредством родного языка. Развитие связной речи – высшей формы мыслительной деятельности – определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка (Л. С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн, Ф.А. Сохин и др.). Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция речи.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения содержание образовательной области «речевое развитие» направлено на достижение целей формирования устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе владения литературным языком своего народа через решение следующих задач:

- овладение речью как средством общения и культуры;
- развитие связной и грамматически правильной монологической и диалогической речи;
- развитие речевого творчества;
- обогащение активного словаря;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой;
- формирование звуковой, аналитико-синтетической активности, как предпосылки обучения грамоте;

- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха [1].

Общее недоразвитие речи (ОНР) – нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Проявления ОНР зависят от уровня несформированности компонентов речевой системы и могут варьировать от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. ОНР выявляется в ходе специального логопедического обследования. Коррекция ОНР предполагает развитие понимания речи, обогащение словаря, формирование фразовой речи, грамматического строя языка, полноценного звукопроизношения и т.д.

Актуальность исследования состоит в том, что обращение к проблеме развития связной монологической речи у младших школьников с ОНР через внедрение в систему коррекционного обучения развивающих технологий обусловлено реформированием школьного образования в связи с внедрением новых федеральных государственных требований. Целью ФГОС третьего поколения является всесторонне развитый, социально успешный воспитанник, обладающий интегративными качествами, приобретенными в результате освоения программы, разработанной в соответствии с требованиями, и имеющий равные стартовые возможности для обучения в общеобразовательных учреждениях.

Более того, переход коррекционных школьных образовательных учреждений на уровень инновационного развития способствует инновированию содержания коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР в муниципальных школьных образовательных учреждениях. Основополагающим условием эффективного решения данной задачи является внедрение инновационных развивающих технологий, среди которых наиболее эффективной является мнемотехника. Данное обстоятельство обусловило насущную потребность в изучении мнемотехники как эффективного средства формирования у детей младшего школьного возраста с ОНР связной монологической речи.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования коррекционно-развивающей технологии – мнемотехники – в процессе формирования связной монологической речи у младших школьников с ОНР.

Объект исследования: процесс формирования связной монологической речи у младших школьников с ОНР.

Предмет исследования: формирование связной монологической речи у младших школьников с ОНР с использованием мнемотехники.

Гипотеза исследования: процесс формирования связной монологической речи у младших школьников с ОНР будет эффективным при условии использования в процессе логопедической работы коррекционно-развивающей технологии – «Мнемотехники».

Мнемотехника в переводе с греческого означает «искусство запоминания». Это система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, и, конечно, развитие речи.

Ещё термин «мнемотехника» (аналог пиктограммы) употребляется как обозначение визуализации (в виде изображения, набора символов либо предметов) некоего объекта, субъекта либо явления, достаточно полно описывающей его и облегчающей его запоминание или идентификацию.

Мнемотехника – система «внутреннего письма», основанная на непосредственной записи в мозг связей между зрительными образами, обозначающими значимые элементы запоминаемой информации.

Мнемоническое запоминание состоит из четырёх этапов:

- кодирование в образы,
- запоминание (соединение двух образов),
- запоминание последовательности,
- закрепление в памяти.

Мнемотехника помогает развивать: ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, зрительное и слуховое внимание, воображение, связную речь, мелкую моторику рук. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. Как любая работа строится от простого к сложному. Начиная работу с простейших мнемоквадратов, последовательно переходила к мнемодорожкам, и позже к мнемотаблицам.

Работа с мнемотаблицами проходит в несколько этапов. Первый этап подразумевает рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено. на втором этапе осуществляется перекодирование информации, то есть преобразование из абстрактных символов слов в образы. Третий этап наступает после перекодирования. на третьем этапе осуществляется пересказ, рассказ по заданной теме или чтение текста с опорой на символы (образы, т. е. происходит отработка метода запоминания).

Проведенный нами анализ научных исследований Т.Б.Филичиной, Г.В.Чиркиной, В.К.Воробьевой, Л.А.Пеньевской показал, что у детей с ОНР имеется ряд особенностей в овладении связной речью. Речь таких детей аграмматична, словарный запас детей с ОНР недостаточен по сравнению с нормально развивающимися детьми, в связной реч наблюдается нарушение логико-временных связей в повествовании [3].

Именно поэтому в процессе обучения детей с ОНР необходимо внедрять коррекционно-развивающие технологии. Мнемотехника считается инновационным коррекционно-развивающим средством, которое логопеды начали активно использовать в логопедическом процессе. Мнемотехника проста в применении, так как она основывается на использовании мнемотаблиц.

Мнемотаблицы – это схема, в которую заложена необходимая информация. Благодаря использованию мнемотаблиц детей можно научить грамматически правильно строить предложения, развивать связную речь детей и обогащать их словарь, а также развивать память и внимание ребенка. Данная методика значи-

тельно облегчает детям поиск и запоминание слов. Именно такое обширное воздействие мнемотехники на речевое развитие ребенка обуславливает его активное применение в логопедической практике [2].

Нами был проведен констатирующий эксперимент с целью изучения особенностей сформированности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Для проведения экспериментальной части исследования нами были выбрано 14 школьников в возрасте от 8 до 9 лет с общим недоразвитием речи, которые составили контрольную и экспериментальную группы. Данные школьники обучаются в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе.

Констатирующий эксперимент был проведен нами по адаптированной методике В.К.Воробьевой «Комплексная программа выявила состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи» и включал в себя следующие задания: исследование репродуктивных видов связной речи; исследование продуктивных видов связной речи; изучение смыслообразующего компонента связной речи; исследование ориентировки признаков связной речи [1].

Обобщая данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, мы установили, что участники не знают, что такое связный текст, и соответственно не могут составлять его самостоятельно. Чаще школьники составляют короткие предложения, ориентируясь на начало текста или картинный материал, но такие предложения не носят связного, последовательного высказывания. При пересказе усекают текст и оставляют лишь его начало и конец. Предложения у школьников всегда аграмматичны. Также стоит отметить, что они часто прибегают к замене слова словосочетанием или целым предложением. Чаще аграмматизмы выражаются в неправильном согласовании или употреблении грамматических форм или семантики слова. Все это делает речь школьника неразборчивой и непонятной.

Для более быстрого запоминания слов и правильного построения предложений мы предлагаем до начала работы с мнемотаблицами проводить с детьми работу по выявлению признаков связного текста, разбирать различные виды текстов, включать разбор символов, которые будут обозначать слова, подбирать обобщенные слова, глаголы и прилагательные к существительным, выстраивать синонимические и антонимические ряды.

Далее мы предлагаем вводить слова-символы, обозначающие имена существительные, прилагательные, глаголы и наречия, для самостоятельного составления предложений школьниками, что поможет им привыкнуть к символьным изображениям, а также будет активизировать их устную речь.

После разбора символов и символьных изображений частей речи мы предлагаем переходить к изучению мнемотаблиц. на этом этапе объединяются полученные ранее знания, и ребенок самостоятельно строит связное монологическое высказывание.

После проведения проекта по формированию монологического высказывания у младших школьников с ОНР при помощи мнемотехники был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого было выявлено, что младшие школьники экс-

периментальной группы могут отличить связное высказывание от набора слов, самостоятельно пересказать текст и составить монологическое высказывание.

Таким образом, мнемосхемы можно использовать: для обогащения словарного запаса; при обучении пересказу; при составлении рассказов, сочинении сказок; при разучивании стихотворений, потешек и т. д.; при отгадывании и загадывании загадок.

В результате использования мнемосхем у детей моей группы: расширился круг знаний об окружающем мире; появилось желание пересказывать тексты, придумывать интересные истории; речь стала более правильной грамматически; появился интерес к заучиванию стихов и потешек, скороговорок, загадок; расширился словарный запас.

Литература

1. Большева Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Большева. – СПб. Детство – Пресс, 2001. – 163 с.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М., 2006. – 27 с.
3. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В.А. Козаренко. – М., 2002. – 81 с.
4. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т.Б. Полянская. – СПб.: Детство – Пресс, 2010. – 291 с.
5. Ткаченко Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном, 2004. – 182 с.
6. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2000. – 348 с.

Использование нетрадиционных методов здоровьесберегающих технологий в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи

Use of nonconventional methods of health-saving technologies in the work of a speech therapist with children with severe speech disorder

Дзык М.В., Курбатова Р.Р. (Казань)

Dzyk M.V., Kurbatova R.R.

Аннотация.

В последнее время выявилась устойчивая тенденция к существенному снижению показателей здоровья и темпов развития детей дошкольного возраста, вызванное ухудшением социально-экономических и экологических условий. В связи с этим в настоящее время все более востребованными становятся такие педагогические технологии, которые помимо педагогического эффекта предполагают сбережение здоровья детей [1]. В статье приводится практический пример применения логопедами нетрадиционных методов здоровьесбережения, направленных на комплексный подход к коррекции речевого и сопутствующего ему психического и соматического развития ребенка.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, нетрадиционные методы, дети с тяжелыми нарушениями речи, литотерапия, логопедия.

Актуальность. Почему сегодня здоровьесберегающее направление в работе дошкольных образовательных организациях зачастую рассматривается как инновационное? Казалось бы, всегда здоровью детей уделялось немало внимания. На наш взгляд, в современных условиях здоровьесбережение – ключевой элемент нового мышления, который требует пересмотра, переоценки всех компонентов образовательного процесса. Оно радикально меняет саму его суть и характер, ставя в центр здоровье ребенка. Становится очевидно, что современное образование не может готовить человека к выполнению каких-либо социальных или профессиональных функций без учета состояния его здоровья и целенаправленной работы в этом направлении [2]. В преодолении сложившейся ситуации особенно важна роль педагога как носителя и проводника социальных ценностей, среди которых одной из приоритетных признается здоровье ребенка.

Нынешнее поколение дошкольников имеют проблемы со здоровьем: нарушение функций опорно-двигательного аппарата, кровообращения, дыхания, пищеварения, нервные расстройства вследствие отрицательной психологической обстановки в семье, излишнего шума и нервозности в детском коллективе, тревожности, вызванной недостатком эмоциональной поддержки и т.д. Именно поэтому проблема ухудшения здоровья населения страны и особенно детей становится национальной.

Одним из приоритетных направлений дошкольных образовательных организаций является сохранение и укрепление здоровья дошкольников. И работа в данном направлении основывается на основных правительственных и целевых программах Российской Федерации: «Дети России», «Здоровый ребенок», Закон «Об образовании», ФГОС.

Сегодня медицина не в состоянии справиться с проблемами ухудшения здоровья, поэтому встает вопрос о превентивной работе, о формировании осознанного отношения к здоровому образу жизни. Мы, педагоги, можем помочь решить эту проблему.

Дети с тяжелыми нарушениями речи по ФГОС отнесены к группе детей с ограниченными возможностями здоровья. Изначально у наших воспитанников имеются проблемы со здоровьем, одной из задач учителя-логопеда является сохранение и укрепление здоровья дошкольников, формирование у них осознанного отношения к своему здоровью [4].

Для достижения этой цели мы используем следующие технологии, которые условно можно разделить на три группы:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья:

- пальчиковая гимнастика;
- дыхательные упражнения;
- динамические паузы;
- упражнения для глаз;
- релаксационные паузы;
- коррекционные занятия из серии «Я и мое здоровье».

2. Технологии обучения здоровому образу жизни:

- самомассаж;
- коммуникативные игры;
- компьютерные технологии, в том числе БОС – биологическая обратная связь – комплекс современных высокоэффективных методов, направленных на активизацию внутренних резервов организма.

3. Коррекционные технологии:

- использование сказок с проблемным сюжетом;
- использование различных массажеров для рук;
- логоритмика;
- технологии музыкального воздействия;
- фонетическая ритмика;
- кинезиологические упражнения;
- гидрогимнастика;
- пескотерапия и литотерапия.

На своих занятиях, мы логопеды, создаем ситуацию успеха и комфортный психологический климат для своих воспитанников, используя ведущую модальность с учетом индивидуальных особенностей. Кроме того, мы стараемся с пользой проводить каждую минуту, так например, поднимаясь и спускаясь по лестнице, следим, чтобы дошкольник правильно использовал чередование правой и левой ноги, на прогулках вместе выполняем дыхательную гимнастику, участвуем в режимных моментах (во время обеда следим, как дети держат ложку, как пережевывают пищу, во время подготовки к прогулке учим зашнуровывать обувь и застегивать пуговицы).

Поскольку в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи логопед должен учитывать состояние среды, обеспечивающей эмоциональное благополучие ребенка, позволяющей снять напряжение, снизить тревожность, агрессивность и гиперактивность, мы выбрали для себя наиболее эффективный метод – использование литотерапии в сочетании с пескотерапией и гидрогимнастикой.

Термин «литотерапия» происходит от греческих слов *lithos* – «камень» и *therapeia* – «лечение». В более широком понимании, литотерапия это любое использование природных минеральных веществ (песок, камни, глина и пр.) с целью воздействия на организм человека. Было научно доказано, что цвет и форма камней могут воздействовать на психику ребенка: созерцание и обладание камнями способно воздействовать на центры удовольствия головного мозга посредством органов зрения и осязания, на снятие у детей эмоциональных проблем [3].

В своей работе мы используем как натуральные камни разного цвета, формы, размера и фактуры, так и искусственные (камешки Марблс), отличающиеся по этим же признакам. Играя с камнями, мы применяем элементы пескотерапии и гидрогимнастики, что позитивно влияет на эмоциональное самочувствие наших воспитанников и способствует саморазвитию дошкольников. Это отличная возможность установления контакта с ребенком, освобождение его от тревожности и беспокойства. Игры в воде и песке с разными температурами камней помогают развивать мелкую моторику рук, познавать мир через ощущения.

Наши коррекционные занятия с использованием нетрадиционных методов здоровьесберегающих технологий (литотерапии, пескотерапии и гидрогимнастики), направленные на преодоление тяжелых нарушений речи, ориентированы на:

- развитие сенсорного и чувственного восприятия окружающего мира;
- решение эмоционально-волевых проблем ребенка;
- развитие пространственных представлений, двигательной координации, осознания собственного тела;
- формирование позитивной самооценки ребенка с речевыми нарушениями.

Примеры использования элементов литотерапии на логопедических занятиях:

- перебирание камней, раскладывание по цвету, размеру, выкладывание дорожек или узоров из камней по образцу и самостоятельно (игры «Разложи по образцу», «Повтори дорожку», «Необычный узор», «Внимательные художники» и т.д.);

- в сочетании с пескотерапией (выкладывание дорожек, узоров на песке, закапывание камней в песок, выкапывание «секретиков» – самых красивых камешков, спрятанных в песке логопедом и т.д.);

- в сочетании с гидрогимнастикой – массаж рук и пальцев камешками различной фактуры и размера в воде (сжимание камней в кулачках, перекачивание по ладони, по руке, массаж пальцев камешками, использование камешков и воды разной температуры и т.д.);

- пальчиковая гимнастика с элементами литотерапии;

- логопедические игры с использованием камней (игры «Занимательные буквы», «Придумай сказку», «Учимся читать» и т.д.).

Работа проводится нами систематически, поэтапно:

- на первом этапе анализируем исходное состояние здоровья;
- на втором этапе организуем здоровьесберегающее образовательное пространство;

- на третьем этапе происходит установление контактов с родителями.

Используя вышеперечисленные методы в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, мы отметили повышение работоспособности наших воспитанников, снижение уровня утомляемости, развитие коммуникативных навыков, дети стали лучше запоминать и усваивать новый материал. Занятия с детьми стали более динамичными, эмоционально приятными, неутомительными и разнообразными. Все это помогает решить вопросы сохранения и укрепления здоровья детей и коррекционные задачи.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий повышает результативность образовательного процесса, совершенствует у педагогов и родителей компетенции, направленные на сохранение и укрепление здоровья детей и формирует положительные мотивации всех участников образовательных отношений.

Литература

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии / В.М.Акименко. – Ростов на Дону: Феникс, 2011. – 21 с.
2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – 2000. – Т.7. – №2. – С. 21 – 28.

3. Бабина Е.С. Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе / Е.С. Бабина // Логопед. – 2008. – № 1. – 13 с.

4. Шевцова Т. И. Педагогика оздоровления в системе коррекции у детей общего недоразвития речи / Т. И. Шевцова, Н. А. Хоменко // Логопед. – 2008. – № 3. – 18 с.

Нормализация плавности речи заикающихся дошкольников средствами логопедической ритмики

Normalization of easy speech stuttering preschoolers means logopedic rhythmic

Зайнитова А.Э., Леонова С.В. (Москва)

Zaynitova A.E., Leonova S.V.

Аннотация.

В данной статье логопедическая ритмика рассматривается как эффективное средство нормализации плавности речи у заикающихся. Авторами раскрыты механизмы дизритмии при различных формах заикания, сформулированы методические рекомендации к проведению логопедической ритмики в соответствии с различными формами вышеуказанного речевого дефекта.

Ключевые слова: невротическая и неврозоподобная форма заикания, плавность речи, логопедическая ритмика, ритм.

Актуальность. В настоящее время наблюдается увлечение количества детей с различными речевыми нарушениями, которые становятся все более сложными и с трудом поддаются коррекции. Одним из наиболее трудных нарушений является заикание, которое характеризуется сложным психофизическим симптомокомплексом. Таким образом, встает вопрос о необходимости поиска наиболее эффективных путей в преодолении речевых нарушений.

Полноценная речь – необходимое условие для становления коммуникативных возможностей человека, лежащих, в свою очередь, в основе формирования человека как личности [4]. Одно из главных показателей полноценного, нормативного речевого высказывания – плавная речь. Она обеспечивается сложнокоординированной работой мышц отделов периферического речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного. Главными параметрами речевого высказывания для обеспечения плавности речи являются речедвигательный и просодический. При отсутствии их исполнения наблюдаются нарушения в плавности речевого высказывания, отражающиеся на речи следующим образом: речь приобретает скандированный оттенок, наблюдаются нарушения темпа и ритма, появляются специфические запинки. Все это лежит в основе тяжелого, сложного речевого расстройства – заикания [5].

Организованную работу функциональной системы речи (ФСР) обеспечивает ритм, который выстраивает во времени и пространстве все структурно-функциональные подсистемы и объединяет их в единую систему. При заикании наблюдается нарушение ритмической организации, что приводит к дезорганизации ФСР [6]. В речи заикающихся наблюдается частый повтор

звуков, слогов или слов или их пролонгация; частые необоснованные остановки, логофобии т. д. Все это приводит к разрыву ритмически правильного (плавного) течения речи.

При неврозоподобной форме наблюдаются нарушения в итеративном (элементарном) ритме. Итерации – простые, следующие друг за другом движения через равный временной интервал. С точки зрения нейролингвистики, в их осуществлении главная роль наряду с корой головного мозга принадлежит подкорке и вегетативной нервной системе человека. Таким образом, элементарный ритм лежит в основе функционирования автономной нервной системы, обеспечивающей сердцебиение, перистальтику сосудов, дыхание и т. д., обеспечивает акт сосания, ползания, ходьбы, в речевой сфере – гуление и лепет. Таким образом, при данной форме заикания нередко отмечаются и общедвигательные дискоординации. В речевом плане у людей с неврозоподобной формой заикания отмечаются стабильные запинки, возникающие в начальной фазе речевого высказывания, середине слова, при переходе от одного слога к другому [1].

При заикании невротической формы отмечается межполушарная (дискоординационная) форма нарушения плавности речевого высказывания. Вследствие межполушарного конфликта задерживается овладение речевым синтагмированием. При данной форме не характерны выраженные нарушения в общедвигательной сфере, нарушения невербального ритма, но отмечается выраженная невротическая реакция [5].

В комплексной работе по коррекции заикания значительное место отводится логопедической ритмике. Она обеспечивает благоприятный эмоциональный фон на занятиях, а связь движений с метрической пульсацией обеспечивает согласованную работу всего организма, координацию между дыханием и голосом [3]. Н.А. Рычкова, В.А. Гринер, Е.В. Оганесян, Ю.О. Филатова указывают на необходимость использования логоритмики, которая оказывает стимулирующее воздействие на интенсивное формирование моторной сферы, что в свою очередь способствует эффективной коррекции речи, нормализации плавности речевого высказывания [2].

Проведенное нами исследование, направленное на изучение состояния речи и движений дошкольников с невротической и неврозоподобной формой заикания показало следующие результаты: при неврозоподобной форме заикания наблюдается нарушение координации движений, особенно в артикуляционной, тонкой и мимической моторике, у некоторых детей наблюдались проявления нарушений и в общей моторной сфере; было отмечено снижение моторной памяти; наличие сопутствующих движений; моторная неловкость; движения напряженные и несоразмерные; наблюдались трудности при переключении движений; двигательные ошибки в большинстве случаев самостоятельно не исправлялись; дети импульсивны, невнимательны, быстро отвлекаются; характерны значительные трудности в запоминании и воспроизведении заданного темпа и ритма; нарушения речевого дыхания; голос мало модулирован.

При невротической форме заикания нами были отмечены следующие особенности: движения были выполнены в полном объеме; в большинстве случаев отмечалось ускорение темпа речи; пробы выполнялись точно, но отмечалось недоведение некоторых элементов движений до завершения, суетливость; двигательные ошибки исправлялись самостоятельно; характерна повышенная двигательная утомляемость; общая напряженность; у некоторых заикающихся был отмечен тремор пальцев рук.

Главная трудность для всех заикающихся заключалась в воспроизведении ритмического рисунка. Большинство заикающихся неточно воспроизвели даже знакомый им ритм.

При работе с заикающимися, включение логоритмических занятий способствуют повышению эффективности коррекционной работы, поскольку воздействует на первопричину речевого расстройства, содействует нормализации речевой, мимической и общей моторной функции. Обеспечивает улучшение качества выполняемых движений, оказывает благоприятное влияние на эмоционально-волевую сферу ребенка, содействует согласованной работе организма, нормализует координацию между голосом и дыханием, активизирует внимание, способствует нормализации темпа и регуляции тонуса мышц. Все это благоприятно воздействует на формирование плавности речевого высказывания.

Нами были сформулированы методические рекомендации на основе полученных результатов по проведенному нами исследованию. При невротическом и неврозоподобном заикании наблюдается различное состояние речевых и двигательных возможностей детей, поэтому считаем целесообразным строить логоритмические занятия с учетом психофизиологических особенностей детей с заиканием и проводить дифференцированную работу.

При невротическом заикании основная коррекционная работа должна направляться на воспитание точных, четких, свободных и выразительных движений в соответствии с характером музыки; нормализацию мышечного тонуса и темпа; использовать упражнения, направленные на тренировку быстроты двигательных реакций; развивать у детей чувство коллективизма; воспитывать уверенность в себе и своих возможностях. При невротическом заикании считаем целесообразным включать упражнения под сменяющееся музыкальное сопровождение, обеспечивающие в соответствии с разными по силе звуками изменение в мышечном тоне; разрешается быстрое усложнение ритмических заданий. При работе над развитием тонкой моторики особое внимание уделяется развитию точности, ловкости движений.

При неврозоподобной форме заикания работа должна быть направлена, прежде всего, на развитие и коррекцию двигательной сферы, необходимо включать упражнения, направленные на тренировку координации и на переключаемость движений, на развитие ВПФ. Каждое предлагаемое движение отрабатывается путем многократного повторения. Весь материал должен предоставляться наглядно, подробно объясняться педагогом, срок подачи материала должен быть увеличен; на занятиях должно обеспечиваться

чередование статических и динамических упражнений. При данной форме необходимо сначала прорабатывать в отдельности напряжение и расслабление, затем можно чередовать их. При развитии мелкой моторики формируют скоординированные движения, их силу.

Логоритмические занятия независимо от форм заикания должны проводиться от простого к сложному; необходимо формировать правильное речевое и физиологическое дыхание у детей, вырабатывать продолжительных выдох, что также важно для развития интонационного и мелодического компонента речи.

Целесообразно включать задания, направленные на развитие коммуникативных навыков, обеспечение психологически доброжелательного климата.

Таким образом, при комплексной работе над коррекцией заикания целесообразно включать логоритмические занятия, направленные на нормализацию темпо-ритмических характеристик движений, эмоционально-волевой сферы, развитию моторики и ВПФ. Коррекционная работа будет наиболее эффективной, если при ее построении и реализации будут учитываться психофизиологические особенности заикающихся детей.

Литература

1. Визель Т.Г. Значение процессов полушарного взаимодействия в патогенезе нарушений речи / Т.Г.Визель // Асимметрия. – 2010. – №4. – С. 9 – 21.
2. Леонова С.В., Сафронова И.Д. Логопедическая ритмика как средство коррекции темпо-ритмических нарушений у детей дошкольного возраста с заиканием // Сборник докладов V Международного конкурса научно-исследовательских работ (Казань, 12 декабря 2016 года) / ред. кол.: А.В.Гумеров. – Казань: Рокета Союз, 2016. – С.100 – 103.
3. Леонова С.В., Юнусов Ф.А. Комплексное развитие моторных функций у заикающихся детей методами ЛФК в форме игровых ритмических занятий / С.В. Леонова, Ф.А. Юнусов // Лечебная и спортивная медицина. – М. – 2017, – № 5 – С. 46 – 51.
4. Поварова И.А. Стили совладания у лиц с заиканием в контексте проблемы контроля копинг-поведения / И.А. Поварова // Образование.Наука.Инновации: Южное измерение. – 2013. – №1 (27). – С. 130 – 138.
5. Т.Г. Визель. Коррекция заикания у детей / Т.Г.Визиль. – М.: АСТ, 2012. – 224 с.
6. Филатова Ю.О. Онтогенез и дизонтогенез плавности речи у детей / Ю.О.Филатова // Дефектология. – 2018. – №5. – С. 33 – 41.

Организация логопедической работы в ДОУ по коррекции связной речи дошкольников с тяжелым нарушением речи

Arrangement of logopedic work on correction of coherent speech of preschoolers with severe speech disorder in the preschool educational institutions

Зайнуллина З.Н. Шавалиева Р.Ж. (Нижнекамск)

Zaynullina Z.N., Shavaliyeva R.Zh.

Аннотация.

В статье раскрывается значимость связной речи в жизни человека. Это является проблемой современности. Правильно развитая речь способствует успешному развитию в целом, поэтому нужно начинать развивать связную речь в дошкольном возрасте. Также в статье описаны игры, которые можно использовать в коррекции связной речи в работе с дошкольниками с ТНР.

Ключевые слова: связная речь, диалогическая речь, монологическая речь.

Связная речь является особым видом речевой деятельности. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков связных высказываний.

Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, то есть овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст[3].

Только обладая хорошо развитой связной речью, ребенок, может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития речи ребёнка. Поэтому очень важно именно в дошкольном возрасте развивать связную речь.

Речевое развитие дошкольников, вернее, отсутствие у детей необходимых умений и навыков, способствующих успешному речевому развитию – глобальная проблема современности. В век компьютерных технологий дети практически перестали общаться, ну, или, по крайней мере, делать это правильно.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Для достижения связности речи, необходимо также уметь использовать интонацию, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений.

Известно, что усвоение детьми связных форм высказываний – процесс постепенный и достаточно сложный, особенно у детей с тяжелыми нарушениями речи. Это дети с диагнозами: алалия, ОНР 1, 2, 3 уровня, ринолалия, заикание, дислалия, дизартрия и т.д. Это системное нарушение усвоения всех уровней языка, звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) требующего длительного и систематического логопедического воздействия.

Успешно он протекает под руководством логопедов, педагогов и родителей, которые помогают им овладевать этими навыками, как на специально организованных занятиях, так и в процессе повседневной жизни.

Связная речь – это умение ребенка излагать свои мысли живо, последовательно, без отвлечения на лишние детали. По мнению исследователей, существуют две разновидности устной связной речи – диалог и монолог, которым присущи свои особенности [4].

Диалогическая речь – речь поддерживаемая, имеющая собеседника, она более простая, в ней могут присутствовать интонации, жесты, паузы, ударения. Для нее характерно использование разговорной лексики и фразеологии.

Монологическая речь – длительное, последовательное, связанное изложение мыслей, знаний одним лицом, протекающее относительно долго во времени и не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Для нее характерна литературная лексика, развернутые высказывания, законченность и логическая завершенность [4].

В речи монологического типа ребенку необходимо говорить образно, эмоционально и при этом мысли должны быть сосредоточенными без отвлечения на детали [8].

Методика развития связной речи включает в себя не только обучение ребенка навыкам логического изложения собственных мыслей, но и пополнению его словарного запаса. Основными средствами развития связной речи являются: сказки; дидактические игры; театрализованные игры. Огромную помощь в развитии связной речи, могут оказать специальные игры и упражнения, где используются средства, наиболее подходящие для его возраста и интересов или же комбинировать их.

Игры и упражнения для развития связной речи детей с ТНР

Опиши предмет

Цель: учить описывать предмет, выделяя его существенные признаки; развивать связную речь, её интонационную выразительность [9].

Оборудование: набор игрушек (6 – 8 шт.), муляжи овощей и фруктов.

Содержание. Выбрав одну игрушку, взрослый предлагает детям рассмотреть ее, вспомнить, что они знают о ней, и описать игрушку. Образец первого описания дает взрослый. Затем описываются две игрушки одновременно (путем сравнения). Можно описать игрушку, не показывая ее. Кто угадает, о чем идет речь, становится «воспитателем». Впоследствии описываются любые знакомые, детям предметы (аквариум, телевизор, телефон и т. п.).

У кого какой зверь

Цель: формировать умение детей описывать игрушки совместно с взрослым или другим ребенком; развитие связной речи детей.

Оборудование: игрушки.

Содержание. Взрослый и ребёнок описывают разные предметы. Начинает взрослый: – У меня утёнок.

Ребёнок называет свою игрушку: – А у меня цыплёнок. – Утёнок жёлтый. – И цыплёнок жёлтый. – У утёнка большие красные лапы. – А у цыплёнка лапки маленькие. И т.д. Сначала для сравнения берутся игрушки, похожие внешне, отличающиеся незначительным количеством признаков. Затем можно брать игрушки совсем разные: лягушонок и гусёнок, медведь и заяц, курочка и козлик.

Когда это бывает?

Цель: развивать связную речь; упражнять детей в умении отвечать на вопрос полными предложениями; уточнить представления о временах года [10].

Оборудование: сюжетные картинки на тему «Времена года».

Содержание. Участники получают по одной сюжетной картинке. Учитель задает детям вопросы: когда собирают овощи и фрукты? Когда опадают листья? Когда дети катаются на санках? Ребенок, имеющий соответствующую картинку, показывает ее и отвечает на вопросы учителя двумя–тремя предложениями.

Кто увидит больше всех?

Цель: выявлять активный словарь детей; развивать связную речь.

Оборудование: сюжетная картина.

Содержание.

Вариант 1. Воспитатель вывешивает перед детьми картину и предлагает рассказать, что на ней изображено. Дети, не умеющие рассказывать, могут назвать два – три главных предмета. Дети с большим запасом слов называют предмет, его действия или состояние. Дети, владеющие связной речью, могут составить четыре – пять предложений. Игра продолжается, пока не будет названо все существенное.

Вариант 2. Дети рассматривают картину, затем она убирается. Ребята должны по памяти рассказать, что на ней изображено. Для контроля картина вывешивается еще раз.

Опиши, не видя

Цель: совершенствовать умение описывать предмет, не видя его [11].

Оборудование: различные предметы, игрушки.

Содержание. Дети запоминают предметы, стоящие на полочке, затем отворачиваются. Один из предметов убирается. Ребенок должен определить, какого предмета не стало, и описать его несколькими фразами. Первоначально предметов на полочке должно быть не больше четырех, в дальнейшем число их увеличивается до шести – восьми. Предметы могут быть подобраны так, чтобы в их названии содержались определенные звуки. Лучшие ответы поощряются.

Про куклу

Цель: развивать монологическую речь детей; вводить в их речь элементы повествования; проверить умение детей слышать в словах определенные звуки.

Оборудование: разные куклы.

Содержание. Дети придумывают рассказ из трех – четырех предложений про куклу Катю. В каждом предложении должно быть слово со звуком [к]. Воспитатель дает образец рассказа. Слова со звуком [к] анализируются. Кто при-

думает лучший рассказ, в этот день играет с куклой или дает ее поиграть другу. В дальнейшем дети придумывают рассказ о кукле Рите и т. д.

Кто больше назовёт действий

Цель: развивать связную речь детей; формировать умение подбирать глаголы, обозначающие действия, процессы [9].

Содержание. Взрослый задаёт вопросы, а дети, отвечая на них, подбирают глаголы. За каждый правильный ответ даётся ленточка. В конце игры побеждает тот, кто набрал ленточки всех расцветок. Что можно делать с цветами? – рвать, нюхать, смотреть, поливать, дарить, сажать. Что делает дворник? – подметает, убирает, поливает цветы, чистит дорожки от снега, посыпает их песком. Что можно делать с мячом? – играть, бросать, ловить, пинать.

Кто сумеет похвалить

Цель: формировать умение подбирать определения к существительным, согласовывать слова в роде, числе, падеже.

Оборудование: предметные картинки собака, молоко, пальто, мама, дом, лиса, конфета, чай, заяц, мальчик и др.

Содержание. Буратино принёс много картинок, я вам их покажу. Я вам буду показывать, а вы подбирать слова и хвалить. Например, я покажу картинку, на ней нарисовано яблоко. Можно так похвалить яблоко: «Яблоко вкусное, яблоко румяное!», а хлеб как можно похвалить? Тому, кто похвалит лучше всех, Буратино подарит картинку.

Закончи предложение и подбери к нему картинку

Цель: формировать умение детей заканчивать высказывание, начатое взрослым, подбирать подходящее слово, согласовывать его с другими словами в предложении; развивать связную речь детей [11].

Оборудование: предметные картинки: мяч, рыба, кит, лягушка, косточка, тапки, карандаш, яйцо, платье, пальто, кофта, книги, газета, ёлки, дом, диван.

Содержание: Девочка рисует... (ёлка, дом, диван) Папа читает... (книга, журнал, газета) Мальчик ловит... (мяч, кит, рыба, лягушка) и т.д

Местное радио

Цель: развивать связную речь, наблюдательность, память детей; способствовать проявлению чувства юмора в детской речи.

Оборудование: фанты.

Содержание: взрослый говорит, что сегодня диктор сделает важное сообщение. Он будет описывать потерявшегося ребенка, а мы должны найти того, кто потерялся. Образец сообщения дает воспитатель (описывает кого-нибудь из детей), затем назначает диктора. Надо отметить характерные особенности внешности потерявшегося. Если диктор дал описание, по которому дети никого не узнали, они отвечают: «У нас такого ребенка нет!». Тогда диктор платит фант. Фанты в конце игры разыгрываются.

Составим рассказ вместе

Цель: вводить в речь детей элементы рассуждения (т. е. сообщения о фактах, находящихся в причинно-следственных отношениях); развивать связную речь; развивать умение работать сообща [10].

Оборудование: набор картинок, сюжеты которых отражают трудовые процессы и отдых людей в разное время года: «Сенокос», «На почте», «День урожая» и др.

Содержание: взрослый делит детей на две подгруппы, раздает им картинки (каждая подгруппа работает с набором картинок по одной теме), предлагает детям внимательно их рассмотреть и рассказать, что они видят на картинке. Из отдельных рассказов составляется общий. Игра проводится как соревнование между подгруппами, выявляется коллектив-победитель.

Литература

1. Алексеева М.М., Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях / М.М. Алексеева, О.С. Ушакова // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М.: Лабиринт, 2008. – С. 27 – 43.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Гвоздев А.М. Вопросы изучения детской речи / А.М. Гвоздев. – М.: Академия, 1991. – 211 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Московский университет, 1979. – 320 с.
5. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
6. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
7. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Институт Психотерапии, 2008. – 240 с.
8. Жукова Н.С. Формирование устной речи / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение, 1994. – 328 с.
9. Карпова Ю.А. Игры и упражнения для развития связной речи у детей / Ю.А. Карпова. – URL:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2016/04/20/igry-i-uprazhneniya-dlya-razvitiya-svyaznoy-rechi-detey> (дата обращения: 15.06.2018).
10. Игры и упражнения для развития связной речи. – URL:https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoeObrazovanie/uroki/ighry_i_uprazhneniia_dlia_razvitiia_sviaznoi_ustnoi_riechi (дата обращения: 17.06.2018).
11. Игровые упражнения для развития связной речи. – URL:<https://ds36.edusev.ru/activity/logoped/post/113801> (дата обращения: 20.06.2018).

**О развитии навыков пересказа у детей с общим недоразвитием речи
третьего уровня с помощью мнемотехники**

*On the development of retelling skills in children with the general speech
underdevelopment of the third level using mnemotechnics*

Заяева Л.Т. (Казань)

Zalyaeva L.T.

Аннотация.

В статье рассматриваются возможности применения средств мнемотехники для развития связной речи, навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня

Ключевые слова: мнемотехника, связная речь, навыки пересказа, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, развитие речи

Актуальность. У дошкольников с общим недоразвитием речи нарушаются все компоненты речи, но более несформированной оказывается связная речь – особый вид речемыслительной деятельности, отвечающий за умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельное изложение собственных суждений. Вторично страдают и другие высшие психические функции: память, внимание, мышление, восприятие, воображение.

Некоторые ученые и педагоги, занимающиеся проблемами развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи (Т.А. Ткаченко [5], Л.Н. Ефименкова [3] и др.), предлагают при формировании связной речи у дошкольников использовать мнемотехнические приемы и средства, которые способствуют быстрому запоминанию необходимой информации с помощью перевода слов и предложений в символы, а текста – в последовательность определенных символов и фигур, при этом одновременно включаются в работу несколько психических процессов: зрительное и слуховое восприятие, воображение, зрительная память, логическое, наглядно-образное мышление, что оказывает положительное влияние на развитие детской речи, формировании навыков составления связных высказываний.

Мнемотехника представляет собой совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания информации [1]. Л.А. Дивисенко трактует данное понятие как «систему методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, и в конечном результате, развитие связной речи» [2].

Значение мнемотехники в развитии связной речи дошкольников заключается в том, что данный прием использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения, запоминания и воспроизведения информации [4].

С целью формирования навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня было проведено исследование уровня сформированности данных навыков у детей с описанным речевым нарушением и их сверстников с нормативным речевым развитием.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №95 комбинированного вида» Кировского района города Казани. В констатирующем эксперименте приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста. 15 детей – дети пяти – шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня, зачисленные в логопедическую группу, 15 детей – дети пяти – шести лет без речевых нарушений, обучающиеся в массовой группе дошкольного образовательного учреждения.

Для изучения уровня сформированности навыков составления пересказов детьми нами была подобрана методика Л.Н. Ефименковой [3], которая предлагает детям пересказать: а) ранее знакомый текст; б) незнакомый текст. Умение пересказывать незнакомый текст является важным компонентом оценки сформированности связной речи, так как в повседневной жизни дети чаще сталкиваются с ситуацией, когда необходимо описывать разнообразные жизненные ситуации, которые ранее ими не переживались.

В качестве незнакомого текста Л.Н. Ефименкова [3] предлагает рассказ «Дружные зайцы» или «Победитель» на выбор, мы выбрали текст «Дружные зайцы».

В данной методике отсутствуют критерии оценки ответов детей, поэтому пересказы мы оценивали по разработанным нами показателям:

- понимание текста – правильно ли ребенок формулирует основную мысль;
- последовательность изложения – умение последовательно, точно строить пересказ (базируется на основе сопоставления пересказа со структурой текста);
- языковое оформление – точность выражения мыслей, богатство словаря;
- лексическая наполняемость – полнота использования лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными;
- строение фразы – правильное построение целостных предложений, умение использовать сложные предложения.

Каждый показатель оценивался в баллах от 0 до 2, где 2 балла – наивысшая оценка за правильное и точное воспроизведение; 1 балл – за незначительные отклонения от текста, отсутствие грамматических ошибок, длительных пауз, небольшое количество подсказок; 0 баллов – за неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, необходимость в подсказках. Таким образом максимальный балл за составление одного пересказа составил 10 баллов. В соответствии с этим мы выделили уровни сформированности навыков пересказа:

- высокий уровень – 7,5 – 10 баллов;
- средний уровень – 3,7 – 7,4 баллов;
- низкий уровень – 0 – 3,6 баллов.

Исследование навыков пересказа по данной методике показало, что уровень сформированности навыков пересказа ниже в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

При изучении навыков пересказа на материале незнакомого рассказа в экспериментальной группе мы получили, что у 80% детей отмечался средний уровень сформированности навыков пересказа, у 20% детей – низкий уровень. Высокий уровень у детей не выявлен. В контрольной группе были получены сле-

дующие результаты: при составлении пересказа на материале незнакомой сказки, мы получили, что для 87% детей характерен высокий уровень сформированности навыков пересказа, для 13% детей – средний уровень.

Полученные данные показывают, что как в экспериментальной, так и в контрольной группах затруднения вызвал пересказ незнакомого текста. Кроме того, дети экспериментальной группы по уровню сформированности навыков пересказа значительно отстают от детей контрольной группы, об этом можно судить по тому, что высокий уровень не отмечен ни у одного ребенка экспериментальной группы. Точно также низкий уровень не отмечен ни у одного ребенка контрольной группы при пересказе незнакомого текста.

Методика, предложенная Л.Н. Ефименковой [3], также позволяет проанализировать средние значения для каждого отдельного показателя сформированности навыка пересказа. Так, мы выявили, что при пересказе текста наименее сформированными оказались показатели «понимание текста» и «последовательность изложения». В контрольной группе все показатели оказались примерно на равном уровне – высоком, что рассматривается нами как показатели нормы сформированности навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста.

Сравнительный анализ полученных результатов выявил, что при пересказе текста все показатели сформированности данного навыка у детей экспериментальной группы ниже показателей контрольной группы (разница примерно 1 единица). Результаты данного анализа показателей представлены на рисунке 1.

В рамках изучения проблемы нами были проведены занятия, имеющие целью формирование навыков пересказа у детей, входящих в экспериментальную группу. Данные занятия проводились в соответствии с разработанным перспективным планом. Всего было проведено десять подгрупповых занятий по лексическим темам: «Домашние птицы и животные», «Транспорт», «Дикие животные», «Времена года», «Семья», «Перелетные птицы», «Профессии».

На первых занятиях обучение пересказу осуществлялось на материале знакомых произведений в рамках определенной лексической темы. Затем детям предлагались неизвестные тексты. Постепенно произведения усложнялись, увеличивалось количество мнемотехнических блоков, фигур.

На первом занятии, посвященном домашним птицам, обучение пересказу проводилось на материале сказки «Курочка Ряба» с целью ознакомления детей с мнемотехническими приемами запоминания информации. Мнемотехническая схема содержала девять блоков и восемь изображений: дед, баба, курочка Ряба, золотое яичко, мышка, дед плачет, баба плачет, обычное яичко. Дети знакомились с персонажами сказки следующим образом: по мере их появления в сказке, их изображениями появлялись на доске (увеличенные изображения из блоков мнемотаблицы). Сказка читалась два раза, детям задавались вопросы по содержанию сказки. Затем предлагалось рассказать сказку самим детям (хором, по цепочке, самостоятельно) с опорой на мнемосхему.

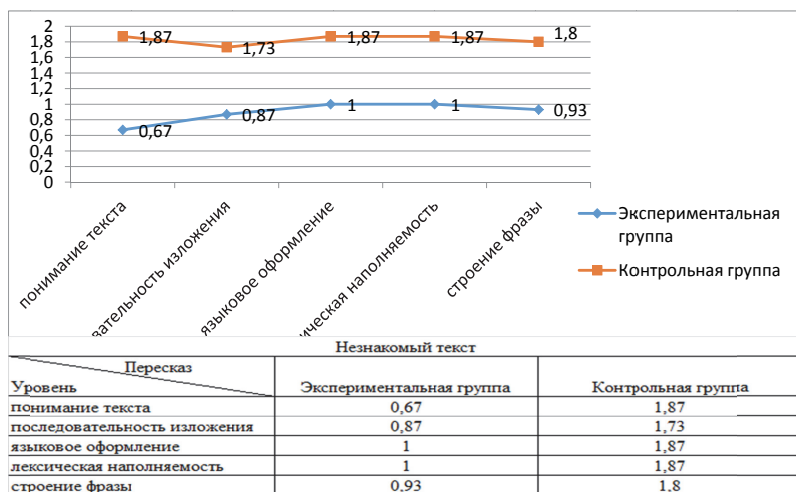


Рис. 1. Сформированность критериев пересказа у детей в экспериментальной и контрольной группах

Все последующие занятия проводились по аналогичной схеме и последовательности, различаясь между собой только материалами сказок и рассказов для пересказа, а также мнемотаблицами к ним. Таким образом, на протяжении десяти занятий дети знакомились и учились пересказывать такие сказки и рассказы как: «Репка», «Как Саша впервые увидел самолет», «Заюшкина избушка», «Медведь», «Зима», «Печеньё» В.А. Осеевой, «Лиса и журавль», «Удивительный почтальон» Е.И. Чарушина.

Таким образом было проведено формирование навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием мнемотехники. К занятиям подбирались тексты от самого простого к сложному по содержанию, структуре, количеству действующих лиц в них и, соответственно, с одновременным увеличением количества блоков мнемотаблиц и элементов в них.

По итогам коррекционной логопедической работы было проведено контрольное исследование уровня сформированности навыков пересказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня по аналогии с констатирующим экспериментом. В контрольном исследовании был изменен только текст рассказа, предлагаемого детям для пересказа с целью обеспечения чистоты эксперимента – в данном случае детям был предложен рассказ «Победитель».

С целью выявления динамики развития навыков пересказа, степени приближенности сформированности данных навыков к возрастной норме у дошкольников с ОНР третьего уровня после логопедического воздействия с применением мнемотехники, а также выявления того, на формирование и развитие каких показателей и критериев обратить большее внимание при обучении детей с ОНР третьего уровня пересказу, контрольное исследование строилось на сопо-

ставительном анализе данных детей экспериментальной группы до и после логопедического воздействия с применением мнемотехники, и на сопоставительном анализе результатов, полученных у детей экспериментальной группы после логопедического воздействия с результатами детей контрольной группы, взятыми как показатели возрастной нормы речевого развития.

В результате проведения контрольного исследования уровня сформированности навыков пересказа у детей экспериментальной группы были получены следующие результаты: у 87% детей экспериментальной группы отмечался средний уровень сформированности навыков пересказа. До коррекционной работы этот показатель был выявлен у 80% детей. Также после коррекционной работы снизился показатель количества детей с низким уровнем сформированности навыка пересказа с 20% до 13%. Дети с высоким уровнем сформированности навыков пересказа незнакомого текста не выявлены (0%).

Сопоставительный анализ показателей уровня сформированности навыков пересказа у детей экспериментальной группы показал, что после коррекционной работы с применением мнемотехники значения двух показателей значительно увеличились: показатель «понимание текста» возрос на 1 единицу, показатель «последовательность изложения» – на 0,26 единицы. Остальные показатели остались на прежнем уровне.

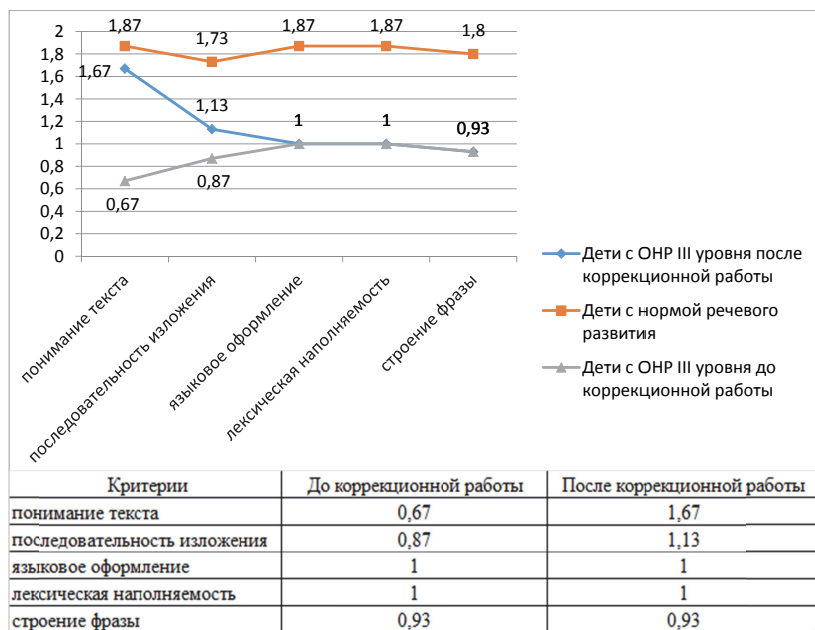


Рис. 2. Сформированность критериев пересказа у детей с ОНР III уровня до и после коррекционной работы и у детей с нормой речевого развития

Также было проведено сравнение полученных результатов всех показателей сформированности навыков пересказа у детей экспериментальной группы после логопедического воздействия на них, с показателями детей контрольной группы, в результате чего было выявлено, что сформированность показателя «последовательность изложения» значительно приблизилась к возрастной норме, а показатель «понимание незнакомого текста» находится практически на уровне возрастной нормы речевого развития. Показатели «языковое оформление», «лексическая наполняемость» и «строение фразы» не приблизились к возрастной норме по своей сформированности. Это означает, что при обучении дошкольников с речевым ОНР третьего уровня пересказу текста, необходимо большое внимание уделять формированию данных компонентов устного рассказа. Полученные результаты отображены на рисунке 2.

Таким образом, результаты, полученные в ходе проведенного исследования, показывают, что использование мнемотехники на логопедических занятиях в целях развития навыков пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня обеспечивает положительную динамику за достаточно короткое время, а именно таких его значимых компонентов, как понимание текста и последовательность его изложения.

Литература

1. Голиусова Ю.И., Использование мнемотехники в развитии речи дошкольников / Ю.И. Голиусова, Н.А. Новикова, А.А. Сидоренко, Н.А. Хламова, Р.Р. Тарунина // Молодой ученый. – 2017. – №36. – С. 83 – 86
2. Дивисенко Л.А. Формирование связной речи старших дошкольников с ОНР посредством мнемотехники / Л.А. Дивисенко // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2015. – № 2 (3). – С. 81 – 84.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
4. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники / В.А.Козаренко. – URL: <http://referad.ru/uchebnik-mnemotehniki-sistema-zapominaniya-djordano-v2/index.pdf> (дата обращения: 15.02.2019).
5. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия / Т.А. Ткаченко. – М.: Мир книги, 2008. – 248 с.

Лего-технология как средство стимуляции речевой активности детей с общим недоразвитием речи

LEGO-technology as a means of stimulation of speech activity of children with ONR

Зарипова Л.Р., Корнийченко Т.Ю. (Казань)

Zaripova L.R., Kornienko T. Yu.

Аннотация.

В настоящее время увеличивается количество детей с нарушениями речи. Поэтому важно вести работу по развитию речевой активности детей и предупреждению речевых нарушений, вовремя заметить и скорректировать отставание в формировании речевой функции, стимулировать ее развитие, способствуя полноценному развитию ребенка.

Согласно ФГОС ДО в образовательную практику необходимо внедрить новые развивающие педагогические технологии. На наш взгляд, лего-педагогика – это новое направление в коррекционном обучении детей с ОНР. Лего-технология является инновационной технологией, так как она многофункциональна. Конструкторы Лего безопасны, привлекательны, красочны и прочны. Лего-конструирование обладает большим диапазоном методов для развития речевой активности и всех психических процессов, формирует волю детей, умение рассуждать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники с ОНР, речевая активность, речь, технология, лего-технология.

Актуальность. Ведущим признаком ОНР является позднее начало речи: первые слова появляются к трем – четырем, иногда и к пяти годам. Речь малопонятна и аграматична.

Особенности поведения детей старшего дошкольного возраста с ОНР также, как и у нормально развивающихся сверстников связаны с условиями жизни в семье и в детской дошкольной образовательной организации. У некоторых детей можно наблюдать повышенные суетливость, беспокойство, агрессивность, конфликтность и т.д. У других детей можно наблюдать тревожность, фобии, пониженное настроение. Другие дети не уверены в себе, малоинициативны, не общительны. Данные причины связаны с несформированностью коммуникативно-речевых навыков.

Речевая активность – это свойство личности, проявляющее в способности высказываться и воспринимать речь другого субъекта речевой коммуникации. Речевая активность является качественно-количественной характеристикой речевой деятельности [1].

Речевая активность детей старшего дошкольного возраста в норме характеризуется эмоциональной насыщенностью, резкими интонациями, криками, смехом, кривляниями. В общении со сверстниками дошкольники чувствуют себя раскованно, передразнивают друг друга. Для детей важнее высказаться самому и проявить инициативу.

Недостаточное развитие речевых средств у детей старшего дошкольного возраста с ОНР ограничивает круг их общения и приводит к возникновению замкнутости, стеснительности, безынициативности. В свою очередь низкий уровень общения замедляет темп развития речи и других психических процессов [4].

Развитие активности речи детей старшего дошкольного возраста как с нормальным уровнем развития, так и детей с ОНР осуществляется разными способами стимуляции: народные игры, художественное слово, различные игры, продуктивная деятельность, песочная терапия, лего-конструирование и др.

Лего-технологии являются универсальной технологией, способствующей оказывать мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга, а, следовательно, и на развитие речи через манипуляции с этим конструктором, что является очень важным при работе с детьми имеющих нарушения речи. В частности, оказывает коррекционное воздействие на детей с ОНР [3].

Исследование уровня речевой активности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня проходило на базе МАДОУ «Детский сад» г. Казани РТ. В исследовании приняло участие 50 детей старшего дошкольного возраста. 25 дошкольников составили экспериментальную группу (ЭГ) и 25 дошкольников составили контрольную группу (КГ).

Для выявления уровня речевой активности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня были использованы методики, разработанные на кафедре дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена О.Н. Сомковой, З.В. Бадаковой, И.В. Яблоновской.

1. Диагностика уровня речевой активности детей старшего дошкольного возраста. Цель: выявить уровень речевой активности у детей старшего дошкольного возраста.

2. Диагностика речевого общения детей старшего дошкольного возраста О.Н. Сомковой, З.В. Бадаковой, И.В. Яблоновской. Цель: выявить особенности речевого общения детей старшего дошкольного возраста.

Результаты диагностики уровня речевой активности детей старшего дошкольного возраста показали, что средний уровень речевой активности выявлен у 28 % дошкольников ЭГ и 32 % дошкольников КГ; низкий уровень выявлен у 72 % дошкольников ЭГ и 68 % дошкольников КГ. Высокий уровень речевой активности не выявлен.

Результаты диагностики речевого общения детей старшего дошкольного возраста показали, что 36% дошкольников ЭГ и 40% дошкольников КГ находятся на среднем уровне речевого общения, 64% дошкольников ЭГ и 60% дошкольников КГ находятся на низком уровне речевого общения.

По результатам исследования мы сделали вывод о необходимости разработки логопедической работы по использованию лего-технологии как средства стимуляции речевой активности детей с ОНР 3 уровня.

Цель логопедической работы – стимуляция речевой активности дошкольников с ОНР 3 уровня посредством комплекса игр.

Задачи:

1) Разработать и апробировать комплекс игр для стимуляции речевой активности дошкольников с ОНР с использованием ЛЕГО-технологий.

2) Разработать механизм включения всех участников образовательных отношений в коррекционную работу с использованием ЛЕГО-технологий.

Применение ЛЕГО на логопедических занятиях позитивно отражается на качестве коррекции и обучения, так как способствует:

- развитию лексико-грамматических средств речи в рамках определенных тем;
- формированию грамматической составляющей речи (обработыванию навыков согласования числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, формообразованию существительных с предлогами и без, словообразованию глаголов с использованием различных приставок, а также образование сложных слов);
- формированию и развитию правильного длительного выдоха. Причем чем причудливее декорации для данного этапа работы, построенные самим ребенком, тем живее проходит эта работа;

- постановке и автоматизации звуков в ходе игры (выстраивание «волшебных» ступенек, лесенок, дорожек, по которым ребенок «проходит», называя соответствующие слоги и слова);

- формированию графического образа букв при обучении грамоте, а также развитию тактильных ощущений, играя с закрытыми глазами на ощупь;

- овладению звуко-буквенным анализом и слоگو-звуковым составом слов (применяются кубики с традиционным цветовым обозначением гласных, твердых и мягких согласных);

- формированию пространственной ориентации и схемы собственного тела – это классическая профилактика нарушений письма;

- развитию и совершенствованию высших психических функций (памяти, внимания, мышления);

- тренировке тонких дифференцированных движений пальцев и кистей рук (ЛЕГО оказывает стимулирующее влияние на развитие речедвигательных зон коры головного мозга, что в свою очередь стимулирует развитие речи).

Структурные компоненты занятия:

1. Организационный момент

2. Создание проблемной ситуации

3. Элементы логопедического занятия:

- развитие фонематического восприятия и слуха

- артикуляционная гимнастика

- мимическая гимнастика

- развитие речевого дыхания, голоса, интонации

- развитие и совершенствование лексико-грамматического строя речи

- развитие связной речи

4. Задания на развитие памяти, внимания, словесно-логического мышления

Чтобы выкладывание схем не превратилось в однотипное, занудное занятие, мы использовали различные формы работы. Предлагали детям выложить схемы из специальных фишек на ЛЕГО-коврике, построить из различных деталей, посадить звуки в вагончики, поселить в домики и др. Таким образом, на занятии использовали одновременно несколько анализаторов – зрительный, речедвигательный, слуховой и тактильный.

Манипулируя деталями конструктора ЛЕГО, ребенок, превращая их то в одну, то в другую букву, запоминает образ буквы, лучше различает сходные буквы, что помогает освоить азы грамоты и выполняет роль наглядной опоры. Причём в данном случае наглядность представлена объёмными предметами и воспринимается со всех сторон. На основе такого восприятия предмета в сознании дошкольника формируется образ. Стараясь как можно точнее передать форму, ребёнок активно работает пальцами, причём чаще всеми десятью. Происходит мощное воздействие на тактильные рецепторы, а это, способствует развитию речи [5].

Работа по лексическим темам с помощью ЛЕГО-конструктора, имеющего широкий ассортимент наборов, даёт возможность детям с ОНР запоминать новые слова, используя тактильный и зрительный анализаторы. Лучше всего у таких детей накопление словаря происходит через увиденное и осознанное.

Возможность совершения самостоятельных действий с элементами конструктора, их описания и сравнения способствуют формированию взаимосвязанного комплекса семантических, звуковых, морфологических и ритмических операций, осуществляющих поиск слова, что даёт возможность, помимо увеличения лексического запаса, перевести слова из пассивного словаря в активный.

Конструирование фигур животных помогает детям научиться выделять части целого и отработке падежных окончаний (котёнок без чего? – без хвоста). Составление частей разных животных помогает развивать понимание образования сложных слов (игра «Волшебный зоопарк», где соединяется голова крокодила и туловище тигра и получается «крокотигр») [2].

Использование ЛЕГО-технологий в логопедическом процессе даёт возможность осуществлять коррекцию с наибольшим психологическим комфортом. Работа над пересказом, рассказом, диалогом становится более эффективной. Пересказ рассказа не по сюжетной картинке, а по объёмному образу декораций из конструктора, помогает ребёнку лучше осознать сюжет, что делает пересказ более развёрнутым и логичным. При этом работа над связной речью ведём в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности.

Считаем, что работа по развитию речи с применением ЛЕГО-технологий делает коррекционно-логопедический процесс более результативным. Дети воспринимают занятия как игру, которая не вызывает у них негативизма, а приучает к внимательности, усидчивости, точному выполнению инструкций. Это помогает лучшему усвоению необходимого материала.

Во время выполнения практических заданий включаются различные группы мышц, происходит развитие и коррекция моторики рук, познавательно-речевой деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка.

Литература

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство – Пресс, 2013. – 99 с.
2. Кузнецова М.Н. Играем вместе с ЛЕГО: Образовательная программа по ЛЕГО-конструированию для дошкольников в соответствии с ФГОС ДО / М.Н. Кузнецова, И.В. Николаева, О.С. Кедровских. – Челябинск: Край Ра, 2016. – 168 с.
3. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: пособие для педагогов / М.С. Ишмакова. – М.: ИПЦ Маска, 2013. – 346 с.
4. Козырева О.А. Лексика, грамматика, связная речь / О.А. Козырева. – М.: Владос, 2016. – 843 с.
5. Лусс Т.В. Леготерапия / Т.В. Лусс. – М: Сопричастность, 2013. – 566 с.

Логопедическая работа как компонент комплексной коррекционной поддержки ребенка после кохлеарной имплантации в условиях ФГБУ «Центр реабилитации для детей с нарушением слуха»

Speech therapy as a component of complex correctional support of a child after cochlear implantation in the conditions of Federal state budgetary institution rehabilitation Center for children with hearing impairment

КазакOVA О.Н., Татарникова Н.Д. (Москва)

Kazakova O.N., Tatarnikova N.D.

Аннотация.

В статье логопедическая работа с детьми, имеющими нарушение слуха, рассматривается как значимый компонент комплексной коррекционной поддержки ребенка после кохлеарной имплантации. Основным подходом в оказании коррекционно-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации в России и за рубежом является слуховой подход. Для автоматизации и закрепления полученных навыков в работе могут использоваться сюжетно-ролевые игры в передаче сказочных сюжетов, бытовых ситуаций.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, логопедическая работа, слуховой подход, развитие устной речи, сюжетно-ролевые игры в передаче сказочных сюжетов.

Актуальность. Анализ логопедической работы как компонента комплексной коррекционной поддержки ребенка после кохлеарной имплантации обусловлен необходимостью полноценной реабилитации с учетом объективной потребности пациента достичь максимально возможного эффекта от проведенной операции. Основное направление логопедической работы заключается в развитии коммуникативных возможностей детей с нарушением слуха.

Внедрение многоканальной кохлеарной имплантации в нашей стране началось в 1991 году, после регистрации кохлеарного импланта Nucleus CI22 австралийской фирмы Cochlear при участии проф. Эрнста Ленхардта и доктора Моники Ленхардт были произведены две кохлеарные имплантации. Третья операция была произведена в 1992 году.

Основной проблемой, сдерживающей развитие и быстрое внедрение метода кохлеарной имплантации, было недостаточное бюджетное финансирование. В 2005 году Министерством Здравоохранения РФ было принято решение о широком внедрении метода.

Эпидемиологические исследования свидетельствуют о том, что на 1000 нормальных родов 1 ребенок рождается с полной глухотой, у 2 – 3 глухота развивается в первые 2 года жизни. Исходя из этого, ежегодная потребность в кохлеарных имплантах превышает 1000 [7].

В 2006 г. была зарегистрирована система имплантации 4-го поколения и впервые операцию произвели 9-месячному ребенку.

Сегодня большинство пациентов – дети с врожденной глухотой. Кохлеарная имплантация выполняется в нескольких ведущих клиниках России в рамках

разных программ [8].

После проведения операции, главной задачей является полноценная реабилитация пациентов и настройка речевого процессора.

В ФГБУ «Центр реабилитации для детей с нарушением слуха» Минздрава России проводится комплекс коррекционно-образовательных мероприятий следующими специалистами:

- a) сурдопедагогом
- b) логопедом
- c) дефектологом
- d) психологом
- e) музыкальным руководителем
- f) педагогом-организатором

Работа данных специалистов направлена на обучение пациентов слуховому восприятию неречевых и речевых звуков, коррекцию звукопроизношения, овладение речью, социальную адаптацию.

Ключевым преимуществом метода кохлеарной имплантации является достижение положительного результата в подавляющем большинстве случаев проведения данной операции пациенту, имеющему показания к ней и не имеющему каких-либо ограничений. После подключения процессора кохлеарного импланта (КИ) пороги слуха приближаются к нормальным. Ребёнок получает возможность слышать звуки речи. В результате включения процессора КИ развитие произносительных навыков и устной речи в целом происходит на основе развивающегося слухового и слухового восприятия и способности к голосовым и артикуляторным имитациям речи окружающих людей, как у нормально-слышающих детей.

На начальном этапе использования импланта у неговорящего ребенка вызывание звуков речи следует рассматривать прежде всего, как процесс активизации его голосовой и артикуляционной деятельности, развития подвижности, переключаемости органов артикуляции, произвольного управления голосом и движениями органов артикуляции. Ключевая цель в этот момент не столько добиться от ребенка качественного произнесения конкретных звуков речи, сколько стимулировать появление интонационно-модулированного лепета – фазу естественного предречевого развития, которую ребенок пропустил из-за глухоты [2].

Ребёнок погружается в речевую среду, создаются условия, позволяющие постоянно слышать речь и общаться с помощью речи с окружающими людьми, что стимулирует его произносить звуки.

Развитие устной речи у детей с КИ, так же, как и развитие слуха, происходит в следующих ситуациях:

- 1) в естественных ситуациях общения с окружающими и во время ежедневных действий;
- 2) в искусственно создаваемых условиях на основе целенаправленных занятий с педагогами и родителями.

Необходимо обратить внимание на то, что приоритетным является развитие у ребенка с КИ речи в обычных ежедневных ситуациях [2].

Основным подходом в оказании коррекционно-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации в России и за рубежом является слуховой подход. Цель данного подхода – свободное восприятие глухим ребенком окружающих звуков и речи. Основа слухового подхода состоит в том, чтобы язык и речь изучались ребенком через развитие слухового восприятия. Данный подход базируется на том, чтобы научить ребенка воспринимать звуки окружающей среды, приводя к естественному развитию речи и языка, а слуховая практика требует, чтобы с ребенком взаимодействовали через разговорный язык и создавали слуховую окружающую среду [1].

Коррекционно-развивающая работа подразумевает не только тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы, которая будет помогать ребенку самостоятельно овладеть различными умениями [6].

В рамках работы по развитию слуха и речи проходят занятия с сурдопедагогом, логопедом.

Период одного курса реабилитации длится в течении 10 – 12 дней. Также за этот период проходит и консультативная работа с родителями.

Родители, сопровождая детей на индивидуальных и групповых занятиях обучаются навыкам практической помощи по развитию речевых функций, что необходимо им в условиях организации стимулирования речевых высказываний ребенка с КИ.

Важным звеном работы является помощь детям в развитии и формировании речевых высказываний. На этом этапе хотелось бы отметить значимость раннего участия логопеда.

Логопедическое сопровождение на ранних этапах абилитации/реабилитации позволяет развить мышечную моторику, задействованных в речевой деятельности мышц, сформировать правильные артикуляционные уклады, согласовать процесс дыхания и речеизъяснения. Эти направления работы позволяют ребенку меньше уставать, и вести речевую деятельность, что позволяет социализироваться, выражать свои желания, потребности, снимает эмоциональное напряжение.

Развитие устной речи включает три составляющие:

- 1) развитие языковой системы;
- 2) развитие произвольного управления голосом, подвижности и переключаемости артикуляторного аппарата, речевого дыхания, слухового контроля голоса и звукопроизношения;
- 3) развитие навыков речевого общения (прагматическая сторона речи – умение вести диалог, самостоятельно рассказывать о чем-то, инициировать беседу с другим человеком).

Использование на логопедических занятиях разнообразных игровых приемов, полимодального восприятия учебного материала способствует развитию детей устойчиво познавательной и личностной мотивации, активизации широкого спектра речевых средств для передачи сообщений, формированию языкового контроля и самоконтроля [5].

В дошкольном возрасте у глухих детей также, как и у слышащих

сверстников, ведущим видом внимания является внимание непроизвольное. Оно вызывается интересными, новыми и необычными для ребенка предметами и явлениями.

Работа по формированию образа слова является важнейшей в педагогическом процессе [4].

Для автоматизации и закрепления полученных навыков в работе могут использоваться сюжетно–ролевые игры по передаче сказочных сюжетов, бытовых ситуаций. Это позволяет развивать понимание и узнавание слухозрительно новых и известных слов (лиса, колобок, круглый, бабушка, спекла, убежал, съел, ушел и др.); стимулировать голосовую активность и произнесение звуков речи (ой, ах, ух), простых слов на основе слухозрительного и слухового восприятия по подражанию и самостоятельно; развивать социальные и коммуникативные навыки; развивать представления о назначении предметов, адекватные действия с игрушками, сюжетную и сюжетно-ролевую игру, способность прогнозировать события, также развивать у детей толкование значения слов, их переносный смысл.

В этих играх есть повторяющиеся и хорошо запоминающиеся последовательности действий, слов. Это то, что нужно для детей на начальном этапе использования КИ. Эти игры позволяют усложнять сюжет, варьировать возможности использовать полные слова и фразы, закреплять их у детей, что особенно хорошо в рамках организации театрально-постановочной деятельности. Элементы речевых модулей отрабатываются на индивидуальных занятиях и проговариваются на репетициях. Это позволяет ребенку закрепить и освоить навык использования устной речи.

Во время игры ребенок с КИ учится узнавать на слух и запоминать знакомые и новые слова, повторять и прогнозировать действия, запоминает героев и т. д.

Способность воспроизводить незнакомые слуховые комплексы с помощью слухового восприятия появляется у детей лишь при условии, что они не испытывают страха перед произнесением [4].

Творческий выдуманный мир ребенка находит свое отражение в возможности стать участником театральной постановки, помогает ребенку показать своими речевыми возможностями, проявить эмоции, улучшает коммуникативные навыки импрессивной и экспрессивной речи, заинтересовывает миром звуков, дает возможность почувствовать силу слова.

Таким образом, комплексная целенаправленная работа специалистов позволяет запустить когнитивно-познавательные процессы и развить коммуникативные навыки.

Литература

1. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации / О.В.Зонтова. – СПб.: Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, 2007.– 51 с.
2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электронное протезирование слуха) / И. В. Королева. – СПб.: КАРО, 2012. – 752 с.
3. Королева И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых / И.В.Королева. – СПб.: КАРО, 2009. – 200 с.

4. Леонгард Э.И. Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард / Э.И. Леонгард. – М.: Теревинф, 2018. – 144 с.

5. Логопедия. Теория и практика / под ред. Филичевой Т.Б. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

6. Цыганок А.А. Нейropsychолог в реабилитации и образовании / А.А. Цыганенко. – М.: Теревинф, 2018. – 400 с.

7. Таварткиладзе Г.А. Российскому научно-практическому центру аудиологии и слухопротезирования – 25 лет / Г.А. Таварткиладзе //Вестник оториноларингологии. – 2014. – №2. – 12 с.

Особенности нарушений письма у младших школьников с нарушением интеллекта

Features of writing disorders in primary school children with intellectual disabilities

Кузнецова В.К. (Казань)

Kuznetsov V.K.

Аннотация.

В статье своевременное и целенаправленное устранение нарушений письма у ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как значимая составляющая его успешного усвоения школьной программы и успешной социализации. Представлены результаты исследования по выявлению нарушений письма у младших школьников с нарушениями интеллекта и их сверстников с задержкой психического развития. Нарушения письма являются более распространенными у младших школьников с нарушением интеллекта, чем у детей с задержкой психического развития и имеют качественные специфические особенности. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка с нарушением интеллекта, эффективность его обучения.

Ключевые слова: нарушения письма, младший школьник, нарушения интеллекта.

Актуальность. Нарушения письма у школьников с нарушением интеллекта отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Симптоматика дисграфии у этих школьников характеризуется большим количеством ошибок, разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов [1].

Дисграфия у этих детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Нарушения развития речи сопровождаются, с одной стороны, расстройствами в овладении письменной речью, с другой – трудностями использования орфографических правил [2].

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у детей с нарушениями интеллекта и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуковой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок замен букв. Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, раздельном написании слова. Большое количество ошибок связано с дефектами произношения звуков речи [3].

У школьников с нарушениями интеллекта наблюдаются следующие дисграфии: артикуляторно-акустическая дисграфия, акустическая дисграфия (дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания), дисграфия, связанная с нарушениями различных форм языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

Большая распространенность и особенности нарушений письма у детей с нарушением интеллекта обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности [4].

Было проведено исследование, в котором участвовали 20 детей. Из них 1 группу составили 10 детей, учащиеся 3 класса специальной коррекционной школы, и вторая группа – 10 детей, учащиеся 3 класса коррекции массовой общеобразовательной школы.

В первой группе у 9 учащихся диагноз – лёгкая умственная отсталость, один ребенок с диагнозом – Болезнь Дауна. Восемь школьников обучались в школе с первого класса, двое были переведены во 2 класс из общеобразовательной школы. У одного ученика в диагнозе отмечалась стёртая дизартрия. К началу исследования возраст испытуемых был 10 – 12 лет.

Во второй группе диагноз у всех учащихся – ЗПР. Девять школьников обучались в данном классе с 1 класса, один был переведен во второй класс из параллельного класса. К началу исследования возраст испытуемых был 9 – 10 лет.

Обследование в двух группах проводили по адаптированной методике Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [3]. Обследование по выявлению нарушений письма включало в себя:

- исследование состояния ручной моторики;
- исследование умения воспроизводить звуковую структуру слова;
- исследование фонематического восприятия;
- исследование языкового анализа и синтеза;
- исследование словарного запаса;
- исследование грамматического строя речи;
- исследование зрительно-пространственных функций;
- исследование процессов письма.

Для обработки полученных результатов были сопоставлены и проанализированы все виды ошибок, допущенные учащимися при выполнении разных проб.

При исследовании процесса письма были выявлены следующие ошибки:

1) 7 оптических ошибок у трех учащихся. Из них замены и смешения графически сходных букв у одной ученицы – 4 ошибки и зеркальное написание букв у двух учащихся – 3 ошибки;

2) 5 акустических ошибок у трех учащихся. Из них нарушение обозначения мягкости согласных на письме у трех учащихся – 4 ошибки, смешение свистящих – шипящих у одной ученицы;

3) Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза были выявлены у 6 учащихся – 21 ошибка. Из них пропуски согласных при их стечении у 5 учащихся – 8 ошибок, пропуски гласных у трех учащихся – 4 ошибки, добавления букв у трех учащихся – 3 ошибки, пропуски, добавления, перестановки слогов у трех учащихся – 6 ошибок;

4) 9 ошибок дизорфографических – у 5 учащихся на темы: «Большая буква имен собственных», «Границы предложения», «Перенос слов».

При анализе ошибок было выявлено, что у 3 учащихся полная неспособность письма, а у 6 учащихся ошибки являются стойкими и специфическими.

При исследовании процесса письма у детей с ЗПР оптических ошибок выявлено не было. Акустических ошибок выявлено пять – у 3 учеников. Из них: нарушение обозначения мягкости согласных на письме у 1 ученика – 1 ошибка; аффрикаты у 1 ученицы – 2 ошибки; смешение звонких и глухих у 1 ученицы – 2 ошибки. У 2 учащихся было выявлено 4 ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Из них: слитное написание слов у 1 ученицы – 2 ошибки; пропуски, добавления, перестановки слогов у 1 ученицы – 2 ошибки.

Наибольшее количество ошибок было выявлено дизорфографических – у 8 учащихся 19 ошибок на правописание безударных гласных, правописание жи-ши, большая буква в начале предложения. При анализе ошибок у 4 учащихся были выявлены стойкие специфические ошибки.

У 20% детей с нарушением интеллекта выявлена оптическая дисграфия. У детей с задержкой психического развития это нарушение письма не выявлено.

30% детей с нарушением интеллекта и 20% детей с ЗПР имеют акустическую дисграфию.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выявлена у 60% учащихся с нарушением интеллекта и лишь у 20% детей с ЗПР.

У 30% детей с нарушением интеллекта выявлена аграфия.

Таким образом, нарушения письма являются более распространенными у младших школьников с нарушением интеллекта, чем у детей с задержкой психического развития и имеют качественные специфические особенности. Нарушение письма у детей задержкой психического развития могут быть связаны с педагогической запущенностью, с нарушением внимания, контроля, которые дезорганизуют весь процесс письма. У детей с нарушением интеллекта нарушения письма вызвано недоразвитием познавательной деятельности вследствие органического поражения коры головного мозга. Усвоению школьной программы и успешной социализации. Эти речевые расстройства оказывают отри-

цательное влияние на психическое развитие ребенка с нарушением интеллекта, эффективность его обучения. Результаты экспериментального исследования показали необходимость проведения ранней, системной коррекционной работы по профилактике нарушений письма с данной категорией детей.

Основные направления коррекционной работы по профилактике и нарушению письма:

1. При устранении дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза проводится систематическая работа по развитию умения анализа и синтеза речевых единиц. Она включает в себя:

- развитие анализа структуры предложения;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- выделение гласного звука из слова;
- выделение гласных звуков из слова;
- развитие фонематического анализа и синтеза.

2. При устранении акустической дисграфии проводится работа по дифференциации фонем. Работа по формированию звукопроизводительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа:

- предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков;
- этап слуховой и производительной дифференциации смешиваемых звуков.

3. При устранении оптической дисграфии работа проводится в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы и величины (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;
- дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

Таким образом, коррекционная работа по устранению дисграфии у младших школьников с нарушением интеллекта характеризуется большой спецификой, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями, а также характером симптоматики и структуры дефекта у этих детей. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений речи у таких детей способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы и успешной социализации.

Литература

1. Карлеп К.К. К вопросу о нарушениях письма у учащихся вспомогательной школы / К.К.Карлеп // Дефектология. – 1970. – №5. – С.32.

2. Собонович Е.Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов / Е.Ф. Собонович, Е.М. Гопиченко // Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М.: Владос, – 2003. – С. 304.

3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И.Лалаева, Л.В. Венедиктовна. – СПб.: Союз, 2001 – 218 с.

4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева – М.: Владос, 2004 – 224 с.

**Диагностический инструментарий для изучения состояния
предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи**
*Diagnostic tools for the study of constructions of prepositions and cases
in children with a general underdevelopment of speech*

Ладейко В.Д. (Минск)
Ladeiko V.D.

Аннотация.

В статье представлено описание диагностического инструментария для изучения состояния предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста. Предлагается три серии заданий, направленных на изучение умений употреблять и понимать предложно-падежные конструкции, а также представлены задания для исследования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: диагностический инструментарий, предложно-падежные конструкции, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

В речевом развитии ребенка важное место занимает формирование грамматического строя речи. Для правильного построения высказывания ребенку необходимо оперировать различными грамматическими категориями, такими как число, падеж, время, лицо и др. Одними из наиболее сложных грамматических категорий являются предложно-падежные конструкции.

Изучением особенностей понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) занимались Г.Н. Градова [1], Л.В. Ковригина [2], А.М. Колесникова [3], Е.Л. Малиюкова [4], Н.П. Рудакова [5] и другие. В исследованиях отмечается, что дети с ОНР испытывают значительные трудности понимания и употребления предложно-падежных конструкций. В экспрессивной речи для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерны нарушения употребления предложно-падежных конструкций на двух уровнях. Первый – семантический уровень нарушений, проявляющийся в виде пропусков, замен и смешений предлогов, второй – формально-языковой уровень нарушений, проявляющийся в виде неправильного употребления падежных окончаний и несоответствия предлога и падежного окончания. На уровне импрессивной речи основные трудности дети с ОНР испытывают при понимании предлогов с противоположным значением, также сложных непроизводных предлогов.

Отмечается, что трудности понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей с ОНР связаны с недостаточной сформированностью пространственно-временных представлений. По сравнению с нормально говорящими сверстниками дети дошкольного возраста с ОНР имеют более низкие показатели ориентировки в схеме собственного тела, затрудняются в определении сторон пространства, пространственных отношений относительно себя и

напротив сидящего, между предметами и на плоскости. Также дети с ОНР испытывают значительные трудности при установлении последовательности года, месяцев, дней недели, времени суток.

Анализ литературы показывает, что в настоящее время в научных исследованиях не представлены результаты изучения особенностей понимания и употребления предложно-падежных конструкций применительно к детям с различными вариантами ОНР (неосложненный вариант, осложненный вариант, алалия). Результаты изучения понимания предложно-падежных конструкций у детей с ОНР являются неоднозначными. В исследованиях практически не уделяется внимания изучению особенностей понимания и употребления предложно-падежных конструкций с производными составными предлогами. Особенности понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей с ОНР на уровне текста представлены недостаточно. В связи с этим возникает необходимость разработки диагностического инструментария для изучения предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста.

При разработке диагностического инструментария использовались материалы Т.В. Ахутиной [6], О.Б. Иншаковой [7], В.А. Ковшикова [8], А.М. Колесниковой, Д.В. Лубовского [9], И.С. Садовниковой [10], М.М. Семаго, Н.Я. Семаго [11], Т.А. Фотековой [12], Л.С. Цветковой [13] и др. Разработанный диагностический инструментарий основывается на нескольких принципах.

– *Системности.* Предполагает использование не только заданий, направленных непосредственно на изучение предложно-падежных конструкций, но и задания для изучения пространственно-временных представлений, так как их сформированность является основой для правильного понимания и употребления предложно-падежных конструкций. Диагностический материал направлен на изучение предложно-падежных конструкций на уровне предложения и текста в импрессивной речи, на уровне словосочетания, предложения и текста в экспрессивной речи.

– *Онтогенетический.* В соответствии с онтогенезом речи детям старшего дошкольного возраста предлагаются задания для изучения умений понимать и употреблять именные и глагольные предложно-падежные конструкции с непроизводными простыми и сложными предлогами, с производными простыми и составными предлогами. Задания систематизированы с учетом усложнения: в зависимости от типов предлогов, слоговой структуры слов, с учетом количества, расположения слов в предложении и типов предложений (простое, сложное).

– *Наглядности.* Для изучения предложно-падежных конструкций используется наглядный материал в виде предметных, ситуационных и сюжетных картинок, отражающих реальные жизненные ситуации. Наглядный материал систематизирован с учетом его усложнения в зависимости от вида картинки и количества объектов на картинке.

Диагностический материал включает на три серии. *Первая серия заданий* направлена на изучение умений употреблять предложно-предложные конструкции в экспрессивной речи. Данная серия заданий предполагает изучение предложно-падежных конструкций на трех языковых уровнях: текст, предло-

жение, словосочетание. На уровне текста предлагается четыре задания: изучение умений употреблять предложно-падежные конструкции при составлении повествовательного рассказа (детям предлагается рассказать сказку или придумать рассказ); изучение умений употреблять предложно-падежные конструкции при составлении повествовательного рассказа с опорой на серию сюжетных картинок; изучение умений употреблять предложно-падежные конструкции при составлении повествовательного рассказа с опорой на сюжетную картинку; изучение умений употреблять предложно-падежные конструкции при пересказе.

На уровне предложения также предлагается четыре задания. Первое задание направлено на изучение умений употреблять предложно-падежные конструкции при составлении деформированного предложения. Используется четыре варианта деформированных предложений: а) слова расположены в неправильной последовательности и в форме инфинитива; б) слова расположены в правильной последовательности и в форме инфинитива; в) слова расположены в неправильной последовательности и правильной грамматической форме; г) слова расположены в правильной последовательности и правильной грамматической форме. Целью второго задания является изучение умений находить и исправлять ошибки в предложно-падежных конструкциях на уровне предложения. Предлагаются два варианта предложений: а) с неправильным предлогом и правильным окончанием управляемого слова; б) с правильным предлогом и неправильным окончанием управляемого слова. Третье и четвертое задания позволяют изучить умения подбирать предлог в предложение с опорой на предметные, ситуационные картинки и на слух; умения соотносить предлог с правильной грамматической формой на уровне предложения с опорой на предметные и ситуационные картинки. На уровне словосочетания предлагается одно задание, цель которого изучить умения употреблять предложно-падежные конструкции в словосочетаниях.

Вторая серия заданий включает изучение умений понимать предложно-падежные конструкции в импрессивной речи. В данной серии используются задания для изучения предложно-падежных конструкций на уровне текста и предложения. На уровне текста предлагается два задания: изучение умений понимать предложно-падежные конструкции на уровне текста с опорой на серию сюжетных картинок; изучение умений понимать предложно-падежные конструкции на уровне текста с опорой на сюжетную картину. На уровне предложений предлагается три задания: изучение умений понимать предложно-падежные конструкции на уровне предложения с опорой на ситуационные картинки (с изображением пяти и шести объектов); изучение умений понимать логико-грамматические конструкции, включающие предложно-падежные конструкции; изучение умений понимать предложно-падежные конструкции на уровне предложений по ситуационным картинкам и карточкам со словами и предложениями.

Третья серия заданий предполагает изучение пространственно-временных представлений. Исследование пространственных представлений включает четыре задания: изучение умений ориентироваться на листе бумаги; изучение умений ориентироваться во взаимоотношении внешних объектов между собой (на уровне экспрессивной и импрессивной речи); изучение умений ориентиро-

ваться в расположении объектов относительно собственного тела; исследование пространственных представлений о собственном теле (изучение умений ориентироваться в расположении собственных рук относительно других частей тела, изучение умений ориентироваться в частях собственного тела по вертикальной оси, изучение умений ориентироваться в частях лица и их взаиморасположении по вертикальной оси и в горизонтальной плоскости). Исследование временных представлений включает пять заданий: изучение умений ориентироваться в последовательности месяцев и соотносить их с определенной порой года; изучение умений ориентироваться в последовательности дней недели; изучение умений ориентироваться в понятиях «вчера», «сегодня», «завтра»; изучение умений ориентироваться в последовательности времени суток и узнавать их на картинках; изучение умений ориентироваться в последовательности пор года и узнавать их на картинках.

Таким образом, представленный диагностический инструментарий позволяет изучить умения понимать и употреблять глагольные и именные предложно-падежные конструкции с непроизводными простыми и сложными, производными простыми и составными предлогами, отражающие следующие значения: пространственные (локативные, аблятивные, адлативные и перлативные), временные, причинные, посессивные, комитативные и атрибутивные. Представленный диагностический материал является основой для составления и использования методики изучения предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста, а также предполагает разработку критериев оценки уровней сформированности предложно-падежных конструкций.

Литература

1. Градова Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Н. Градова. – СПб, 2010. – 25 с.
2. Ковригина Л.В. Логопедическая работа по формированию предложно-падежных форм существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Ковригина. – СПб, 2002. – 16 с.
3. Колесникова А.М. Нарушения понимания и выражения средствами языка пространственно-временных отношений при экспрессивной алалии: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ А.М. Колесникова. – М., 2007. – 21 с.
4. Малиюанова Е.Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Л. Малиюанова. – М., 2009. – 25 с.
5. Рудакова Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Рудакова. – М., 2005. – 18 с.
6. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

7. Иншакова О.Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учебное пособие / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова. – М.: В. Секачев, 2006. – 80 с.

8. Ковшиков В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных / В.А. Ковшиков. – СПб.: КАРО, 2006. – 80 с.

9. Лубовский Д.В. Психодиагностические методы в работе с учащимися 1 – 2-х классов: руководство / Д.В. Лубовский, Н.А. Воронина, И.Г. Ерофеева. – М.: Московский псих.-соц. институт; Воронеж: НПО «Модэк», 2002. – 48 с.

10. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.

11. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

12. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: Аркти, 2000. – 56 с.

13. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова. – М.: Российское педагогич. агентство: Когито-центр, 1998. – 128 с.

Технология использования таблиц для формирования и развития навыков звукового анализа и синтеза в процессе коррекционно-логопедической работы с обучающимися 1 класса

Technology of tablet usage for forming and developing skills of the sound analysis and synthesis in the process of correctional and logopedic work with pupils of the first form

Леонтьева Л.И. (Ижевск)
Leonteva L. I.

Аннотация.

В статье описан эффективный способ подачи материала для закрепления звукового анализа и синтеза слов и включение детей в самостоятельную работу. В ходе использования таблиц развивается и закрепляется звуковой состав слова на минимальном количестве раздаточного дидактического материала, который не занимает много места на рабочем столе. Описанный в статье процесс использования таблиц не затратный по времени, удобен при разных формах работы, позволяет учесть и проанализировать трудности и успехи каждого ребёнка в ходе формирования представлений о звуковом составе слова.

Ключевые слова: звуковой анализ и синтез, таблицы, графические схемы, звук, слог, звуко-слоговой анализ.

Актуальность. Как показывает практический анализ, значительная часть обучающихся, проходящих на базе вышеуказанного учреждения комплексное психолого-медико-педагогическое обследование в течение одной учебной четверти, с целью определения дальнейшего образовательного маршрута, испытывает большие трудности овладения навыками чтения и письма с помощью ана-

литико-синтаксического метода обучения грамоте, что наиболее точно соответствует природе русского языка. Это объясняется отсутствием готовности сенсомоторной и интеллектуальной сфер обучающихся: несформированностью фонематического восприятия, которая не создала благоприятных условий для развития таких операций, как четкое отделение одного звука от другого, установление последовательности этих звуков, определение места каждого звука и др.

Неподготовленность младших школьников к обучению грамоте в силу нарушенной аналитико-синтетической деятельности на уровне многих или всех анализаторов, а в первую очередь – слухового, создает дополнительные трудности в формировании у обучающихся операций звукового анализа и синтеза.

Учитывая вышеописанные трудности неуспевающих обучающихся, значимость сформированности навыков звукового анализа и синтеза при обучении детей грамоте и методические рекомендации специалистов: логопедов и дефектологов, формированию у детей навыков звукового анализа слов уделяю на логопедических занятиях значимую часть времени.

Эффективным способом подачи материала для закрепления звукового анализа слов и включение детей в самостоятельную работу являются *таблицы* для анализа звукового состава слова (обучающиеся заполняют таблицы, расставляют фишки, карточки, картинки, делают пометки маркерами, фломастерами). Данные таблицы очень удобны в применении, со временем дополнялись и дорабатывались и в настоящее время являются неотъемлемой частью моей работы. Наряду с таблицами использую и традиционные формы работы при анализе звукового состава слова, таких как: звуковые линейки, звуковые часы, карточки-звуки, индивидуальный раздаточный материал, дидактические, настольные игры для развития фонематической стороны речи.

Использование таблиц позволяет отрабатывать одновременно несколько понятий, касающихся звукового состава слова (определить первый звук в словах, найти место звука в слове или определить твердость и мягкость звука в слове, возможно сравнить сразу несколько слов по их звуко-слоговому составу на минимальном количестве раздаточного дидактического материала (предметных картинок, символов звуков, слогов и др.), не занимает много места за рабочим столом, предполагает не затратный по времени процесс звукового разбора слов, удобные при работе в микрогруппах, позволяют проследить успехи или трудности каждого ребенка при формировании представлений о звуковом составе слова, анализируя его достижения в сжатой, наглядной форме.

В результате постоянного поиска наиболее эффективных и мобильных форм работы получились специальные таблицы по звуковому анализу слов. Их особенность – самостоятельная расстановка графических символов звуков, слогов, места звука в слове, твердости – мягкости согласных звуков, слов в предложениях в специально отведенных ячейках таблицы соответствующих фишек. В левом столбце таблиц кратко излагаются задания с графическими подсказками, являющимися подтверждением выполненного задания и одной из форм динамического наблюдения за успехами детей при формировании звукового состава изучаемых слов.

Возможности персонального компьютера позволяют выполнять таблицы в текстовом редакторе Word с помощью инструмента «Таблицы». В каждом окне таблицы производится вставка графического файла в формате BMP или GIF. Графические файлы можно изменять, вырезав один и вставив другой, используя инструмент «Ножницы».

Сложность и объем изучаемого материала зависят от периода обучения в коррекционной логопедической работе.

Первый период обучения предполагает выполнение заданий на определение наличия или отсутствия звука в слове. Гласные звуки обозначаются кружками или фишками-символами звуков красного цвета (по Т.А. Ткаченко); анализ звуко сочетаний из двух – трех гласных звуков (ау, уа, оу и др.). Символы звуков расставляются по порядку; выделение гласного в начале слова, в конце слова, середине слова. На линии, обозначающей слово, выставляются кружки или фишки красного цвета. Можно нарисовать кружки и раскрасить красным фломастером или маркером по файлу, в который вложена карточка, который впоследствии стирается, не оставляя следов; выделение изученных согласных звуков в составе слова (начало, середина, конец); различение твердых и мягких согласных звуков; полный звуковой анализ трехзвучных слов с изученными звуками и определение последовательности звуков в слове, где выставляется соответствующее количество кружков, фишек нужного цвета на линии, обозначающей слово, называются гласные и согласные звуки, которые, соответственно, обозначены кружками или фишками красного и синего цветов (таблицы № 1 – 6) [2, 44 – 46].

Второй период обучения предполагает выполнение заданий: различение на слух твердых и мягких согласных; полный звуковой анализ слов типа: мука, шкаф, аист, кошка (на материале изученных сохранных звуков); деление слов на слоги, где вводится понятие «слог как часть слова»; знакомство с понятием «предложение»: составление графической схемы предложений без предлогов, затем с простыми предлогами (таблицы № 7 – 10) [2, 46 – 47].

Третий период обучения предполагает выполнение заданий по звуковому анализу слов из трех – четырех звуков; подбор слов к моделям; закрепление навыков слогового анализа слов и анализа предложений; подбор предложений к схемам (таблицы № 11 – 15). Учитывается, чем больше объем заданий для звукового анализа слов, тем меньшее количество слов (предметных картинок) предлагается для разбора [2, 48 – 49].

Таблица 11

Ж		
Место звука в слове	_____	_____
Сколько слогов?	—	— —
Звук твердый или мягкий	○	○
Последовательность звуков в слове	○ ○ ○	○ ○ ○

Работа с вышеописанными таблицами предусматривает последовательный анализ слов по вертикали, а затем сравнение отдельных данных по горизонтали. Это позволяет определять сходство и различие места звука в словах, количество слогов, место ударения в различных словах, твердость и мягкость согласных звуков, количество гласных и согласных звуков в словах. Рассмотрим последовательность работы на примере таблицы 11.

1. Назови картинки, которые изображены на верхней строчке таблицы. 2. Какой общий звук в названиях этих картинок? 3. Покажи букву **Ж** в таблице? 4. Где находится звук **ж** в слове жук: в начале, середине или конце? Под клеточкой с нарисованным жуком нарисуй символ звука в начале линии (начале слова). 5. Подели слово на части. Сколько получилось частей в слове? В следующей клеточке, которая ниже, нарисуй одну черточку. 6. Послушай, как произносится звук **ж** в слове – твердо или мягко? Каким цветом нужно обозначить этот звук – синим или зеленым? В клеточке, которая ниже, поставь фишку нужного цвета. 7. Назови по порядку все звуки в слове. Поставь в следующей клеточке столько фишек, сколько звуков в слове. Гласные звуки обозначь фишками красного цвета, а согласные звуки – фишками синего цвета. 8. Сравни звуко-слоговой состав слов: в одинаковых ли местах находится звук **ж** в словах **жук** и **лыжи**? Определи количество слогов в этих словах. Оно одинаковое? Какое слово длиннее, какое слово короче? В обоих ли словах звук **ж** твердый? Сколько звуков в словах **жук** и **лыжи**? Назови гласные звуки в этих словах. Назови согласные звуки в этих словах [2].

В дальнейшем, когда у детей закрепится умение достаточно свободно анализировать слова, ввожу сравнение по следующей инструкции: что общего в этих словах (чем похожи слова)? Чем отличаются данные слова?

В ответах на такие вопросы возможна опора как на зрительный образ проанализированного слова, так и на слуховое восприятие данные слов без опоры на таблицу. Соответственно опора на зрительный образ предлагается для детей слабой подгруппы, а опора на слуховое восприятие – для более сильных детей. Данный прием отвечает принципу индивидуального дифференцированного обучения звуковому анализу слов.

По результатам самостоятельно заполненных детьми таблиц отчетливо прослеживается динамика усвоения знаний, умений и навыков при анализе звукового состава слова, видны и пробелы: неумение определять место звука в слове, последовательность звуков в словах, деление слов на слоги, различение твердых и мягких согласных звуков, согласных и гласных, нарушение пространственной ориентировки (левая сторона, правая, выше, ниже; предлогов: *между*, *за*, *перед*, *после*).

Как показывает практика, обучающиеся с низким уровнем сформированности психических и речевых процессов не умеют мыслить самостоятельно, они повторяют ответы других детей, не вдумываясь в их смысл и правильность. Используя таблицы в коррекционно-логопедическом процессе, они приобретают возможность самостоятельно обдумывать каждое задание. В зависимости от уровня развития конкретного ученика создаю индивидуальные таблицы, komponую разнообразный материал, т.е. подбираю предметные картинки в соответ-

ствии с состоянием звукопроизношения, используя только правильно произносимые звуки; уменьшаю или увеличиваю количество картинок для звукового анализа; использую разные виды заданий по разбору звукового состава слов.

Анализируя каждое слово и обозначая его символами, учащиеся (под руководством педагога) учатся самостоятельности, усидчивости, зрительно воспринимают план своих действий. У них повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами своего труда, совершенствуются такие психические процессы, как память, внимание, мышление, развивается пространственная ориентировка на листе бумаги. Сжатая форма таблиц сокращает время на выполнение заданий, избавляя ребенка от переутомления.

Работа с таблицами в течение четверти помогает обучающемуся быстрее и прочнее усваивать изучаемый материал, ускоряет процесс звукового анализа слов, изучаемых в рамках обрабатываемых звуков.

Использование таблиц в составлении слов полезно как при закреплении правильного произношения, так и для формирования грамматического строя речи.

Работа с таблицами является эффективным вариантом формирования, развития и закрепления навыков звуко-слового анализа и синтеза слов на логопедических занятиях. Технология использования таблиц положительно отражается на овладении обучающимися навыками грамотности.

Литература

1. Семенкова Т.В. Коррекционно-развивающая работа по формированию фонематического восприятия / Т.В. Семенкова // Логопед. – М.: Сфера. – 2016. – № 1. – С.40–48.

2. Соловьева Н.В. Таблицы для анализа звукового состава слова: новые варианты традиционной методики / Н.В.Соловьева // Логопед. – М.: Сфера. – 2008. – № 8. – С.42 – 55.

Развитие ассоциативной памяти у детей с общим недоразвитием речи как способ коррекции языковой системы

*Assosiative memory development among children with general speech
underdevelopment as the way of correcting the language system*

Макарова Г.А. (Болгар)

Makarova G.A.

Аннотация.

В последние годы увеличивается количество детей с нарушениями речевого развития. Это связано с функциональными изменениями мозга, которые наблюдаются у детей раннего возраста, а также с быстро меняющимися социальными условиями. Интеллектуальное, психическое развитие ребенка с выше-названными нарушениями невозможно без логопедического воздействия.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нарушение речевого развития, коррекция.

Актуальность. У детей с нарушениями речевого развития страдают артикуляторно-звуковые качества родного языка. Произнесение одних и тех же звуков

варьируется. Речевое внимание снижено, дети не пытаются правильно повторить слова, быстро устают от обращенной к ним речи. Неверно произнесенное слово фиксируется в слухо-рече-двигательной памяти ребенка. Наблюдается взаимосвязь речевых нарушений с поведенческими и эмоциональными расстройствами. Особую группу составляют учащиеся, у которых, наряду с нарушениями произношения звуков, имеется недоразвитие фонематических процессов и лексико-грамматических средств языка – общее недоразвитие речи. Эти отклонения даже при известной сглаженности проявлений приводят к тому, что дети испытывают большие трудности в овладении чтением и письмом, ведущие к стойкой неуспеваемости по родному языку и другим предметам [1].

Несмотря на то, что эта группа учащихся в общеобразовательной школе немногочисленна, она требует особого внимания учителя-логопеда, так как она весьма неоднородна как по степени тяжести, так и по выраженности проявлений общего недоразвития речи. Преимущественно в общеобразовательную школу поступают дети III уровня (по классификации Р.Е. Левиной).

У учащихся первых классов преобладает недостаточность устной формы речи, которая также может быть выражена по-разному. У одних учащихся к 6 – 7-летнему возрасту имеется нерезко выраженная неполноценность фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка (НВОНР), у других учащихся недостаточность языковых средств более выражена (ОНР).

При этом у всех детей остается недостаточная сформированность фонематических процессов, степень выраженности которых может быть различной.

Количественный состав словарного запаса учащихся данной группы детей шире и разнообразней, чем у дошкольников, имеющих выраженное общее недоразвитие речи. Однако и они допускают в самостоятельных высказываниях ряд ошибок, обусловленных смещением слов по смыслу и акустическому сходству.

Грамматическое оформление устных высказываний также характеризуется наличием специфических ошибок, отражающих недостаточное усвоение детьми предложного и падежного управления, согласования, сложных синтаксических конструкций.

Что касается детей с ОНР, то все перечисленные отклонения в формировании средств языка более грубо выражены. Отставание в развитии языковых средств (произношение, словарь, грамматический строй) не может, естественно, не оказывать определенного влияния и на формирование функций речи (или видов речевой деятельности).

Речь первоклассника с ОНР носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога. Она все еще связана с непосредственным опытом детей. Первоклассники испытывают определенные трудности при продуцировании связных высказываний (монологическая речь), которые нередко сопровождаются поисками необходимых для выражения мысли языковых средств. У детей еще нет навыков и умений связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных предложений.

Указанные затруднения выражаются в стремлении к дословности изложения, застревании на отдельных словах и мыслях, повторении отдельных частей предложений. В ходе изложения, доказательства и т.п. дети отмечают не самые существенные признаки. Кроме того, ими нарушается синтаксическая связь между словами, что находит свое выражение в незаконченности предложений, изменениях порядка слов. Нередки случаи употребления слов в несвойственном им значении, что, по-видимому, объясняется не только бедностью словаря, но главным образом, нечетким пониманием значения используемых слов, неумением уловить их стилистическую окраску.

Подобные сглаженные отклонения в развитии устной речи описанной группы детей в совокупности создают серьезные препятствия при обучении их грамотному письму и правильному чтению. Именно поэтому у них наиболее ярко проявляются не дефекты устной речи, а нарушения чтения и письма.

Письменные работы этой группы детей изобилуют разнообразными ошибками – специфическими, орфографическими и синтаксическими. Причем количество специфических ошибок у детей с общим недоразвитием речи значительно больше, чем у детей с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием. В этих случаях наряду с ошибками, которые являются следствием недостаточного развития фонематических процессов, имеется целый ряд ошибок, связанных с недоразвитием лексико-грамматических средств языка (ошибки предложно-падежного управления, согласования и т.д.). Наличие подобных ошибок свидетельствует о том, что процесс овладения грамматическими закономерностями языка у рассматриваемой группы детей еще не закончен.

Для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование всего головного мозга и других отделов нервной системы. Между тем у школьников с ОНР зачастую отмечается органическое поражение коры головного мозга.

По мнению С. Я. Рубинштейн, основная причина заключается в «слабости замыкательной коры, медленной выработке дифференциальных связей во всех анализаторах», в том числе и речеслуховом анализаторе, поэтому такие дети долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимают речь окружающих

Развитие моторики, в том числе и речевой, протекает замедленно. Как слуховой, так и кинестетический контроль за речевыми движениями оказывается неточным. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов дети с трудом овладевают произносительной стороной речи.

Серьезные недостатки наблюдаются и в лексике. Нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря. Словарный запас беден, ограничен обиходно-бытовой тематикой. В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением. Их речь лишена слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия (грозный, белизна), они не знакомы с названиями многих видовых (дуб, сосна) и родовых понятий (растение, инструмент). Отдельные грамматические категории совсем не употребляются или составляют в их словаре мини-

мальный процент. К таковым относятся причастия, деепричастия, наречия, сложные предлоги, подчинительные союзы.

Не менее распространенными недостатками лексической стороны речи учащихся являются неправильное понимание слов и неточное их использование. Здесь можно выделить такие ошибки, как чрезмерное расширение значения слова. Дети называют одним словом разные предметы, имеющие внешние черты сходства («жук» – это комар, паук, муравей). Смешивание слов, а отсюда их неточное употребление могут возникать также на основе фонетического сходства. Нарушение звукового анализа и синтеза, неумение мысленно воспроизводить последовательность звуков препятствуют различию слов, являющихся фонетическими паронимами. Учащиеся смешивают слова «бузина» – «бусинка», «батон» – «бутон». Встречаются ошибки противоположного характера, когда ученик использует слово для названия только одного предмета из группы однородных. В этом случае слова теряют обобщающую функцию, приобретая сходство в значении с именем собственным («сквер» – это место возле данной школы) [4].

Сложно протекает и процесс овладения детьми с ОНР синтаксической стороны речи. Отличается малая распространенность предложений. Дети пользуются простыми, короткими конструкциями, употребляя чаще всего в качестве второстепенных членов названия конкретного объекта, на который переходит действие (купили книгу), лица, на которые направлено действие, места действия. Редко второстепенные члены могут выражаться наречиями, качественными прилагательными («заводской»), сочетанием существительного с предлогом для выражения причины и цели действия («по болезни»).

У данной категории детей отмечаются пропуски слов, словосочетаний необходимых для построения фразы, что приводит к искажению смысла высказывания. В речи очень редко используются сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции. Часто встречается нарушение связи слов в предложении. Эти ошибки проявляются при согласовании подлежащего и сказуемого, существительного и прилагательного, в предложном управлении в связи с опусканием или неверным употреблением предлога. В предложениях часто отмечается нарушение порядка слов. Характеризуя состояние связной речи у детей с ОНР, необходимо сразу же отметить, что без специального обучения они не в состоянии овладеть навыками связанного высказывания [3].

А.К. Аксенова отмечает характерные нарушения связной речи у данной категории детей: отсутствие полноты и развернутости в высказывании, нарушение правильной последовательности при воспроизведении событий, искажение логической зависимости явлений, отсутствие или неправильное использование языковых средств связи (местоимений, наречий), обедненность речи, ее недостаточная выразительность.

Дети данной категории длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуационной речи. Переход к самостоятельному высказыванию является очень трудным. В процессе порождения связных высказываний школьники с ОНР нуждаются в постепенной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая проявляется либо в виде вопросов, либо в подсказ-

ке. Особенно трудной является контекстная форма речи. Ситуативная речь, т.е. с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию, осуществляется гораздо легче.

В содержание коррекционно-развивающего обучения включаются: формирование правильной артикуляции звуков родного языка, их автоматизация и дифференциация в речи; развитие умений просодического оформления речи; уточнение и расширение словаря; обучение практическому употреблению грамматических конструкций; формирование связной речи [2].

В свою очередь, коль скоро одним из характерных признаков речевой недостаточности является недоразвитие высших психических функций, то логопедическая работа направлена на устранение комплекса речевых нарушений, сочетания различных расстройств речи, преимущественно семантических, являющихся первичными и ведущими в структуре речевого дефекта у детей данной категории.

Одним из способов воздействия на языковую систему у детей с общим недоразвитием речи является развитие ассоциативной памяти. Ассоциация – это связь между отдельными фактами, событиями, предметами или явлениями, отражёнными в сознании человека и закреплёнными в его памяти. Ассоциативное восприятие и мышление человека приводят к тому, что появление одного элемента, в определенных условиях, вызывает образ другого, связанного с ним. Возможность строить ассоциации является важнейшей способностью нашего разума. Существует даже такое направление: ассоциативная психология (или ассоцианизм), которое пытается объяснить психические процессы человека с помощью изучения его ассоциаций в связи с определенными объектами (стимул – реакция), процесс запоминания информации тоже можно рассматривать с этой точки зрения.

Виды ассоциаций:

1. Смежность во времени или пространстве: стол и стул, зима и снег;
2. Сходство (подобие): земля и шар, лампа и груша;
3. Контраст (противоположность): добро и зло, черное и белое;
4. Причинно-следственные связи: гром и молния, лампа и свет;
5. Обобщение: помидор и овощ, собака и животное;
6. Подчинение: овощ и огурец, животное и кошка;
7. Соподчинение одному объекту: автомобиль и мотоцикл;
8. Часть и целое: секунды и минута, автомобиль и двигатель;
9. Дополнение: зубная паста и зубная щетка.

В зависимости от применения этих способов, а также от различных модификаций и условий их использования, существуют разные виды ассоциаций:

- *тематические* (например, «Фрукты»), где объекты связаны единой темой;
- *фонетические*, где есть созвучие между объектами (ложь и рожь, ночь и дочь)
- *словообразовательные*, основанные на единстве корня или других частей слова (лень и лениться).

Стоит отметить, что ассоциативные процессы, происходящие в нашем сознании, зависят от степени участия в них разных чувственных органов. Так выделяют визуальные, аудиальные, кинестетические, вкусовые и обонятельные ассоциации. В зависимости от предрасположенности человека, особенностей его чувственной репрезентативной системы ему будет полезно строить ассоци-

ации, подходящие именно для него. Кто-то обладает моторной памятью, как Наполеон (который трижды записывал каждое новое имя, выбрасывал записку и запоминал это имя навсегда). Кто-то, в силу своей развитой аудиальной памяти, предпочитает произносить информацию вслух. Основой памяти для людей, настроенных на визуальное восприятие (а таких большинство), служит, например, целенаправленное выделение ключевых слов в запоминаемом тексте (подчеркивание, раскрашивание, создание схем и рисунков). С развитием техник запоминания люди уже выработали ассоциативные приемы, которые подходят для большинства из нас. Эти приемы называются мнемотехниками. Несмотря на то, что сегодня существует множество мнемотехник, облегчающих построение ассоциаций для запоминания разного рода информации, нет универсальной методики, которая подошла бы для всех случаев. Часто создавать ассоциации и систематизировать материал для запоминания приходится самостоятельно. Далеко не все хорошо владеют ассоциативной памятью, но этому можно научиться. Ассоциативное мышление строится, в первую очередь, на наших творческих способностях, а именно – на умении создавать что-то новое, модифицируя уже существующее. Придумывание вместе с детьми различных способов запоминания с помощью мнемотехники – одно из условий лучшего запоминания. Процесс запоминания облегчается, объем памяти увеличивается путем образования искусственных ассоциаций. Существуют ассоциации по контрасту, по сходству, по звучанию, обобщающие, дополняющие. Главное в образовании ассоциаций – это яркость образа, необычность, нестандартность, абсурдность, неожиданность, новизна. Необходимо научить запоминать так, чтобы между зрительным образом (предметная картинка) и словесным обозначением (слово) установились ассоциативные связи. В своей работе с детьми я использую следующие мнемонические приемы:

- ассоциации – установление связей по сходству (овощи; фрукты),
- смежности (предметы, объединенные общей темой, например, все фрукты),
- противоположности (все красные – зеленые, все сладкие – кислые),
- выделение опорных пунктов «зацепок» (напр., круглая форма).

Можно использовать приемы группировки, классификации, разбиения картинок на ряды, столбцы. Находят применение метод парных ассоциативных связей, рифмовки, загадки, короткие стишки, в том числе и придуманные детьми. При разработке рекомендаций по развитию ассоциативной зрительной памяти детей учитывала, что только комплексное воздействие способно помочь достичь хороших результатов, так как нарушения речи и памяти имеет тесную связь с развитием познавательных процессов, а также особенности каждого ребенка (снижение объема памяти, внимания, восприятия, разный уровень речевого развития, личностные трудности, наличие возможностей)

Основной принцип работы – принцип индивидуального подхода.

Второй важный принцип – использование компенсаторных возможностей ребенка, опора на сохранные звенья (подключение зрительного, слухового и тактильного анализаторов).

Третий принцип – рациональный подбор материала, используемого на коррекционно-развивающих занятиях. Каждое занятие должно носить эмоцио-

нальный, развивающий и по возможности воспитывающий характер, быть оптимально интенсивным.

В ходе реализации процесса коррекции ассоциативной зрительной памяти важно учитывать следующие положения:

1. Начинать проведение коррекционных занятий при наличии четкого плана действий.

2. Излагаемый материал должен стимулировать не только память, а также развивать сенсорно-перцептивные процессы, моторику, мышление. Следовательно, коррекционное воздействие должно быть комплексным.

3. Осуществлять принцип индивидуального и дифференцированного подхода при развитии мнемической деятельности путем учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

4. Ставить перед детьми задачи, которые бы опирались как на зону актуального развития, так и на зону ближайшего развития.

5. Разнообразить содержание и технику расположения представляемого материала.

6. Направлять действие на усвоение и закрепление изученных упражнений.

7. Этапы коррекции предполагают изложение материала от «простого к сложному».

Вне зависимости от того, какой вид памяти (двигательная, слухо-речевая и т.д.) корригируется, необходимо придерживаться определенного порядка. Сначала формируются процессы узнавания, затем воспроизведения объема, наконец – избирательности памяти.

Коррекционно-логопедическое воздействие при общем недоразвитии речи носит комплексный и, в то же время, дифференцированный характер. Дифференциация коррекционно-логопедического воздействия осуществляется с учетом клинической характеристики, индивидуально-психологических особенностей ребенка, особенностей его психической деятельности, работоспособности, уровня недоразвития и механизмов нарушений речи. В процессе коррекционно-развивающей работы на логопедических занятиях организуются умственная и речевая деятельность детей, вызывается положительная мотивация, максимально активизируется познавательная деятельность учащихся с учетом зоны их ближайшего развития.

Литература

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л.Н.Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

2. Выготский Л.С. Психология / Л.С.Выготский. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 114 с.

3. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Сост. В.М. Астапов, Ю.В.Микадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.

4. Никитина Т.Б. Как развить суперпамять, или запоминаем быстро и легко / Т.Б. Никитина. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 115 с.

Формирование слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи: нейропсихологический подход
Formation of the syllable structure of the word in children with severe speech disorders: a neuropsychological approach

Макась Е.Ю. (Минск)

Makas E.Y.

Аннотация.

Работа посвящена изучению предпосылок формирования и состоянию слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи. Представлена программа и результаты диагностики. Анализ проб, полученных с помощью нейропсихологических методов, позволил констатировать не только наличие и характер трудностей, но и отметить наиболее «западающее» звено. Описаны некоторые упражнения по формированию слоговой структуры слова с использованием сенсорно-моторных методов.

Ключевые слова: слоговая структура слова, нейропсихологический подход, базовые предпосылки формирования слоговой структуры слова, дети с тяжелыми нарушениями речи, сенсорно-моторные методы обучения.

Актуальность. Современная логопедика всё чаще обращается к методам нейропсихологии как в вопросах изучения речи с точки зрения нейропсихологических основ её функционирования, так и в вопросах разработки логопедических технологий. Представляется интересным накопление различных программ изучения компонентов речевой деятельности и их коррекции.

Нами было проведено исследование предпосылок усвоения слоговой структуры и состояния слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи 6 – 7 лет (первоклассников школы для детей с ТНР). Теоретической базы исследования послужили работы Ахутиной Т.В., Бабиной Г.В., Матросовой Т.А., Сафшотной Н.Ю., Сухачевой Н.А. и др.

Теоретический анализ имел своей целью уточнить основные понятия и выводы, необходимые как для выделения из целостной программы нейропсихологического исследования проб, значимых для изучения базовых предпосылок усвоения слоговой структуры слова, так и для дальнейшей профилактической и коррекционной работы.

Актуальные исследования в рамках данной тематики посвящены изучению базовых неречевых предпосылок усвоения слоговой структуры слова. Маркова А.К. отмечает, что процесс овладения слоговым составом слова может быть «понят только в его связи с общим и речевым развитием ребенка, в частности состоянием его слухового восприятия, уровнем его артикуляционных возможностей, развитием мотивационной стороны деятельности и т.д.» [2, с. 53].

Матросова Т.А., Сухачева Н.А., определяя психофизиологический базис, на основе которого формируются слогаобразовательные процессы, обращаются к исследованию неречевых процессов, таких как: сукцессивные и реципрокные функции двигательной сферы человека, оптико-пространственная ориентация,

динамический праксис, сформированность умения серийно-последовательной обработки информации, темпо-ритмическая организация движений [3, с. 60].

Бабина Г.В., Сафшотна Н.Ю. в качестве предпосылок усвоения слоговой структуры слова выделяют следующие процессы: оптико-пространственная ориентация, возможности темпо-ритмической организации серийных движений и действий [4, с. 27].

Наше исследование состояло из двух блоков: первый блок – исследование неречевых процессов, значимых для формирования слоговой структуры; второй блок – изучение состояния слоговой структуры слова у детей экспериментальной группы.

Задания первого блока сформированы из программы, предложенной Ахутиной Т.В. [1, с. 18 – 51]: реакция выбора. Динамический праксис. Реципрокная координация. Отсроченная моторная память (динамический праксис). Зрительно-пространственная память (невербализуемые фигуры). Конструирование из кубиков Кооса (6 шт.). Конструктивный праксис. Слухо-моторные координации. Дом, дерево, забор.

Задания для выявления особенностей произнесения слов различной слоговой сложности (изолированно и в составе словосочетаний и предложений) были организованы в две серии: первая серия заданий включала называние предметных картинок (речевой материал отобран на основании традиционных методов обследования слоговой структуры слова, предложенный Левиной Р.Е., Марковой А.К., Сафшотна Н.Ю., Спировой Л.Ф., Чиркиной Г.В., Ястребовой А.В.); вторая серия – отраженное проговаривание отдельных слов и слов, различной слоговой структуры в словах и предложениях [4].

Анализ проб, полученных с помощью нейропсихологических методов, позволил констатировать не только наличие и характер трудностей зрительно-пространственной ориентировки и памяти, слухо-моторной координации и памяти, динамического, конструктивного праксиса, темпо-ритмической организации серийных движений, но и отметить наиболее «западающее» звено. Большинство детей экспериментальной группы (82 %) испытывают значительные трудности в восприятии и воспроизведении ритма (реакция выбора, слухо-моторные координации), в выполнении заданий на исследование конструктивного праксиса, зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций (дом, дерево, забор). Дети показали следующие ошибки в выполнении заданий на исследование слоговой структуры слова. Им доступно воспроизведение односложных слов типа «дом», двусложных слов типа «луна» при назывании предметных картинок. При этом, выявлены искажения слоговой структуры следующего характера: сокращения согласных в стечениях (бант – бат); замены по типу уподобления слогов (молоток – мататок); сокращения числа слогов (учительница – чительца). Отраженное повторение труднодоступных слов (малочастотные слова со сложной слоговой структурой), характеризовалось чаще всего в искажении слов по типу выпадения середины слова, сокращения его структуры, появления разных вариантов искажений одного и того же слова (например, мотоциклист – макист; велосипедист – весист; автомат – втомат; крановщик – кранщик, кщик; скороварка – скаварка; памя-

ник – памятка; пингвин – гвин); при отраженном повторении словосочетаний и предложений наблюдался распад структурных элементов речевых конструкций, как при произнесении слов доступной, так и труднодоступной структуры (поезд на вокзале – по зале; футболист играет в футбол – фуст играет...).

На основании полученных результатов исследования нами была предложена коррекционная работа с использованием нейропсихологических подходов. Мы разработали упражнения по формированию слоговой структуры слова с использованием сенсорно-моторных методов. Упражнения были структурированы по трем направлениям в соответствии с компонентами высших психических функций (по А.Р. Лурия, 1973). Использование мячиков в коррекционно-развивающей работе широко представлено в психологической и логопедической практике (Ахутина Т.В., Захарова (Воронова) М.Н., Лунина Н.В. и др.).

Приведем примеры упражнений:

1. Упражнение «Выдели ударный слог»

Цель: формировать умение воспроизводить слоговую структуру незнакомых слов в процессе отраженного и сопряженного проговаривания.

Оборудование: мячик.

Инструкция: «Я называю слова, ты повторяешь за мной. На каждый слог ты сжимаешь мячик».

Речевой материал: незнакомые слова – полотенце, пистолет, гантели, самокаты, экскурсовод, велосипедист, фотоаппарат и т.д.

Помощь: выполнение упражнения без речевого материала, повторение сопряженно с логопедом, логопед помогает, взяв руку ребенка.

2. Упражнение «Короткое и длинное слово»

Цель: формировать умение определять количество структурных элементов (короткое и длинное слово).

Оборудование: мячик.

Инструкция: «Я говорю тебе слова, если слово длинное – ты подбрасываешь мячик вверх, если слово короткое – ударяешь об пол».

Речевой материал: бах, пух, стук, пароход паровоз, бегемот и т.д.

Помощь: объяснение логопеда и выполнение упражнения без речевого материала.

3. Упражнение «Закончи мое слово»

Цель: формировать умение завершить начатое слово, с опорой на предметные картинки и без опоры на предметные картинки.

Оборудование: предметные картинки, мячик.

Инструкция: «Я буду называть тебе начало слова и показывать картинку, а ты закончи его. А теперь повтори полностью слово, делая при этом упражнение – бросаешь мячик правой рукой в левую ударом об пол, левой рукой передаешь мячик в правую руку за спиной».

Речевой материал: пуго..., поми..., лопа..., пана..., газе..., мага..., каран... и т.д.

Помощь: объяснение логопеда и выполнение упражнения без речевого материала.

4. Упражнение «Цапля»

Цель: формировать умение произносить слоги с оппозиционными согласными, одновременно выполнять движения правой рукой и левой ногой, левой рукой и правой ногой.

Оборудование: мячик.

Инструкция: «Цапля ходит по болоту, высоко поднимая колени. И мы сейчас с тобой будем ударять об пол мячик и поднимать колено вверх, называя слоги. Удар мячом называем слог со звонкой согласной, поднимаем колено – слог с глухой парной согласной».

Речевой материал: па-ба, да-та, га-ка и т.д.

Помощь: объяснение логопеда и выполнение упражнения без речевого материала.

5. Упражнение «Новые слова»

Цель: формировать умение многократно повторять слова без опоры на предметные картинки.

Оборудование: 2 мячика.

Инструкция: «Я буду называть тебе по одному слову, а ты его повтори несколько раз, бросая мячики об пол одновременно двумя руками».

Речевой материал: лимон, медведь, пингвин, кактус, голова, воробей, гусеница, петушок и т.д.

Помощь: объяснение логопеда и выполнение упражнения без речевого материала.

6. Упражнение «Придумай сам»

Цель: формировать умение использовать слова различной степени сложности в составе словосочетаний и предложений.

Оборудование: мячик, стена.

Инструкция: «Я начну говорить предложение, а ты закончи его. Ударяя мячик о стену, повернувшись к ней боком, следишь за мячиком только глазами».

Речевой материал: На дереве сидело...; На картине было...; Аня пришла домой...; Петя долго... и т.д.

Помощь: объяснение логопеда и выполнение упражнения без речевого материала.

7. Упражнение «Считалочка»

Цель: формировать умение произносить ритмизованные тексты, сопровождая ударом мяча, попеременно правой и левой рукой.

Оборудование: мячик.

Инструкция: «Я буду тебе говорить по одному предложению из стихотворения, ты будешь повторять его и одновременно отстукивать мячиком об пол. Одно предложение правой рукой, другое – левой рукой и так попеременно все стихотворение».

Речевой материал: стихотворение (например: Мишка косолапый/по лесу идет/шишки собирает/песенки поет и т.д.), мячик.

Помощь: совместное выполнение с логопедом и выполнение по образцу.

Выводы:

1. Анализ научно-методической литературы обосновал актуальность нашего исследования. Работа по формированию слоговой структуры слова в комплексе с формированием базовых предпосылок ее усвоения актуальна, значима.

2. Изучение предпосылок формирования и состоянию слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи, осуществляемый в комплексе нейропсихологических методик и традиционно логопедических, позволяет выделить дифференциально-диагностические показатели, позволяющие оценить степень выраженности неречевых затруднений и определить наиболее эффективные пути профилактики и коррекции нарушений базовых предпосылок усвоения слоговой структуры слова.

3. Исследование предпосылок формирования и состоянию слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи показало, что большинство детей экспериментальной группы испытывают значительные трудности в восприятии и воспроизведении ритма, в выполнении заданий на исследование конструктивного праксиса, зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций; выявлены искажения слоговой структуры следующего характера: сокращения согласных в стечениях, замены по типу уподобления слогов; сокращения числа слогов; при отраженном повторении словосочетаний и предложений наблюдался распад структурных элементов речевых конструкций, как при произнесении слов доступной, так и труднодоступной структуры.

4. Внедрение в работу логопеда упражнений с использованием сенсорно-моторного метода имеет значительный коррекционный потенциал.

Литература

1. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6 – 9 лет / Т.В. Ахутина. – М., 2018. – 278 с.

2. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А.К. Маркова // Логопедия: методическое наследие: уч. для высш. учеб. заведений. – Москва, 2003. – 52 – 63 с.

3. Матросова Т.А., Сухачева Н.А. Методика коррекционно-логопедической работы по формированию звуко-слоговой структуры слова и неречевых процессов, влияющих на ее формирование у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста // Логопедия сегодня. – вып.2. – Москва, 2013. – 59 – 62 с.

4. Сафшотна Н.Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития: дис. ... канд. пед. наук. / Н.Ю. Сафшотна. – Москва, 2003. – 175 с.

Нарушение письма у школьников с задержкой психического развития

Violation of the letter in schoolchildren with mental retardation

Михайлова Н.П. (Бугульма)

Mikhailova N.P.

Аннотация.

В статье представлены причины нарушения речи школьников с задержкой психического развития. Процесс письма обеспечивается согласованной работой че-

тырех анализаторов речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного (пространственного восприятия).

Ключевые слова: органические нарушения, дисграфия, фонетические процессы, речедвигательный анализатор, предметная агнозия.

Актуальность. Нарушения речи у детей с ЗПР являются более распространенными, сложными и имеют стойкий характер, отрицательно сказываются на развитии устной и письменной речи младших школьников. Постановка проблемы формирования навыков грамотной письменной речи является одной из наиболее сложных и актуальных в специальной педагогике. Так как орфографические ошибки, переплетаясь с дисграфическими приобретают стойкий характер. Затем они сохраняются в старших классах, где письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимся.

Нарушения письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, нарушения этого процесса возникают при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к нарушениям письма (Б. Хальгрен, М. Руданеско), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи. Нарушения этого процесса может быть следствием расстройства, имеющего место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, так как важнейший фактор нарушения письма заключается в трудности нахождения исходной точки на листе бумаги, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности (М. Суле, Ж. Ажуриагерра, Ф. Кошер).

Отставание в фонетических процессах у ребенка создает серьезные препятствия для успешного усвоения программного материала по письму, так как у него оказывается недостаточно сформированными практически все обобщения о звуковом составе слова с нормальным речевым развитием вырабатывается задолго до обучения в школе (И.Н. Садовникова). Еще большие затруднения при обучении испытывают дети с общим недоразвитием речи (ОНР), которое проявляется в нарушениях не только произношения, но и лексико-грамматических средств языка (А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова).

Наиболее распространенную причину трудностей в школе у детей начальных классов называют «задержку психического развития». К рассматриваемой группе относятся дети с психофизическим и психическим инфантилизмом, а также дети с церебрастеническими состояниями. В обоих случаях имеются признаки ранее перенесенного органического заболевания ЦНС. Клиническими проявлениями последствий таких заболеваний является некоторое недоразвитие сложных форм поведения, чаще всего при наличии признаков незрелости эмоционально-личностных компонентов, повышенная утомляемость и быстрая

истощаемость, несформированность целенаправленной деятельности, а также и интеллектуальных операций, основных понятий и представлений.

В силу присущих им особенностей дети с ЗПР оказываются неготовыми к обучению в школе. В связи с этим возникает необходимость оказывать им специфическую и многогранную помощь. Чем раньше ребенок получает ее, тем эффективнее результат.

Психологическое содержание процесса письма.

Письменная речь – одна из форм существования языка. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени».

Для ребенка письмо является не простым психологическим актом.

Основные компоненты психологического содержания процесса письма (по мнению А.Р. Лурия «Психологическое содержание процесса письма») следующие:

1. Перешифровка замысла в графические начертания:

- а) ребенок должен спрограммировать свое высказывание;
- б) должен отобрать слова для выражения мысли;
- в) он должен уметь построить словосочетания, предложения;
- г) расположить предложения в определенной логической последовательности, т.е. внутренне осмыслить свое изложение мысли;
- д) замысел должен сохраняться у ребенка до конца записи.

2. Ребенок должен уметь проводить звуковой анализ слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого мысленно, ребенок должен выделить серию звучаний. Сначала с тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих

- а) определить количество звуков в слове;
- б) определить последовательность звуков в слове;
- в) определить, какие конкретно входят звуки в состав слова.

Работа по звуковому анализу и уточнению звуков является вторым существенным условием для процесса письма, потому что только эти фонемы, абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков, могут стать предметом дальнейшей записи.

3. За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, следует выделение фонемы и перевод в зрительную графическую схему. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы не вызовет трудностей. Смешивание начертаний называется «зеркальное письмо».

4. Следующим этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв в нужные графические начертания.

Для овладения грамотным письмом младший школьник должен владеть достаточным объемом внимания и целенаправленной деятельностью. Внимание всегда выполняет контролирующую функцию. Контроль должен быть произвольным и быстрым.

Существуют три вида контроля:

– контроль синхронный, текущий, т.е. ребенок должен знать, что он пишет в данный момент;

– контроль, фиксирующий или удерживающий, т.е. ребенок должен знать, что уже сделано;

– контроль упреждающий, антиципирующий, т.е. ребенок должен знать, что он будет делать после того, что уже сделано.

Все виды контроля должны работать одновременно.

В овладении навыками письма огромную роль играет развитие познавательных процессов. Церебро-астенический синдром, который характеризуется возбужденностью, расторможенностью, импульсивностью, вызывает недостаточное овладение целенаправленной деятельностью. Отсюда вытекают некоторые сложности:

нарушение внимания – пропуск букв, добавления;

нарушение памяти – не может вспомнить графический образ буквы;

нарушение восприятия – не может проанализировать букву, последовательность написания; не слышит звук, либо слышит с искажением;

нарушения пространственной ориентировки – ведет к «зеркальному письму».

Все психологические предпосылки будут сформированы, если у ребенка первично сохранена деятельность анализаторных систем.

Физиологическое содержание процесса письма.

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев). Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом, слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного (пространственного восприятия).

А сенсомоторной основой психического развития ребенка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом. Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает произвольную артикуляцию, в дальнейшем она меняется на произвольную. Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука. Ребенок вынужден временно заменять одним из артикулярно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку.

Звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, слова же – в словосочетаниях, фразах, в потоке речи. Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи

Н.И. Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена: а) образование слов из звуков;

б) составление сообщений из слов.

Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации.

При нарушении речедвигательного анализатора нарушается артикуляция.

Основным механизмом нарушения письма является вторичное недоразвитие слуха, в результате того, что страдает моторика и артикуляция.

На письме скрытые артикуляции (проговаривание) помогают

- 1) уточнить звуковой состав записываемого слова;
- 2) позволяет сохранить последовательность звуков в слове;
- 3) помогает удержать в памяти то, что предстоит записать.

При нарушении речеслухового анализатора страдают верхние височные отделы коры больших полушарий головного мозга.

Речеслуховой анализатор осуществляет:

- 1) анализ звукового состава слова;
- 2) он преобразовывает звуки в фонемы;
- 3) осуществляет выделение последовательности звука в слове.

На письме при акустико-фонематической дислалии первично идет недоразвитие фонематического слуха. В процессе письма активно включаются еще глаз и рука, и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов приобретают особую важность. Как отмечает П. Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необходимости зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма.

Нарушение зрительного анализатора ведет к зрительной предметной агнозии.

Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который срисовывает буквы со всеми особенностями шрифта, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов.

На первом этапе школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координаций. Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечить кончику пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому постепенно уменьшается величина выписываемых букв. При нарушении пространственного восприятия нарушается теменно-затылочные отделы коры больших полушарий головного мозга.

Итак, начальный период обучения грамоте должен иметь целью формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикулярном, оптическом и кинетическом образе слова.

Ребенок научится писать без всяких затруднений, если у него четкая артикуляция. Если он будет обладать сохранным фонематическим слухом, фонематическим и фонетическим восприятием, правильно ориентироваться в пространстве, будет обладать целенаправленной устойчивой деятельностью, будут сохранены все анализаторные системы. Любое нарушение из этих предпосылок может вызвать нарушения письма.

Литература

1. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова. – СПб.: Союз, 2001. – 43 с.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И.Лалаева. – М.: Владос, 1999. – 220 с.
3. Российская Е.Н. К проблеме овладения письменной речью у детей с ОНР / Е.Н.Российская // Дефектология. – 1999. – № 4. – 20 с.
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н.Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 253 с.
5. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи / А.В.Ястребова. – М.: Аркти, 1999. – 119.
6. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Как помочь детям с недостатками речевого развития / А.В.Ястребова. – М.: Аркти, 1999. – 83с.

Использование инновационных образовательных технологий в работе с детьми логопедической группы

*Use of innovative educational technologies in working with children
in speech therapy groups*

**Музипова С. Р. (Лениногорск)
Muzipova S. R.**

Аннотация.

В статье инновационные образовательные технологии с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в данном случае с детьми ОНР, воспитывающихся в логопедической группе, рассматриваются как уникальное средство обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию. Которые позволяют педагогам работать с ребенком на результат, воспитывать у него коммуникативные навыки и умения, отходить в организации учебно-воспитательного процесса от авторитаризма, развивать стремление к самостоятельной мыслительной деятельности.

Ключевые слова: новые педагогические технологии, инновационные технологии: здоровьесберегающие, технология проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные, личностно-ориентированные, игровые технологии, дошкольники с ОНР.

Актуальность. Современные условия общественной жизни предъявляют особые требования к развитию личности. Эти условия вносят в жизнь российского общества новые коррективы, требующие от специалистов мобильности, гибкого мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению разнообразных проблем. Нынешние дошкольники думают и чувствуют по-особенному. Психологи, педагоги, родители говорят об одном: эти дети требуют особого подхода, потому что они другие. Изменившийся мир требует другого сознания, и нам, взрослым, это сознание становится доступнее именно благодаря общению с детьми. В концепции модернизации российского образования говорится, что развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. В образовательном процессе на первый план выдвигается идея саморазвития личности, её готовность к самостоятельной деятельности. В связи с этим меняются функции педагога. Теперь он уже не информатор, а организатор интеллектуального поиска, эмоционального переживания и практического действия.

*«Если сегодня мы будем учить так,
как учили вчера, мы украдем у детей завтра»
Джо Дьюи*

Внедрение ФГОС в дошкольное образование и требование к структуре базовой образовательной программы для дошкольного образования, улучшение образовательного процесса в соответствии с ФГОС ведет к улучшению профессиональной компетентности современного педагога ДОУ. Одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к саморазвитию. Основными критериями саморазвития воспитателей ДОУ являются: эффективность профессиональной педагогической деятельности, творческий рост педагогов, внедрение новых педагогических технологий в воспитательно-образовательный процесс [2]. Инновация (англ. innovation) – новшество, нововведение [5]. Использование инноваций в детском саду предполагает введение в образовательный процесс обновлённых, улучшенных и уникальных идей, полученных творческими усилиями воспитателя. Целью инновационной деятельности в дошкольном учреждении является повышение эффективности процесса обучения и получение более качественных результатов [4]. Инновационный процесс – это создание, освоение и применение инноваций, которые гарантируют успех перехода традиционной системы образования на новое качественное состояние. Инновации в дошкольном обучении предлагаются для понимания новых методов обучения, новых способов организации занятий, инноваций в организации образовательного контента (интеграционные программы), методы оценки образовательного результата. Современные инновационные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию ФГОС ДО [3]. Поэтому основной задачей педагогов является выбор методов и

форм организации работы с детьми, оптимальных инновационных педагогических технологий, которые в большей мере соответствуют заявленной цели личностного развития воспитанников. Как известно, сегодня, одним из ведущих направлений развития образовательной системы нашей страны, является обеспечение для детей доступности качественного общего образования. Речевое развитие – ведущий компонент подготовки ребёнка к школе. Непременным условием для всестороннего развития ребёнка, для его успешного обучения в школе является умение общаться со взрослыми и сверстниками; всем известно, что дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально развивающих сверстников в овладении навыками связной речи. У таких детей отмечаются трудности программированного содержания развернутого высказывания и их языкового оформления. Для высказывания (пересказ; различные виды рассказов) характерны: нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная ситуативность и фрагментарность. Низкий уровень употребляемой фразовой речи. Наиболее значимыми инновационными технологиями [2] в работе с детьми логопедической группы по развитию связной речи являются:

- здоровьесберегающие;
- технологии проектной и исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникационные;
- личностно-ориентированные;
- игровые технологии и др.

Широко применяемые в настоящее время в работе **здоровьесберегающие технологии**, позволяют организовать и распределить оздоровительные мероприятия на всё время пребывания детей в детском саду – физкультурные занятия, спортивные праздники и развлечения, физкультминутки, динамические паузы, элементы точечного массажа, артикуляционная, пальчиковая гимнастики, утренняя гимнастика, гимнастика после сна. В группах созданы «Физкультурные уголки», которые содержат картотеку подвижных игр, физкультминуток в соответствии с возрастом детей; дидактические игры о спорте, атрибуты для подвижных и малоподвижных игр, спортивное оборудование. **Педагоги** ДОО активно взаимодействуют с семьями по вопросам охраны и укрепления здоровья детей, активно привлекают родителей к участию в физкультурно-массовых мероприятиях детского сада. Применение **здоровьесберегающих технологий** повышает результативность образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на укрепление здоровья, а у ребёнка – стойкую мотивацию на **здоровый образ жизни**.

Одной из инновационных **образовательных технологий** является **технология проектной деятельности**. Педагоги активно используют в **воспитании** и обучении детей, данный метод, единодушно отмечая, что организованная по данной технологии жизнедеятельность в группе позволяет лучше узнать **воспитанников**, проникнуть во внутренний мир ребенка. В рамках использования проектного метода, целесообразно использовать **технологии группового сбора**, позволяющего организовать образовательный процесс в совместной деятельно-

сти с детьми, где ребенок может проявить свою активность. Основное достоинство и ценность технологии проведения группового сбора заключается в ее гуманистической направленности: обеспечение уважения к личности каждого ребенка, создание условий для развития его уверенности в себе, инициативности, творческих способностей, самостоятельности и ответственности – в становлении базовых свойств его личности. Использование метода проектов позволяет мне значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, способствовать развитию благоприятных межличностных отношений в группе детей. Кроме того, это позволяет делать образовательную работу открытой для активного участия родителей. В данном учебном году мною были разработаны и апробированы в работе более 10 проектов «Осень – раскрасавица», «Зимушка – зима», «В здоровом теле, здоровый дух», «Новый год», «Масленица», «Весна – красна» и т.д.

Технология **исследовательской деятельности**, как инновационная технология, способствует формированию у ребят основных ключевых компетенций, развивает способность к исследовательскому типу мышления и способствует развитию речи детей. В группе, руками воспитателей, создаются центры экспериментирования, в которых оснащены дидактическими играми, пособиями. На полочках для детского исследования размещены самые разные природные материалы, микроскопы, лабораторное оборудование. Данная технология исследовательской деятельности положительно влияет на эмоциональную сферу дошкольников, на развитие их творческих способностей, она даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта. В этом учебном году мною была разработана программа «Почемучка», направленная на развитие познавательных способностей детей и интерес к окружающему миру; в рамках данного проекта разработан проект «Откуда берется электричество».

Применение **игровых технологий** в группе тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского сада и решением его основных задач. Комплексное использование игровых технологий разной целевой направленности позволяет педагогам подготовить детей к обучению в школе. Проблемы формирования интеллектуальной готовности к школе педагоги дошкольного образования решают с помощью игр, направленных на развитие психических процессов, а также специальных игр, которые развивают у детей элементарные математические представления, готовят руку к овладению письмом «Сосчитай-ка», «Найди соседей числа», «Какие предметы нужны в школе» и т.д. Обучение проходит в форме игры интересно, занимательно, но в то же время не является развлечением. Информатизация ставит перед педагогами ДОО следующие *задачи*: идти в ногу со временем; сформировать основы информационной культуры личности ребенка; повысить профессиональный уровень педагогов и компетентность родителей. Для решения этих задач в ДОО нашли свое применение информационно-коммуникационные технологии. В индивидуальной работе педагоги используют ИКТ игры на закрепление пройденного материала. Таким образом, использование интерактивных технологий создаёт ситуацию успеха для детей, снижает утомляемость, стабилизирует фон

настроения, повышает интерес к заданиям, все это способствует положительному результату.

Одним из показателей результативности использования инновационных образовательных технологий является участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства, а также участие воспитанников в творческих конкурсах.

Таким образом, инновационные педагогические технологии, позволяющие мне, как воспитателю логопедической группы, достигать целей обучения путем развития личности каждого дошкольника, развития речи, и в дальнейшем способствовать их успешному обучению в школе.

Литература

1. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ / Ю.В.Атемаскина. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.
2. Кудина Я.В. Инновационные технологии, применяемые в ДОУ / Я.В. Кудина // Инновационные тенденции развития системы образования. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 131 – 134.
3. Мазурчук Н.И. Инновационные образовательные теории и технологии / Н.И. Мазурчук. – Екатеринбург: УрГПУ, 2008. – 165 с.
4. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н.В.Матяш. – М.: Академия, 2012. – 110 с.
5. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика. – 2007. – № 3. – 85 с.

Теоретические аспекты проектной деятельности как средство речевого развития детей дошкольного возраста

Theoretical aspects of project activities as a means of speech development of preschool children

Музипова С. Р. (Лениногорск)

Muzipova S. R.

Аннотация.

В статье раскрывается метод проекта, как одна из личностно-ориентированных технологий, позволяющий развивать творческое мышление и познавательный интерес к различным областям знаний у детей, формирующий коммуникативные навыки и нравственные качества личности дошкольника, развивающий у ребенка определенные реализуемые программой знания, умения и навыки. Проектная деятельность обладает огромным развивающим потенциалом, не только создает условия для поддержки и развития детских интересов и способностей, но и нацелена на развитие индивидуальности ребенка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

Актуальность. Проблема нарушения речи остается одной из актуальных проблем теории и практики развития речи детей дошкольного возраста, так как

речь возникает и развивается в процессе общения. Общение является необходимым условием формирования личности, её сознания и самосознания.

Обращение к проектной деятельности как средству речевого развития дошкольников, объясняем негативной социокультурной ситуацией, сложившейся в современном обществе. Чаще приходится сталкиваться с фактами отставания, задержек и нарушений в развитии речи детей от возрастных нормативов, нежели с их опережением. Все чаще у детей наблюдается комплекс социально-психологических проблем: повышенная агрессия, эмоциональная глухота, гиперактивность, пассивность, замкнутость на себе и собственных интересах. Дети с трудом усваивают те или иные нравственные нормы.

Известно, что дошкольный возраст – это благоприятный период для развития всех сторон речи, расширения и обогащения детских представлений о разнообразии окружающего мира. Поэтому задача заключается не в том, чтобы поскорее научить ребенка писать и считать, а чтобы обогатить его речь и представления об окружающем мире, научить видеть в нем закономерности.

Как сказал Альберт Эйнштейн: «Дети сами любят искать, сами находить. В этом их сила. Мы часто перегружаем детей книгами, впечатлениями, не помогаем им отбирать то главное, что ведет в глубину своих собственных мыслей и творчества. Детям, как растениям, нужно гораздо больше свободы, возможности познать себя».

Учитывая, актуальность проблемы развития познавательно-творческой активности каждого ребенка, в образовательной деятельности использую проектную деятельность, на основе которой была создана система работы.

Использование методов проектов в образовательном процессе, способствует повышению развития у детей речевой активности, способствует формированию грамматической стройности речи.

Метод проектов является также уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию с интеграцией в различных образовательных областях.

*Перед человеком к разуму три пути:
Путь размышления – самый благородный;
Путь подражания – самый лёгкий;
Путь личного опыта – самый тяжёлый путь.
Конфуций.*

Современное изучение проектной деятельности как формы развития речи дошкольников представлено в работах И. Э. Куликовской, С. И. Максимовой, Е. О. Смирновой, О. Н. Сомковой и А. Ю. Тихоновой и др. [5, с.7].

Сегодня особое место в дошкольном образовании занимает проектирование. В современной педагогике метод проекта используется наряду с систематическим предметным обучением как компонент системы продуктивного образования. Основной целью проектного метода в дошкольных учреждениях является развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей.

Для развития речи детей в дошкольном учреждении могут использоваться разные варианты проектов. Метод проектов нашел свое отражение в идеях отечественных ученых – Б.В. Игнатьева, В.Н. Шульгина, Н.К. Крупской, Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной. В последнее время теоретические основы проектирования отдельных образовательных систем и технологий активно разрабатываются в научно-педагогической литературе (В.С. Безруков, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.М. Поташник, И.С. Якиманская и др.). Как вариант интегрированного метода обучения дошкольников рассматривают проектную деятельность ряд ученых, таких как Т.А. Данилина, М.Б. Зуйкова, Л.С. Киселева, Т.С. Лагода и др [11, с. 12].

Л. С. Киселева, Т. А. Данилина. Н. Ю. Пахомова отмечают, что метод проектов можно представить, как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, воспитанника и его родителей, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели [6, с. 76].

По мнению Т. П. Жуйковой, проектирование можно рассматривать как:

- специфический вид деятельности, направленной на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки);
- форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры;
- управленческую процедуру.

Важнейшим направлением работы педагога в новых условиях с целью развития общения и речи детей является организация разновозрастного взаимодействия детей. О.Н. Сомкова отмечает, что «это становится возможным в условиях организации детской проектной деятельности при реализации единого проекта для всех групп детского сада и совместного проекта с начальной школой» [12, с. 49]. Проект дает возможность решать множество педагогических задач: показать детям способы поиска новой информации, научить планировать коллективную деятельность, проводить исследование (выдвигать предположения, проверять их, обобщать результаты), применять свои знания и умения в различных, в том числе и новых ситуациях, развивать умение презентовать полученный продукт. Участие в проекте предполагает сочетание совместной со сверстниками и индивидуальной деятельности, что воспитывает у детей ответственность, умение работать в группе, проявляя при этом индивидуальные способности и творчество.

По мнению учёного Джона Дьюи, ребёнок прочно усваивает лишь то, что познаёт через самостоятельную деятельность, что требует от него познавательных и практических усилий и в дальнейшем имеет применение в жизни. Нами на практике активно применяется метод проектов, как одно из эффективных средств познавательно-речевого развития детей. В ходе проектной деятельности дошкольники проживают различные ситуации успеха, уверенности в своих действиях, которые в конечном результате являются стимулом личностного их развития [6, с. 75].

Мыслительная деятельность не возможна без речи. В своих исследованиях М.М. Алексеева, В.И. Яшина справедливо отмечают: овладевая речью, ребёнок овладевает и знаниями о предметах, признаках, действиях и отношениях, запечатленными в соответствующих словах. При этом он не только приобретает знания, но и учится мыслить, поскольку думать – это значит говорить про себя или вслух, а говорить – значит думать.

Метод проектов – одно из инновационных направлений в современной дидактике, которому в последнее время уделяется все большее внимание.

Дошкольное воспитание как первая ступень образования за последнее время прошло сложный путь вписывания в новые реалии. Одной из приоритетных задач, провозглашенных реформой образования, является массовый переход образовательных учреждений к использованию новых технологий обучения и воспитания, а также к управлению этим процессом.

Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса считают, что одна из главных задач, которую призван решить педагог в ходе проектной деятельности, связана с тем, чтобы создать проблемную ситуацию и максимально развернуть пространство возможностей ее преобразования. Авторы также подчеркивают, что пространство возможностей может расширяться как за счет высказываний группы детей, так и за счет многообразия вариантов, предложенных одним ребенком. Стратегия поведения педагога должна быть следующей: отслеживать возникновение проблемной ситуации и возможности ее преобразования, удерживать дошкольников в проблемном поле, следить, чтобы все дети «увидели» пространство возможностей и начали в нем действовать, предлагая свои и повторяя чужие идеи.

Метод проектов актуален и очень эффективен. Он дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволит ему легко адаптироваться к жизненным трудностям в будущем.

По рекомендациям педагогов-практиков Л.С.Киселёвой, Т.А.Данилиной, Т.С.Лагоде, М.Б.Зуйковой метод проектов можно представить, как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапная практическая деятельность по достижению поставленной цели [6, с.77].

Основной целью проектного метода в дошкольных учреждениях является развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей. Как показывают результаты современных исследований (Ожиганова Г., 1999), в процессе проектирования дошкольники не только подражают взрослым, но и передают опыт сверстникам. Участвуя в педагогическом процессе наравне с взрослыми, проектируют свою жизнь в пространстве детского сада, проявляя изобретательность и оригинальность. Творческое проектирование требует от педагога терпения, любви к ребенку, веры в его возможности на пути вхождения в мир взрослых.

Фундамент исследований психологических основ проектного обучения заложен в работах выдающихся отечественных ученых (П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский и др.). Запросы педагогической практики на современном этапе вновь возвращают к проблематике проектного метода обучения, но на иной

теоретической базе (П.Р. Атутов, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев и др.) [5, с. 13].

Оценивая возможности исследования и проектирования, важно понять, что в работе с детьми дошкольного возраста полезны и проектные методы, и методы исследовательского обучения. В методическом плане важно учитывать, что метод проектов предполагает составление четкого плана проводимых изысканий, требует ясного формулирования и осознания изучаемой проблемы, выработки реальных гипотез, их проверки в соответствии с планом.

Литература

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 13 с.
2. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы: метод. Пособие / Н.А.Виноградова, Н.В.Микляева, Ю.Н.Родионова. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 192 с.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
4. Левшина Н.И. Роль проектной деятельности в речевом развитии дошкольников / Н.И.Левшина // Дошкольная педагогика. – 2014. – С. 12 – 14.
5. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е.С.Евдокимова. – М.: Сфера, 2006. – 128 с.
6. Жуйкова Т. П. Характеристика проектной деятельности в работе с детьми старшего дошкольного возраста / Т.П. Жуйкова // Педагогика: традиции и инновации. – 2011. – Т. 1. – С. 75 – 78.
7. Инновационные процессы в современном дошкольном образовании: развитие интеллектуального потенциала и детской одаренности / авт.-сост. Л.П. Пяткова и др. – Волгоград, 2013 г. – 175 с.
8. Микляева Н.В. Инновации в детском саду. Пособие для воспитателей / Н.В.Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 160 с.
9. Перспективы развития образования в условиях введения ФГОС: сб. материалов III Межрегиональной заочной научно-практической конференции (Казань, 2014). – Казань: Новое знание, 2014. – 164 с.
10. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
11. Райхерт-Гаршхаммер Е. Проектная деятельность в дошкольной организации / Е. Райхерт-Гаршхаммер // Учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / под ред. Л.В. Свирской. – М.: Национальное образование, 2016. – 112 с.
12. Современное образование: взгляд в будущее: сб. материалов Российской (заочной) научно-практической конференции (Чебоксары – Москва, 2013 г.) – 280 с.
13. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в дошкольном образовании / Л.Л. Тимофеева // Детский сад: теория и практика. – № 9. – 2012. – С. 6 – 18.
14. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
15. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С.Ушакова. – М., 2001. – 237 с.

Формирование вербальных средств коммуникации у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Formation of verbal means of communication in preschool children with speech disorders

Надаховская С.А. (Королев)

Nadahovskaya S.A.

Аннотация.

В статье отражена проблема формирования вербального общения детей, которое предполагает успешное осуществление процессов восприятия и понимания речи у дошкольников и позволяет удовлетворить целый ряд потребностей – социальных, эмоциональных и материальных. Только при условии полноценного речевого общения ребенок способен усвоить коммуникативные навыки, развивать вербальные средства общения и стать полноценным партнером в общении. Автором раскрыта методика формирования коммуникативно-речевых умений и навыков через игровую деятельность. В статье предложены игровые приемы, позволяющие развивать фразовую речь детей с ТНР в условиях дошкольной организации.

Ключевые слова: вербальные средства общения, дети с общим недоразвитием речи, песочная терапия, игровая деятельность, особенности диалогического общения (содержание и тематика разговора, состояние лексики, развернутость высказываний, культура речевого общения).

Актуальность. Одним из основных направлений работы любого дошкольного образовательного учреждения является формирование у детей коммуникативной компетентности как способности решать вербальными средствами актуальные для них жизненные задачи в бытовой, учебной и культурной жизни. Далеко не у всех детей средства вербальной коммуникации формируются спонтанно, многим из них требуется логопедическая помощь, в рамках которой проводится целенаправленная работа по формированию лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств речевого общения [5].

Наиболее ярко выраженные трудности формирования средств речевого общения проявляются при недоразвитии речи, которое наблюдается и рассматривается в качестве основного симптома или одного из симптомов нарушенного развития ребенка, такого как общее недоразвитие речи (ОНР).

Исследователи отмечают, что такие дети испытывают специфические трудности в овладении родным языком как средством общения, что влечет за собой выраженные недостатки языкового оформления высказывания, а также развертывания и внешней репрезентации смысловой программы (Г.В. Бабина, Г.С. Гуменная, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская) [6].

Теорию и методику коммуникативного развития формирования вербальных средств коммуникации у детей дошкольного возраста разрабатывали: А. Арушанова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин [2, 3].

Мустаева Е.Р. в своих работах подчеркивает, что у детей с общим недоразвитием речи наряду с основными (речевыми) трудностями отмечается крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении. У детей с тяжелой речевой патологией часто имеются затруднения в понимании обращенной речи, вследствие чего процесс их ознакомления с окружающим предметным миром оказывается обедненным, поверхностным [4].

О наличии серьезных трудностей в организации речевого общения детей с ОНР говорится в работах О.С. Павловой, Г.В. Чиркиной, Е.Г. Федосеевой, О.Е. Грибовой [1] и других. Исследования показали, что у таких детей наблюдаются снижение мотивационно-потребностной сферы, трудности реализации речевых средств, недостаточное усвоение языковых понятий.

Для подтверждения теоретических выводов нами было проведено экспериментальное исследование, которое состояло из трех этапов (*констатирующего, формирующего, контрольного*). Исследование проходило с сентября 2018 года по февраль 2019 года на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 48 «Тополёк» г. о. Королев М.О.

В эксперименте приняли участие 12 детей старшей и подготовительной логопедических групп, из которых 6 детей с ОНР III уровня (ЭГ) и 6 детей без речевой патологии (КГ).

В рамках констатирующего эксперимента и для изучения диалогической речи детей нами были выделены необходимые критерии, в качестве которых выступили следующие навыки: владение речевым этикетом; инициативность; запрос информации; составление диалога, а также их показатели, которые характеризуют качество развития данной формы речи дошкольника.

Для обследования вербальных средств общения детей старшего дошкольного возраста были выбраны методики по определению уровня развития диалогической речи, изучению диалогических речевых навыков. На основе данных методик разработана серия экспериментальных заданий. Все задания имели качественные и количественные характеристики в виде баллов. С помощью данных заданий была изучена и сопоставлена диалогическая речь дошкольников с ОНР III уровня и детей без речевой патологии.

Нами был выявлен ряд особенностей, свойственных детям с речевым недоразвитием – это лексико-грамматические нарушения и скудный словарный запас, неумение употреблять в речи, имеющиеся языковые средства, недостаточная информативность диалогов и несоответствие тематике, нарушение взаимосвязанности и недостаточный объем высказываний. Анализ результатов сформированности вербальных средств коммуникации дошкольников ЭГ и КГ позволил нам выявить первоначальный уровень развития диалогической речи детей и показал, что у детей с нормальным речевым развитием диалогическая речь по всем показателям более развита, чем у детей с ОНР III уровня.

Данные полученные во время констатирующего эксперимента позволили разработать нам содержание экспериментального обучения, включающего в себя основные направления (выделить основные этапы; реализовать комплекс занятий с песочным столом для дальнейшего развития связной речи) и этапы кор-

рекционно-логопедической работы (1 этап – развитие у детей вопросно-ответной формы с использованием реплик-стимулов; 2 этап – овладение вербальными средствами коммуникации; 3 этап – формирование самостоятельного диалога).

Обучающий эксперимент проводился в течение 6 месяцев на специально организованных подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях. Основной его целью являлось формирование у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи навыков и умений ведения диалога с использованием в логопедической работе песочной терапии. Мы старались заинтересовать детей деятельностью, посильной данному возрасту, а именно игровой.

Поэтому для достижения цели нашего исследования в экспериментальной группе нами была выстроена работа по развитию коммуникативно-речевого общения с применением песочного стола для дальнейшего развития связной речи.

Используя в коррекционной работе данную технологию, мы подбирали такие игры, которые соответствовали определенным критериям, а именно: адекватность и универсальность игр, и их вариативность. Кроме того, подбор игр выполнялся в соответствии с этапами формирования диалогических умений.

Работа по развитию вербальных средств общения была выстроена поэтапно.

На первом этапе обучающего эксперимента основной нашей задачей являлось – научить дошкольников отвечать на вопросы, а после этого правильно задавать их. Особое внимание уделялось развитию у детей умения слушать и понимать обращенную к ним речь. Создавая с помощью игры различные ситуации, особое внимание было направлено на расширение и активизацию словарного запаса и грамматических норм языка дошкольников.

В ходе второго этапа коррекционно-логопедической работы решались задачи, направленные на обучение детей диалогу. Мы старались научить их ориентироваться в содержании высказываний (найти главную мысль, определять тему), а также развить умение логически строить высказывания с помощью языковых средств. В процессе работы мы помогали детям усвоить правила речевого этикета, без решения которых диалог, как форма речи и поведения не может существовать.

На заключительном этапе обучения дети упражнялись в самостоятельной организации диалога на предложенную тему. Мы старались активизировать и автоматизировать умения детей использовать усвоенный лексический и грамматический материал в коммуникативно-речевом общении.

К практическим методам формирования коммуникативных навыков относятся различные дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры. Они используются для решения всех речевых задач. В зависимости от характера речевой деятельности детей можно условно выделить репродуктивные и продуктивные методы.

Репродуктивные методы основаны на воспроизведении речевого материала, готовых образцов. В детском саду они применяются в словарной работе, в работе по воспитанию звуковой культуры речи. К репродуктивным можно условно отнести методы наблюдения и его разновидности, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, многие дидактические игры.

Продуктивные методы предполагают построение детьми собственных связанных высказываний, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает и комбинирует их всякий раз по-новому, приспосабливаясь к ситуации общения. В этом и заключается творческий характер речевой деятельности. Отсюда очевидно, что продуктивные методы используются при обучении связной речи. К ним можно отнести обобщающую беседу, рассказывание, пересказ с перестройкой текста, дидактические игры на развитие связной речи, метод моделирования, творческие задания.

На протяжении всего обучающего эксперимента нами были созданы все условия для эффективного обучения дошкольников навыкам формирования вербальных средств коммуникации с использованием песочной терапии.

По итогам экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент, который показал улучшение лексико-грамматических умений детей ЭГ. Под воздействием речевого общения и в ходе обучения у детей сформировались лексические и грамматические навыки. В своей речи дошкольники старались использовать синтаксически верно сформулированные предложения и правильное согласование слов. Они научились точнее излагать свои мысли, используя повествовательные и вопросительные формы предложных конструкций. Также дети ЭГ стали чаще контролировать свою речь и исправлять ошибки, которые встречались в ходе диалога. Анализ словаря детей ЭГ показал, что во время обучения дошкольники с помощью игровых ситуаций пополнили свой словарный запас новыми значениями и понятиями, которые они смогли использовать в активной речи.

По результатам контрольного эксперимента, наблюдалось улучшение в экспериментальной группе характера диалога, его содержания и тематичности, использование более сложных высказываний с меньшим количеством повторов и аграмматизма, повышение речевых умений детей, их заинтересованности и активности.

Сопоставительные результаты показали, что уровень сформированности вербальных средств общения старших дошкольников с ОНР повысился. Достаточный уровень отмечен у троих детей ЭГ; средний уровень – у троих детей ЭГ. В контрольной группе также зафиксированы изменения, но незначительные.

Анализ данных контрольного эксперимента убедительно доказал, что улучшение состояния коммуникативно-речевого общения детей старшего дошкольного возраста с ОНР являлось подтверждением эффективности применения в коррекционно-логопедической работе в данном направлении с использованием песочной терапии, которая способствует погружению детей в реальные и игровые диалоги, т.е. в активную речевую практику.

Таким образом, вербальные средства коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеют особенности, связанные с недоразвитием лексических, грамматических и фонетико-фонологических средств речевого общения. Система целенаправленных приемов позволяет улучшить качество диалогической речи у дошкольников с ОНР.

Литература

1. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О.Е.Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7 – 16.

2. Леонова С. В., Мещерякова Л. В. Психолого-педагогическая помощь учащимся с тяжелыми речевыми нарушениями: сб. научных трудов международной научно-образовательной конференции (Казань, 2017 г.). – Казань: Изд-во Казан, 2017. – С. 50 – 56.

3. Леонова С. В. Особенности актуализации лексических средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.В.Леонова // Вестник Московского государственного областного университета. – М.,2014. – № 4. – С. 95 – 101.

4. Мустаева Е. Р. Проявление вербальных и невербальных нарушений у детей с ОНР / Н.Р.Мустаева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 1.

5. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: сб. материалов научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических (Москва, март – апрель 2010 г) / ред. кол.: Е.В. Ушакова, Ю. А. Покровская. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 167 – 175.

6. Хорошавина Е. В. Изучение состояния лексикона у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Е.В. Хорошавина // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы третьего международного теоретико-методологического семинара. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011. – С. 153 – 156.

Современные технологии коррекционно-логопедической работы у детей с церебральным параличом

Modern technologies of correctional and speech therapy in children with cerebral palsy

Нигметзянова Ч.Р. (Казань)

Nigmatzyanova Ch.R.

Аннотация.

В статье рассматриваются основные направления коррекционной работы с детьми, страдающими церебральным параличом. Формы речевых нарушений очень разнородны. Одной из форм речевых нарушений у таких детей является дизартрия.

Ключевые слова: ДЦП, дизартрия, коррекционно-логопедическая работа, современные технологии.

Актуальность. Для современной логопедии характерен постоянный поиск способов усовершенствования и оптимизации процессов развития и обучения детей с ОВЗ. Для этого используются современные логопедические технологии. При их применении занятия становятся более эффективными.

Детский церебральный паралич – тяжелое заболевание нервной системы, при котором страдают мозговые структуры, ответственные за произвольные движения. При ДЦП возникает тяжелое нарушение речи, называемое дизартрией.

Дизартрия – это нарушение звукопроизводительной стороны речи в результате нарушения иннервации речевой мускулатуры за счет поражения центральной нервной системы. Из-за недостаточные иннервации мышц артикуляцион-

ного, голосового, дыхательного аппарата нарушается не только звукопроизношение, но и голос и речевое дыхание. Различают несколько форм дизартрии, различающиеся внешними особенностями проявления и местом поражения в коре головного мозга. Логопедическая работа по коррекции дизартрии основывается на следующих принципах: системности, учета механизмов нарушения, опоры на закономерности онтогенетического развития, учета ближайшей зоны развития, поэтапного формирования умственных действий, учета ведущей деятельности возраста, дифференцированного подхода.

Занимаясь нормализацией произношения у детей с дизартрией, нужно стремиться сначала ослабить проявления расстройств иннервации речевого аппарата. Расширяя возможности движений речевых мышц, можно рассчитывать на лучшее спонтанное включение этих мышц в артикуляционный процесс. Необходимо использовать средства, приемы дифференцированного логопедического массажа (активизирующего или расслабляющего) в зависимости от характера нарушения тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата. На этом этапе реализуется важнейшая коррекционная задача, связанная с воздействием на саму структуру речевого дефекта.

Логопедический массаж – активный метод механического воздействия, который изменяет состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата. Он может проводиться на всех этапах коррекционной работы, но особенно значимо его использование на начальных этапах работы [1].

Преодоление артикуляторных нарушений, как правило, сочетается с логопедическим массажем, который проводится наряду с пассивной, пассивно-активной и активной артикуляционной гимнастикой.

К основным приемам массажа относятся: поглаживание, растирание, разминание, вибрация и покалывание, плотное нажатие.

В зависимости от состояния мышечного тонуса проводится расслабляющий массаж (при спастичности – с целью расслабления) и стимулирующий массаж (при гипотонии – с целью активизации мышечного тонуса).

При пониженном тонусе речевой мускулатуры используются следующие приемы: поглаживание, растирание, разминание, сильная вибрация, покалывание.

При повышенном тонусе используются, в основном, поглаживание и легкая вибрация.

Основные цели логопедического массажа:

- 1) нормализация мышечного тонуса общей, мимической и артикуляционной мускулатуры;
- 2) уменьшение проявления парезов и параличей мышц артикуляционного аппарата;
- 3) снижение патологических двигательных проявлений мышц речевого аппарата (синкинезии, гиперкинезы и т.п.);
- 4) стимуляция проприоцептивных ощущений;
- 5) увеличение объема и амплитуды артикуляционных движений;
- 6) активизация тех групп мышц периферического речевого аппарата, у которых имелась недостаточная сократительная активность;

7) формирование произвольных, координированных движений органов артикуляции [2].

В логопедической практике также используется массаж с применением специальных приспособлений, таких как логопедический электромассажер Z-Vibe, являющийся инновацией, интегрирующей общий логопедический массаж и высокочастотные электромагнитные вибрации.

Аппарат состоит из алюминиевого корпуса, в который помещен микромотор-вибратор, элемент питания, а также сменный наконечник на резьбе. Наконечники меняются в зависимости от необходимости воздействия (*расслабление – стимуляция*).

Логопедический массажер имеет диаметр не более шариковой ручки.

Принцип работы Z-Vibe состоит в воздействии на язык, внутреннюю и наружную поверхность щек, лоб, подбородок, колебаниями высокой частоты. Вследствие этих колебаний происходит расслабление или увеличение тонуса мышц, в зависимости от используемых насадок. Передача тканям мелких быстрых, чередующихся колебательных движений вызывает сильное сокращение мышц и придает им большую упругость, улучшает трофику тканей. Цель массажа – нормализация речевой моторики. Методика логопедического воздействия заключается в выполнении основных стандартных массажных движениях. Основная универсальная насадка массажера имеет две различные поверхности: бугристую и поперечно-полосатую. Используется для щек, губ, языка, десен, неба. Поперечно-полосатая сторона – направлена на нормализацию мышц арт. аппарата при гипертонусе; бугристая сторона – направлена на нормализацию мышц арт. аппарата при гипотонусе.

Насадка для логопедического массажера Z-Vibe для массажа ложбинки языка. Данная насадка предназначена для логопедического вибромассажера Z-Vibe, позволяет быстро создать и подготовить на языке ребенка «желобок», для последующей постановки звуков.

Насадка ребристая для логопедического массажера Z-Vibe. Данная насадка используется как при наружном логопедическом массаже губ, щек и т. д., так и при массаже артикуляционного аппарата ребенка.

Кроме того, массажер помогает очень эффективно растягивать «уздечку», поддерживать язык, массировать ложбинку языка для помощи в постановке свистящих звуков. Также, он очень эффективен в выработке вибрации кончика языка при постановке звука «Р». Для этого используется «искусственное заведение моторчика» при помощи этого электромассажера.

Опыт работы с дизартрией подтверждает, что использование электромассажера Z-Vibe оптимизирует работу по преодолению органических проявлений дизартрии.

Пассивная артикуляционная гимнастика

Пассивная артикуляционная гимнастика проводится после массажа. Их целью является включение в процесс артикулирования новых групп мышц, до этого бездействующих, или увеличение интенсивности мышц, ранее включенных. Это создаёт условия для формирования произвольных движений речевой мускулатуры. Пассивные упражнения создают кинестетический образ артикуляционной позиции, нужной для реализации звука, новые схемы движения.

Пассивная гимнастика языка:

- выведение языка из ротовой полости вперёд;
- втягивание языка назад;
- опускание языка вниз (к нижней губе);
- поднимание языка вверх (к верхней губе);
- боковые отведения языка (влево и вправо);
- придавливание кончика языка ко дну ротовой полости;
- приподнимание кончика языка к твёрдому нёбу;
- лёгкие плавные покачивающие движения языка в стороны.

Пассивная гимнастика губ:

- собирание верхней губы (поместив указательные пальцы обеих рук в углы губ, проводят движение к средней линии);
- собирание нижней губы (тем же приёмом);
- собирание губ в трубочку («хоботок»), производя движение к средней линии;
- растягивание губ в «улыбку», фиксируя пальцами в углах рта;
- поднимание верхней губы;
- опускание нижней губы;
- смыкание губ для выработки кинестетического ощущения закрытого рта.
- создание различных укладов губ, необходимых для произнесения гласных звуков (а, о, у, и, ы, э).

Желательно, чтобы пассивная гимнастика сопровождалась зрительным контролем и речевой инструкцией («Твой язык сейчас внизу: посмотри в зеркало, почувствуй это положение»).

Активная гимнастика выполняется ребенком самостоятельно после того, как восстановлены или развиты движения при пассивном их выполнении. Целью активной гимнастики является увеличение объема движений, их точности, переключаемости, скорости.

Упражнения для развития мимических мышц лица

1. Закрывание и открывание глаз;
2. Нахмуривание бровей;
3. Поднимание бровей и образование продольных морщин на лбу;
4. Надувание щек;
5. Проглатывание слюны;
6. Открывание и закрывание рта;
7. Жевательные движения.

Упражнения для развития губной мускулатуры

1. Вытягивание губ трубочкой – «хоботок»;
2. Растягивание губ в стороны – улыбка;
3. Чередование движений «хоботок» – «оскал»;
4. Смыкание губ при сомкнутых и разомкнутых челюстях;
5. Быстрое смыкание губ и быстрое размыкание;
6. «Поцелуй»;
7. Губной выдох, при котором щеки надуваются не напряженно;
8. Губной выдох в определенном направлении (вверх, вниз, влево, вправо) с напряженными и расслабленными щеками;

9. Поднимание верхней губы с обнажением зубов.

Упражнения для увеличения объема и силы артикуляционных движений

1. Выталкивание языком марлевой салфетки, засунутой за щеку попеременно слева и справа;

2. Перемещение в полости рта предметов различного размера, фактуры и формы (пуговицы, шарики);

3. Удержание губами различных предметов (пробка, марля, пуговицы и пр.).

Упражнения для развития более тонких движений языка и создание возможности перехода к артикуляционным движениям

1. Прикосновение кончиком языка к краю нижних зубов;

2. Выдвигание языка вперед;

3. Втягивание языка внутрь;

4. Опускание выдвинутого языка вниз;

5. Приподнимание выдвинутого языка вверх;

6. Боковые отведения вправо – влево;

7. Приподнимание вверх и прижимание средней части языка к твердому нёбу («горочка»);

8. Приподнимание средней части языка вверх и прижимание боковых краев языка к зубам верхней челюсти («седло»);

9. Суживание языка и заострение его («жало», «иголочка»);

10. Переключение различных позиций [3].

Усвоение этих упражнений позволяет перейти к специальным упражнениям, имеющим артикуляционное значение для постановки звуков.

Развитие дыхания

В клинической картине дизартрии неизменно присутствуют расстройства дыхания. Они имеют сложный патогенез, связанный как с паретичностью дыхательных мышц, изменением из тонуса, нарушением их реципрокной координации, так и с задержкой созревания дыхательной функциональной системы [4]. Поэтому работа по формированию речевого дыхания включает в себя три этапа:

1. Расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата (постановка диафрагмально-реберного дыхания).

2. Формирование длительного фонационного выдоха.

3. Формирование речевого выдоха [5].

Упражнения для развития межполушарного взаимодействия.

Назначение данных упражнений – при выполнении упражнений для тела и пальцев повышается «чувствование» ребёнком собственного тела, синхронизируется деятельность полушарий головного мозга, повышается точность и скорость передачи импульсов в нервной системе, снимаются синкинезии и мышечные зажимы, развивается произвольная саморегуляция внимания.

Известные упражнения для рук: «Колечки» одноимённые и разноимённые, «Честь», «Лезгинка», «Ухо – нос», «Лягушка», «Паучок», и т.д. Усложнение: выполнение с закрытыми глазами, с однонаправленными и разнонаправленными движениями языка, с проговариванием скороговорок или стихотворением. В

упражнении «Ладушки» используется не только классический вариант исполнения, но и ногами, а также смешанный вариант «ноги – руки» [6].

В дополнение очень эффективными методами коррекции дизартрии являются общий массаж, медикаментозная терапия, лечебная физкультура, закаливание, рефлексотерапия, физиопроцедура. Содействовать в осуществлении данных мер должны невролог и педиатр, которые и назначают медикаментозные и физиотерапевтические процедуры.

Таким образом, непрерывный и комплексный подход при организации коррекционно-логопедической работы с детьми с детским церебральным параличом, позволяет достичь видимых результатов и существенно повысить качество жизни ребенка.

Литература

1. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н.Волоскова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 287с.
2. Дьякова Е.А. Логопедический массаж / Е.А.Дьякова. – М., 2005. – 96 с.
3. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие / И.Ю.Левченко, О.Г.Приходько. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
4. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – М., 1985. – 23 с.
5. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений у дошкольников с ДЦП. Алалия, Дизартрия, ОНР: учеб. Пособие / И.А.Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018. – 320 с.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие / А.В.Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

Игры, формы и методы для развития связной монологической речи на основе восприятия художественных картин

*Games, forms and methods for the development of coherent monologue speech based
on the perception of artistic paintings*

Рузаева И.В. (Казань)

Ruzaeva I.V.

Аннотация.

Известный психолог Выгодский отмечал подчиненность интеллекта ребенка эмоциональным интересам. Но эстетические чувства и переживания ребенка нуждаются в воспитании и упражнении. Оказать помощь детям в формировании духовных ценностей – одна из главных и трудных задач педагогов. Развивать доброту сердца, чуткость души, действенную любовь ко всему прекрасному, дать детям первые ориентировки в эстетической и художественной культуре своего народа – вот ориентир в работе по воспитанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: Развитие связной речи, формы и методы работы, игры, художественные картины, дети дошкольного возраста, дошкольное воспитание.

Все начинается с детства. Именно в детстве, ребенок впервые учится сочувствовать, сопереживать радоваться, учиться отличать плохое от хорошего, красивое от безобразного. Одна из важнейших задач, стоящих перед ребенком дошкольного возраста, овладение связной речью, без чего невозможно успешное обучение в школе. Развивать у детей доброту сердца, чуткость души, творческое воображение, дать им первые ориентировки в эстетической и художественной культуре – одна из задач дошкольного воспитания. Поэтому в развитии связной речи на основе восприятия картин, остановимся на художественном творчестве, как наиболее сложном в составлении рассказа, но зато эмоционально богатым эпитетами, сравнениями, метафорами.

Восприятие произведений изобразительного искусства – это сложный многогранный творческий процесс. Развивая эстетические эмоции, нравственное сопереживание, нравственный отклик, оно требует от человека определенной затраты сил и способностей. Надо учить детей восторгаться и удивляться, любоваться и давать нравственно-эстетическую оценку, соотносить с собственными чувствами и опытом [1].

Как нельзя построить дом без кирпичиков, так и невозможно в развитии речи без достаточного словарного запаса. При решении этих задач используются различные методы, приемы и игры. Расскажу о различных методах, приемах и играх, которые направлены на активизацию словарного запаса и развитию речи. Некоторые игры можно включить в организационный момент перед рассматриванием картины.

Например:

1. Игра «Какой? Какая? Какие?».

Цель игры: активизация словарного запаса детей. Логопед: «Сядет тот, кто назовет мне, какой может быть человек?» (его состояние). Дети называют: «Грустный, веселый, радостный, хмурый, печальный, злой и т.д.». Подготовка лексики детей при рассматривании на НОД картины В. Васнецова «Аленушка». Или логопед говорит: «Какая бывает зима?». Дети: «Снежная, волшебная, суровая, теплая, длинная», – активизация словаря при рассматривании картины Н. Шишкина «На севере диком».

2. Игровые упражнения – загадки.

Цель: развитие мышления (операции синтез). Логопед: «Узнай о ком (о чем) я рассказываю? Сильный, большой, могучий, мощный?» Дети: «Богатырь». Подготовка детей при рассматривании на занятии картины В. Васнецова «Три богатыря». Или логопед говорит: «Широкое, синее, бурлящее, бескрайнее, черное?» Дети отвечают: «Море», – рассматривая на занятии картины К. Айвазовского «Девятый вал».

3. Чтобы дети смогли понять состояние изображенных на картине людей, учим понимать язык жестов, мимики, движений. Этому способствуют упражнения по психогимнастике [7]. Логопед: «Погрустим как Аленушка» (картина В. Васнецова «Аленушка»), или «Покажем какие мы сильные, могучие – как богатыри» (картина В. Васнецова «Три богатыря»), или «Как тяжело серому волку нести Ивана-Царевича и его возлюбленную» (картина В. Васнецова «Иван-Царевич и серый волк»). Дети изображают, передают действиями, эмо-

циями переживаниями то, что просит от них педагог. Упражнения по психогимнастике можно использовать и как физкультминутки в НОД.

4. Игра «Какая маска говорит?»

Цель: способствовать развитию интонационной стороны речи ребенка. Вначале педагог, а затем ребенок, произносит предложение (лучше название картины) от лица маски, которую он надевает себе на лицо. Маски – это простые эмоции, изображенные в виде смайлика. Сначала грустно говорит название картины, т.е. «грустную маску» надели на лицо, затем радостно, потом зло, испуганно и т.д., а дети должны определить какая маска говорит. Дети: «Маска грусти», «Маска радости», «Маска зла», «Маска удивления», и т.д.

В основной части непосредственно образовательной деятельности дети рассматривают и составляют рассказ по картине. Чтобы построить связный рассказ детям помогают наглядные карточки-символы [3].

Первая карточка символ – знак вопроса. Ребенок должен вспомнить художника и назвать картину.

Вторая, третья и четвертая карточки символы – стрелки вниз, посередине и стрелка вверх, служат напоминанием о последовательности рассказывания, что художник изобразил на переднем плане, в центре картины, на заднем плане картины.

Пятая карточка символ – цветовая палитра. Они напоминают о цветовом решении картины позволяет сделать вывод о настроении художника. Учим понимать и чувствовать зависимость цвета и эмоционального состояния человека.

Шестая карточка символ – сердце. Это личное высказывание ребенка о картине (нравится или не нравится это произведение, почему?).

Ребенок самостоятельно составляет рассказ по художественной картине. Чтобы эффективнее было воздействие от рассматривания картины, нужно детям на занятии читать поэзию Тютчева, Бунина Пушкина, Плещеева. Слушать классическую и современную инструментальную музыку во время рассматривания, и на протяжении всей непосредственно образовательной деятельности. Активную роль в процессе занятия отводится педагогу.

5. Прием «Вхождение в картину», предложенный Е.И. Тихеевой.

Цель: созданием у детей эмоционального настроения с установками на развернутое выразительное рассказывания. При рассматривании картины И. Левитана «Март», логопед говорит:

– Вы все внимательно рассматривали, что изображено на картине, о чем она. А теперь давайте мысленно перенесемся вот сюда (показ определенного места), например на крыльцо дома. Вслушиваемся. Что мы услышим?

– Капель, легкий шум сосен, фыркание лошади, скрип полозьев, стук дятла, стук топора, люди рубят лес, цокот копыт другой лошади, едущей по дороге и т.д., – дети начинают творить. Также можно спросить у детей, что мы чувствуем, что мы ощущаем и т.д.

6. Прием «Воссоздание событий, предшествующих или последующих, изображенным на картине» [6].

Цель: развитие воображения, фантазии, творчества.

Логопед: «Дети, закройте глаза и представьте, что здесь было до прихода весны». Предъявляется картина В. Саврасова «Весна». И ребята начинают фан-

тазировать, говорить, творить, составляя полные предложения, тем самым развиваем связную речь у них. Или логопед спрашивает: «О чем могут разговаривать дети на картине Серебряковой «За обедом»? Что произошло после того, как «Богатыри увидели врага» на картине В. Васнецова «Три богатыря»?

7. Прием «Угадай, что здесь может быть?»

Цель: развития творческого мышления.

Условия: Кусочек репродукции закрывается белой бумагой, где-нибудь сбоку, чтобы не нарушить целостного восприятия картины. Логопед: «Что здесь могло быть изображено?» Дети высказывают свои предположения.

8. Детская игра «Аукцион».

Цель: учить детей внимательно вглядываться в изображение, совершенствовать умение строить разнообразные предложения, закрепление определенных конструкций предложений.

Правила игры: На аукцион выставляется единственная картина. В руке у педагога пластмассовый молоточек. Он выступает в роли аукциониста. Картина считается проданной тому, кто последний придумает предложение по картине. Дети начинают всматриваться в содержание картины, выискивают различные детали, делают свои высказывания о том, что видят на картине, строят разнообразные по структуре предложения. Картина считается проданной тому, кто последний закончил рассматривание, т.е. скажет последнее предложение по картине. Ребенок забирает художественную картину в группу, где она вешается на самое видное место.

Работа по развитию речи на основе восприятия изобразительного искусства доступна, интересна и результативна. Процесс ознакомления детей с картинами требует от педагогов большого терпения, неспешности, такта, мастерства и собственно эмоционально-положительного отношения к рассматриваемой картине.

Литература

1. Белобыркина О.А. Речь и общение / О.А. Белобыркина. – Ярославль: «Академия развития», 1998. – 240 с.
2. Глинка Г.А. Буду говорить, читать, писать правильно / Г.А. Глинка. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
3. Глухов В.П. Наши дети учатся рассказывать / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 16 с.
4. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: изд-во ЯГНУ, 1999. – 61 с.
5. Селиверстов В.И. Игры в логопедической работе с детьми / В.И. Селиверстов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
7. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова // под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 160 с.

**Сюжетно-дидактическая игра как средство развития словаря
прилагательных у детей с общим недоразвитием речи**
*Features of the development of the verbal dictionary of pupils with general speech
underdevelopment by didactic game*

Саматова Ф.Г. (Казань)

Samatova F.G.

Аннотация.

В данной статье нами представлены результаты нашего констатирующего эксперимента, проведенного с целью развития словаря прилагательных учащихся с ОНР при помощи сюжетно-дидактической игры на уроках татарского языка и литературы. Сюжетно-дидактическая игра способствует эффективному развитию словаря прилагательных у учащихся ввиду своей увлекательности и разнообразия.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, ОНР, сюжетно-дидактическая игра, словарь прилагательных.

В современной науке процесс развития словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирования умения использовать их в конкретных условиях общения [8]. Обогащение словарного запаса происходит во всех видах деятельности. А поскольку игра является «источником развития» и создает зону приближённого развития [1], то мы можем предположить, что у детей с ОНР развитие словаря легче усваивается в игре. Проблема организации и корректировки образовательной деятельности связана с успешностью ее осмысления. Педагоги все чаще и чаще обращаются к современным технологиям для более успешного развития у школьников речи, интеллектуальных, творческих и других способностей.

В настоящее время количество детей с речевыми патологиями заметно увеличивается. У детей нарушаются важнейшие элементы речи, такие как лексика, грамматика и фонетика. Но некоторые дети сталкиваются с нарушениями всех компонентов речи, а именно с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Лексика выступает тем главным несформированным элементом, который оказывает существенное влияние на развитие речи ребенка, поскольку значение непосредственно слова, по мнению Л.С. Выготского, является «единицей речевого мышления» [1].

Уникальность игры заключается в том, что она способна интегрировать в себе не только самостоятельную деятельность детей, поскольку в процессе игры дети вступают в общение со сверстниками, их объединяет общая цель, совместные усилия к ее достижению, общие переживания, но и образовательную деятельность, так как игра мобилизует умственные способности ребенка, его воображение, внимание, память [3].

На основе проведенного нами историко-конструктивного анализа различных подходов объяснения сущности феномена игры мы пришли к следующему выводу: игра привлекала к себе внимание педагогов в любую историческую эпо-

ху. Это объясняется тем, что в игре заключена реальная возможность воспитывать и обучать ребенка в радости. Однако в каждую историческую эпоху понятие «игра» трактовалась по-разному. Немецкий философ и психолог К. Гросс, первым осуществившим попытку систематического изучения игры, считал, что игра есть предварительная подготовка к условиям будущей жизни [2]. М. Монтессори, при создании своей уникальной системы развивающего обучения, опиралась на самостоятельные игры детей в специально подготовленной игровой среде [4]. Ф. Фребель считал, что детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира. Игра – мостик от внутреннего мира к природе» [5]. Ж.-Ж. Руссо писал, что игра является естественной средой общения для ребенка [5]. Я. Корчак считал игру реализацией генетического поведения ребенка [3]. К.Д. Ушинский видел в игре проявление воображения или фантазии, приводимых в движение разнообразными эффективными тенденциями [7]. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире» [6]. Л.С. Выготский и другие отечественные психологи рассматривали игру как специфическую деятельность детей, в которой производится удовлетворение потребности имитировать поведение и роли взрослых [2]. Таким образом, развитие представлений о детской игре составляет замечательную страницу в истории педагогики и психологии. Поставленная Л.С. Выготским задача создания новой теории игры получила детализацию в работах виднейших отечественных ученых А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, в исследованиях их сотрудников и учеников.

Взглянув на содержание игр, можно убедиться в том, что игра – это не что иное, как проявление быта и одного из видов труда. Под игрой мы понимаем систему зрелищных мероприятий, которые формируются в виде отражения форм труда на протяжении всего периода развития человеческого общества, выполнения функции физического и нравственного, эстетического воспитания молодого поколения, а также обязанностей по организации досуга и быта взрослых.

Игра – неотъемлемая часть жизнедеятельности ребенка. Образование и воспитание ребенка лучше дается через игру. Во время игры ребенок узнает много нового, привыкает к этому. Игровая технология на уроках реализуется через различные игровые ситуации и используется в качестве мотивации в учебной деятельности. С помощью этой технологии активизируются познавательные интересы учащихся, идёт развитие психических процессов, также способствуя развитию у детей новых качеств, таких как сила воли и самостоятельность.

В современном образовании основным видом игры ребенка является сюжетно-ролевая игра. Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самой игровой обстановке. Главными структурными компонентами творческой сюжетно-ролевой игры являются: сюжет, который представляет собой ту область действительности, которая воспроизводится детьми в игре; игровые действия, как способы проявления активности ребенка в игровых целях; роль, характеризующая игровую позицию ре-

бенка, в которой он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемыми педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Среди основных компонентов дидактической игры выделяют: правила игры, являющиеся средствами, с помощью которых педагог управляет игрой, процессами воспитательной и познавательной деятельности, поведением детей; фиксированную структуру игровой деятельности, включающую в себя основные элементы, характеризующие игру одновременно и как форму обучения, и как игровую деятельность, систему оценивания (подведение итогов), понимаемую как результат, который подводится сразу по окончании игры (подсчет очков: выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание).

В процессе обучения детей педагогами часто используются игры, которые интегрируют сущностные характеристики сюжетно-ролевой и дидактической игры. Условно их можно назвать сюжетно-дидактическими играми, так как для них характерно наличие как сюжета, игровых действий, ролей, так и правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания. В процессе сюжетно-дидактической игры педагог управляет игрой, процессами воспитательной и познавательной деятельности, поведением детей. Однако взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог – участники одной игры. Главным компонентом игры является сюжет, который представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. Сюжеты могут быть бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин и т.д.), общественные (игры в празднование Дня рождения города, в библиотеку, школу и т.д.). В процессе сюжетно-дидактических игр дети и педагог обсуждают сюжет предварительно, планируют развитие содержания. Содержание воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности с помощью роли, которую он берет на себя. В процессе сюжетно-дидактической игры роль содержит строгие правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Основой игры являются игровые действия как одно из основных средств реализации сюжета, но в то же время они направлены на выполнение воспитательных и дидактических задач, и различны по своей направленности и по отношению к играющим. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. В заключении игры обязательно подводится итог или результат.

Использование технологии игры в начальных классах – высокоэффективная организация учебной деятельности на уроках татарской литературы. Её можно использовать на всех этапах обучения [8]. Учащиеся начальных классов охотно принимают участие в предметных, сюжетно-ролевых, дидактических играх, связанные с героями сказок. А учениками основной и средней общеобразова-

тельной школы успешно проводятся ролевые игры, посвященные общению на бытовые темы, профессиональные (деловые) ролевые игры, отражающие трудовую деятельность. Создавая благоприятные условия для формирования и развития подготовленной и неподготовленной речи, игра помогает почувствовать радость преодоления трудностей, воспитывает дух коллективизма, развивает психические процессы детей.

Сюжетно-дидактическая игра дает возможность обучить учащихся. Игры можно проводить как парами, так и группами. Для проведения подобных игр была создана модель игры в форме пьесы [10]. Учащимся отводятся роли. Во время игры участники общаются друг с другом, у них появляется природное желание что-то сказать, о чем-то спросить, ответить собеседнику. Эти игры состоят из нескольких этапов:

1. подготовительный этап (составление сценария, подготовка материалов для игры, составление плана проведения, определение целей и задач, правила игры, распределение по ролям, разбивка по группам, проведение консультаций и т.д.);
2. этап проведения игры (работа с необходимыми источниками, выступление групп, проведение дискуссий, работа экспертов и т.д.);
3. заключительный этап (анализ игры, оценка, подведение итогов, дача рекомендаций и т.д.).

Сюжетно-дидактические игры успешно применяются на уроках различного типа. При организации игры важно ставить следующие цели:

1. активизация коммуникативной деятельности учащихся;
2. умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
3. использование хорошо знакомых учащимся ситуаций в жизни;
4. литературно-музыкальная композиция, в которой изучена игра;
5. создание среды взаимодействия, правильного активного устного общения.

Прежде чем начать использовать игровую технологию в учебном процессе, необходимо сначала выяснить, через какие темы целесообразно освоить данную технологию. При организации игры необходимо четко определить распределение времени, так как в выходные дни могут быть нарушены правила игры, что повлечет за собой низкую эффективность игры [7]. Особенно эффективны игровые технологии в преподавании татарской литературы русскоязычным детям. Игры помогают детям освоить литературный материал в практической деятельности.

Таким образом, нами был проведен онтологический анализ термина «игра» и осуществлен научно-технологический анализ классификации игр, что позволило установить: в процессе обучения детей педагоги часто используют игры, которые интегрируют в своей структуре сущностные характеристики сюжетно-ролевой и дидактической игры. В рамках нашего исследования мы рассматриваем сюжетно-дидактические игры как метод активного обучения, направленный на организацию коррекционно-образовательного процесса и создающий специальными средствами условия, мотивирующие детей к самостоятельному, инициативному и творческому освоению словаря прилагательных в познавательной деятельности.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 35 – 37.
2. Гросс К. Душевная жизнь ребенка: избранные лекции / К. Гросс. – Киев: Киевское Фребелевское общество, 1961. – 242 с.
3. Корчак Я. Как любить детей: избранные педагогические произведения. / Я. Корчак. – Воронеж: МОДЭК, 1999. – 192 с.
4. Любина Г.А. Работа с родителями в Монтессори-группе (из опыта работы) / Г.А. Любина. – М.: ММЦ, 1995. – 40 с.
5. Педагогика: педагогическое наследие / И.Г. Песталоцци, Я.А. Каменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1987. – 496 с.
6. Сухомлинский А.В. О воспитании / А.В. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
7. Ушинский К.Д. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: сборник научных трудов / К.Д. Ушинский // под ред. Н.Я. Михайленко. – М.: Просвещение, 1978. – С. 250 – 274.
8. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

Развитие речевой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья *Development of speech activity of children with disabilities*

Смирнова И.А. (Елабуга)
Smirnova I.A.

Аннотация.

Статья отражает современные технологии развития речевой деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Отражены результаты практического опыта в реализации коррекционного образования. Адресована педагогам, заинтересованным в развитии теоретического и практического обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: развитие речевой деятельности, коррекционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация.

Актуальность. Речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведением в целом. Речь является средством общения и служит важнейшим инструментом социализации учащихся. Недоразвитие речи оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Под влиянием социально-экономических социально-политических изменений в стране происходит модернизация образования, которая ориентирована на идеи демократизации, гуманизации, отрицая единообразие, осуществляя стремление обеспечить каждому ребенку индивидуальный путь развития с учетом

его психофизических особенностей, способностей и склонностей, устанавливая при этом приоритет в части обеспечения качества и доступности образования.

В соответствии с принципами и нормами международного права, такими как Конвенция ООН о правах ребенка, принятая в 1989 г., Конвенция ООН о правах инвалидов, ратифицированная Россией в 2012 г., происходит развитие системы образования в нашей стране, в том числе образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Согласно международным актам, нормативное законодательство России изменяется в сторону поддержки людей с инвалидностью. Все более актуальными становятся вопрос развития инклюзивного образования, разработка модели воспитания, развития и обучения детей с ОВЗ в группах общеразвивающей направленности. В рамках социализации основными векторами являются познавательное и речевое развитие ребенка. Полноценная речь – это необходимое условие социализации ребенка, развитие его интеллекта и совершенствование личности.

Сложности в формировании речевой деятельности у школьников достаточно актуальны. Согласно различным исследованиям, большая часть детей младшего школьного возраста имеют низкий уровень речевого развития, тем самым становится необходимо реализовать в школьном учреждении целенаправленную работу по развитию речевой деятельности детей с ОВЗ. Работа по развитию речевой деятельности детей является приоритетным направлением в школьном образовании. На смену стандартным методам приходят инновации в последовательности обучения и воспитания, которые нацелены на активизацию познавательного и речевого развития обучающихся.

Специальные коррекционно-развивающие технологии также нуждаются в обновлении и развитии. Ключевой идеей является индивидуализация процесса обучения учащихся, в котором объединяются усилия педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогического коллектива, в котором применяются активные и интерактивные формы деятельности, стимулирующие предметную, социальную, коммуникативную компетентности, развитие самосознания и саморегуляции, творческих способностей учащихся [3].

С целью развития коммуникативных компетенций у обучающихся с ОВЗ необходимо расширение в использовании технологий обучения в сотрудничестве (ситуационно-позиционное обучение, текстуально-диалогическая модель обучения, информационно-коммуникативные технологии и другие современные активные и интерактивные методы обучения) и обогащения взаимодействия с нормально развивающими сверстниками, и взрослыми людьми на экскурсиях, при проведении совместных мероприятий разной направленности (соревнований, олимпиад, праздников).

Воспитанники, с которыми мы работаем имеют качественное изменение всей психики, всей личности в целом. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Для них характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. У таких детей на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное разви-

тие психических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден.

Одной из форм создания такого пространства в нашем учреждении являются коррекционно-развивающие занятия. Они планируются так, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья имели возможность взаимодействовать с взрослыми и друг с другом, что необходимо для формирования умения работать в коллективе под контролем и с помощью педагога. Специальная работа по ведению ребенка в более сложную предметную и социальную среду проводится поэтапно и планомерно. Широко используется наглядно-практическая основа с использованием игровых приемов на каждом занятии. Такие занятия позволяют детям увидеть результат своего труда и порадоваться ему вместе с другими детьми, родителям, педагогом.

Формирование речи ребенка – очень сложный процесс, ребенок должен научиться управлять своими органами речи, воспринимать обращенную к нему речь, осуществлять контроль за речью окружающих и собственной речью. Речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведением в целом. Речь является средством общения и служит важнейшим инструментом социализации учащихся. Несформированность или недоразвитие речи оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Овладение разговорной речью во многом зависит от ее восприятия. Речевой материал, даваемый слабослышащим и глухим учащимся, воспринимается слухозрительно, зрительно или на слух. Учитель постоянно работает над развитием остаточного слуха учащихся внятными произношением в соответствии с требованиями программы. Учащиеся пользуются индивидуальными слуховыми аппаратами. Общение учащихся на занятиях по развитию речи вне класса осуществляется на основе устной речи. Дактилология используется при затруднениях в устном общении в качестве вспомогательного средства, когда слово или реплика оказываются трудными для восприятия по чтению с губ или слухозрительно. Дактилирование сопровождается устным проговариванием [1].

Речь учителя должна быть естественной, достаточно эмоционально выразительной. В разговоре с учениками учитель выражает свое одобрение, недоумение, согласие или несогласие. Так же как и со слышащими детьми, можно сказать строго и весело, пошутить и посмеяться. Речевой запас школьников расширяется обогащается за счет слов, словосочетаний и фраз, необходимость в которых возникает в процессе общения, варьирования речевого материала. Смысловые значения новых слов уточняются благодаря включению их в разнообразные условия общения.

Использование методов и приемов обучения требует учета психофизических особенностей учащихся, уровня речевого развития и предшествующей подготовки. В младших классах наибольшее применение находят наглядные и практические методы. Словесные методы вводятся постепенно на основе подготовленности учащихся к восприятию и пониманию речевого материала и развития их мышления. Использование различных методов на занятии и разные коммуникативные условия общения способствуют порождению высказываний. Язык

в этих условиях выступает не только как средство общения, но и как средство получения и сообщения новой информации, развития мышления школьников.

На занятиях по развитию речи вне класса используются наглядные и технические средства (предметы, картины, мультимедийные средства). Для младших школьников важно организовать игровые уголки или комнаты с набором игрушек, кукольной мебели, посуды, одежды, иметь настольные игры, костюмы, маски, спортивный инвентарь и т.д. Необходимо активно использовать игры в коррекционной работе. Игра должна увеличивать потребность ребенка в общении, стимулировать накопление у него развитие речевых умений и навыков.

Разнообразие методов и приемов обучения с учетом возраста и речевого развития учащихся, использование занимательных форм подачи материала, наглядных и технических средств, а также новые условия общения, отличные от урока, делают занятия по развитию речи интересными и нужными для учащихся.

В настоящее время известно, что уровень речевого развития детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Как правило, если движение пальцев рук развиты в соответствии с возрастом, то и речевое развитие ребенка в пределах возрастной нормы, если же развитие пальцев отстает, то отстает и развитие речи. То есть кисть руки можно отнести к речевому аппарату. Поэтому и в период подготовки ребенка к активной речи и потом в дальнейшем обязательно необходимо развивать движение пальцев рук.

Такие авторы, как Жукова Н.С., Ткаченко Т.А., Крупенчук О.И. описывают отдельные приемы по развитию моторики у детей с задержкой речевого развития. Т.А. Ткаченко, О.И. Крупенчук рекомендуют включать в коррекционную работу серию подготовительных упражнений, обеспечивающих формирование зрительно-моторной коррекции, а также развитие тонкой моторики пальцев рук и развитие речи. Упражнения представлены в виде пальчиковых игр, логопедических раскрасок, заданий на штриховку и дорисовку, а также упражнений на развитие речи. Дети с удовольствием выполняют задания и проговаривают свои действия.

Например: упражнение по теме: «Части тела». Дети показывают на картинке и на себе части тела. Раскрашивают соответственно по заданию части лица. Смотрят в зеркало и описывают себя, свой портрет.

«Очень сложен человек. (Указательный палец на лбу, нахмуриться).

Двое глаз и двое век. (Указательными пальцами показываем на глаза, затем на веки).

И – внимательно смотри! (Указательные и средние пальцы «идут» от глаз в направлении висков).

Уха два и две ноздри. (Показываем на уши и ноздри).

А вот пальчиков – по пять. (Растопырить пальцы на обеих руках).

Чтобы ими все держать. (Хватающий жест руками) [2].

Залог успеха в работе по развитию речевой деятельности учащихся с ОВЗ – система занятий. Только систематическая работа на фронтальных занятиях в слуховом кабинете, на индивидуальных и воспитательских занятиях; совместная деятельность учителей, воспитателей, родителей позволяет учащимся прочно овладеть навыками восприятия неречевых звучаний и дает возможность успешнее интегрировать в социум. Эффективность коррекционной работы в

значительной степени определяется организационно-педагогическими условиями реализации педагогического процесса, т.е. совокупностью организационных, дидактических, технологических и проектировочных требований и правил, которые необходимо учитывать.

В процессе целенаправленной слуховой работы происходит своеобразное «перемещение» речевого материала: тот материал, который был отработан на этапе различения, предлагается для опознавания, а для различения, планируется новый материал (отработанный на этапе восприятия). Такая преемственность работы по формированию слуховых представлений детей с нарушением слуха будет способствовать развитию слухо-речевых способностей ребенка. При этом для каждого индивидуального занятия обязательно планируется речевой материал и для различения, и для опознавания, и для распознавания [6].

Для того, чтобы наиболее правильно, полно и точно выразить свою мысль, ребенок должен иметь достаточный лексический запас. Поэтому работу по развитию связной речи лучше начинать с уточнения, расширения и совершенствования словаря. В процессе работы над словом дети учатся ставить вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета, учатся графически правильно изображать предметы.

На первом этапе дети упражняются в умении подбирать слова, раскрывают «душу» и даже настроение слов, текстов, объясняют связь между предметной картинкой с элементами модели. Для этого используют «зашифрованные письма» (пиктограммы), «письма в картинках», слова-магниты. Одновременно дети учатся использовать в играх средства выразительности. Именно в психологической атмосфере, обеспечиваемой игровыми упражнениями с постепенным усложнением (разными вариантами) и должно идти всё обучение. Тогда оно становится радостным процессом приобретения коммуникативных способностей в речевой деятельности. Ребенок тянется к игре, живет игрой и впитывает каждой клеточкой восторг игры и незаметно для себя еще и пользу от игровых действий. Тогда обучение – это праздник рассказывать, запоминать, учиться, придумывать, фантазировать, чувствовать и ощущать.

На занятиях с обучающимися успешно применяю упражнения по методике «Гимнастика мозга» Международного Фонда Образовательной Кинезиологии. Авторами которой являются П.Э. Деннисон и Г.Э. Деннисон. Упражнения, описанные авторами данного руководства, даются для образовательных целей и для пробуждения радости от движений. «Образовательная кинезиология» исключительно образовательный вид межличностного взаимодействия, разработанный как дополнение к любой программе обучения или для личностного роста. В «Образовательной кинезиологии» мы наблюдаем, что здоровье зависит от способности системы «интеллект – тело» функционировать как единое целое. Такой вид здоровья больше, чем просто отсутствие болезни, это еще и способность совершать правильные, важные и необходимые действия в своей жизни, а также включать режим отдыха и восстановление по мере надобности.

Одна из главных идей «Образовательной кинезиологии» – это то, что мы учимся естественным образом через движение и игру. Когда мы находимся в расслабленном состоянии, в процесс обучения вовлекается вся сенсорная си-

стема, и мы можем реагировать с внимательным любопытством нашего природного интеллекта. Интеллект, основанный на движении, крайне важен для нас на протяжении всей жизни. При помощи него мы используем всю сенсорную систему. Естественный способ обучаться – «извлекать» природный врожденный интеллект через игру. В стрессе же мы, наоборот, теряем способность учиться [4].

Движение – дверь в обучение; система вестибулярного баланса – ворота, ведущие к интегрированному интеллекту. Так как активность и релаксация являются естественным состоянием для мышц, то, когда мы не можем достичь того или другого состояния, возникает стресс. Упражнения по «гимнастике мозга» помогают вернуться к естественному режиму работы мышц и двигательных рефлексов, при котором учение становится легким и увлекательным. П.Э. Деннисон разработал упражнения из методики «Гимнастика Мозга» (например, «Сова», «Слон», «Алфавитные восьмерки») исходя из своего знания о том, как движения связаны с сенсорным восприятием и каково их влияние на организацию мелкой моторики и учебных навыков.

Педагогический учебно-воспитательный процесс не может протекать лишь во время урока. В действительности обучение, воспитание и развитие детей и молодежи осуществляется и во внеклассной среде. Развитие интегрированных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер. Оптимальным вариантом в настоящее время является сохранение и совершенствование существующей сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений с параллельным развитием интегрированного образования [5].

В нашем учебном заведении «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» получают образование дети с нарушением слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, умственно отсталые и с расстройством аутистического спектра. Наша школа-интернат имеет возможности так организовать свою работу, чтобы чередовать учёбу, труд, отдых, развивающую деятельность учащихся с учётом их возраста и возможностей. Внеклассная работа создает условия для позитивного сотворчества в педагогическом процессе школьных учителей, воспитателей, учащихся, их родителей, культурных и спортивных учреждений. Внеурочные занятия проводятся как в школе, так и вне школы. Кроме своих ресурсов, школа активно использует возможности внешней среды, сотрудничая с учреждениями дополнительного образования и другими образовательными и общественными учреждениями города.

Экскурсия является неотъемлемой частью учебно-воспитательной работы, в ходе которой решаются как учебные, так и воспитательные задачи. Экскурсии могут иллюстрировать материалы урока, могут помочь в закреплении изученной темы. Во время экскурсий расширяется словарь учащихся, вводятся новые слова и выражения. Во время экскурсий учащиеся приобретают навыки культуры поведения в общественных местах. Художественно-творческая деятельность в нашей школе проводится в разнообразных формах – это факультативы и кружки по технике речи, по жестовому пению, хореографическая студия, по техническому творчеству (фабрика изготовления игрушек, открыток, подарков, поделок и элементов оформления), по художественному вязанию. Ребята, обла-

дающие художественными способностями, выступают на всех школьных и внешкольных мероприятиях с художественным словом; с жестовым пением; в смотрах художественной самодеятельности, в благотворительных концертах; принимают активное участие во всех муниципальных, республиканских и российских конкурсах рисунков, готовят изделия к праздникам, памятным датам, выставкам и смотрам художественного творчества школьников, в подарок ребятам, учителям, близким людям. Чем раньше дети начинают посещать кружки по интересам, тем быстрее идет их развитие, тем быстрее они развиваются интеллектуально, эмоционально и творчески. Задача любого педагога научить ребенка жить в современном мире, помочь найти свое место, помочь стать свободной, творческой личностью. В результате такой деятельности раскрываются разнообразные грани творческой личности детей с нарушением слуха, значительно повышается уровень их социальной адаптации, который в дальнейшем способствует формированию социально-активной личности и в дальнейшем скажется на улучшении качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья в целом.

Очень эффективны в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, арт-терапевтические техники. Это изотерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия, танцевальная терапия, песочная терапия, драматерапия и др. Арт-терапевтические занятия может проводить не только психолог и логопед, но и учитель, воспитатель после определенной подготовки. При проведении таких занятий учащиеся учатся взаимодействовать друг с другом, учитывать желания другого человека, развивают словарный запас, речь как средство общения. Коррекционные занятия помогают наладить контакт с ребенком, выстроить коммуникацию в группе, скорректировать состояние тревоги, агрессии, страха, обиды, вселить уверенность в свои силы, взаимной привязанности и тем самым компенсировать их возможное отсутствие в семье. Сотрудничество педагогов и обучающихся, а также родителей обучающихся, в процессе коррекционной работы предполагает создание ситуаций переживания успеха, в которых педагог выступает как помощник, создающий ситуацию успеха ученику, и в тоже время обеспечивает его деятельностную активность.

Приведенные формы занятий и игр могут успешно применяются для создания благоприятной общей атмосферы в классе, и в школе. Атмосферы поддержки и заинтересованности. Решающая роль в этом принадлежит педагогу: учителю, дефектологу, психологу, воспитателю. Педагог сам является образцом неавторитарного стиля ведения занятий и обладает высокой коммуникационной культурой. На занятиях педагоги часто выступают в различных качествах: педагог, актер, сказочник, персонаж, друг и мама. Живое слово педагога, артистизм, игра голосом, умение наглядно показать речевое мастерство, создать атмосферу общения являются примером для детей. При обучении детей с нарушением речи используют игровые технологии, формы групповой и индивидуальной работы, методы наблюдения, сравнения, инновационные приемы педагогической техники, развивающего и поискового обучения.

При развитии речевой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья только системность программы в комплексе с сопутствующими до-

полнениями отдельных предметов дает свои результаты. Дети успешно развиваются и выпускаются подготовленными жить и реализовать свои потребности и потенциальные возможности в социуме. Применение современных образовательных и коррекционных технологий помогает решать коррекционно-педагогические задачи.

Литература

1. Колтуненко И.В. Развитие речи глухих школьников: пособие для учителей / И.В. Колтуненко. – М.: Просвещение, 1990. – 45 с.
2. Крупенчук О.И. Тренируем пальчики – развиваем речь / О.И. Крупенчук. – СПб: Литера, 2016. – С 63.
3. Речицкая Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха с эмоционально-поведенческими нарушениями / Е.Г. Речицкая // Современные подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и школьного возраста в условиях специального и инклюзивного образования: сб. матер. межрег. науч.-практ. семинара. – Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2016. – 137 с.
4. Деннисон Г.И. Гимнастика мозга. Баланс для повседневной жизни / П.И. Деннисон, Г.И. Деннисон. – СПб: Весь, 2017. – 320 с.
5. Фурьева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей школьного возраста с проблемами в развитии / Т.В. Фурьева // Дефектология, 1999 – № 1 – 63 с.
6. Королевская Т.К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей: пособие для учителя / Т.К. Королевская, А.Н. Пфафенродт // М.: Владос, 2004. – 154 с.

Приёмы выявления недостатков произношения и письма у младших школьников

*Techniques for identifying the shortcomings of pronunciation and writing
in younger students*

Соленцова Т.В. (Елабуга)
Solentsova T.V.

Аннотация.

Трудность различения и восприятия звуков речи отрицательно влияет на формирование у детей практических обобщений о звуковом составе слова. В результате использования указанных приемов учитель получает представление об уровне сформированности у детей фонематических процессов.

Ключевые слова: произношение, письмо, звук, слуховое восприятие, словарный запас, артикуляция.

Актуальность. Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизно-

шения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

Овладение слуховой стороной речи предполагает определённый уровень развития слухового восприятия и произносительных возможностей у детей уже в раннем возрасте, оно в основном заканчивается к 5 годам. В 6 – 7 лет дети в устной речи владеют практически всеми звуками. В то же время, если дети в 5 – 6 лет неправильно произносят звуки, то уже можно считать, что развитие звуковой стороны речи протекает неправильно или задерживается [4].

Необходимо четко определить формы и тяжесть недостатков произношения и письма, изучить преодолеваемость того и другого в условиях школьного обучения и выявить учащихся, нуждающихся в специальной логопедической помощи. При изучении состояния речи учащихся надо стремиться, чтобы оно проводилось в привычных для учащегося условиях и осуществляется следующим образом.

1. Учитель вызывает к столу каждого учащегося и проводит проверку домашнего задания или ранее пройденного материала в устной форме.

2. Учитель вызывает каждого учащегося с места и проводит обычный опрос по нужной ему теме.

3. Логопед по договорённости с учителем и в его присутствии проходит по рядам и беседует с каждым учащимся на знакомые им темы и предлагает им рассказать, что они видят на картинке. Используются красочные привлекательные сюжетные картинки с близкой детям тематикой (игры зимой и летом, уборка урожая в саду и огороде, уход за животными и т.д.) [3].

Можно предложить прочесть наизусть стихотворение, рассказать заданный на дом урок, самостоятельно назвать окружающие предметы и предметы, изображенные на картинках. Например: *стол, парта, шкаф, ручка, доска, пол, ящик стола, цветы на окне, девочка, портфель, бабочка, заяц, кошка* [2].

Используется отражённое повторение звуков, слов и предложений за логопедом. Беседа с учащимися даёт возможность выявить состояние произношения звуков, словарный состав, грамматический строй, темп и плавность речи.

В своей практике, сталкиваясь с детьми, у которых имеются дефекты произношения, педагог должен помнить и учитывать, что недостатки произношения во многих случаях являются показателем недостаточной сформированности фонематического развития. Они свидетельствуют о том, что дети в дошкольном возрасте не проделали необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи и соотнесению их между собой, а это, как известно необходимое условие для успешного обучения письму и чтению.

Выявление состояния письма учащихся также проводится в классной обстановке. Прежде чем приступить к изучению состояния письма, проводится беседа с учителем с целью выявления успеваемости учащегося по русскому языку и по другим предметам. Учитель отмечает характерные для каждого учащегося ошибки. Особенно нужно обратить внимание на тех детей, которые допускают на письме замены букв. Состояние письма изучается по классным работам и контрольным диктантам, а затем проводится специально подобранный слуховой диктант. Текст диктанта обязательно просматривается учителем для того,

чтобы не допустить в нём материала, ещё не пройденного в классе. Требования к диктанту – это насыщенность теми звуками, которые наиболее часто в речи учащихся бывают, нарушены (свистящие, шипящие, звонкие, взрывные, сонорные р-л) [5].

Кроме того, необходимо индивидуальное изучение детей с недостатками произношения. В эту задачу входит изучение недостатков произношения звуков, выявление особенностей звукового анализа, выявление причин и условий, препятствующих нормальному развитию произношения, а также необходимо проследить, как преодолеваются недостатки произношения в процессе обычного обучения в школе и как влияют недостатки произношения на усвоение детьми грамоты.

Для индивидуального изучения отбираются учащиеся с различными нарушениями речи. Каждый учащийся обследуется не менее двух раз в год – в первом и во втором полугодиях. Все полученные при изучении детей данные заносятся в «речевую карту» [1]. В ходе индивидуального изучения детей необходимо собрать следующие данные: особенности речевого развития в условиях воспитания в семье; состояние артикуляционного аппарата (строение и подвижность его); произношение звуков, темп и плавность речи, состояние словарного запаса, грамматического строя и общая внятность речи; состояние слухового восприятия, навыки анализа звукового состава слов, состояния письма.

При помощи беседы, рассказа по картинкам или самостоятельного рассказа о каком-либо событии из жизни выявляется общая внятность речи, темп и плавность её, а также словарный запас и грамматический строй речи учащегося. А далее подробно изучается произношение всех звуков, как твёрдых, так и мягких. Произношение каждого звука проверяется в изолированном положении, в слогах и словах. Если при самостоятельном назывании слов замечалось, что какой-либо звук производится недостаточно отчётливо или неправильно, отпускается или заменяется другим, возможности произношения его проверяется путём отражённого повторения слов, слогов, а затем и изолированных звуков.

Для изучения произношения звуков используются две картинки: «девочка пишет письмо» и «дворник метёт улицу». При помощи этих картинок можно выявить произношение (в словах) почти всех звуков *б, з мягкий, к мягкий, х мягкий, х, ж, э, ю, я*). Дополнительно используется специальный альбом, составленный по протоколу фонетического обследования Ф.А. Рау, или предметные картинки, в названиях которых содержались нужные звуки.

В результате такого изучения точно выявляется, какие звуки отсутствовали и чем заменялись в речи, какие звуки произносились неправильно и как именно, какие звуки учащийся мог правильно произнести, но в речи смешивал с другими. В речевой карте отмечаются только те звуки, произношение которых у учащегося было нарушено.

При изучении навыков анализа звукового состава слов имеется в виду выявить умение учащихся на слух узнавать, различать и выделять звуки в слогах и словах, различать последовательность звуков в слове, уметь делить слова на слоги и предложения на слова. С этой целью используются следующие приёмы:

1. Повторение за логопедом ряда слогов.

Для различения гласных подбираются *слоги* с одним и тем же согласным звуком, например, *па-по-пу, та-то-ту* и др. Для различения согласных берутся слоги с одним и тем же гласным звуком, но с различными согласными, например, *са-за-са, са-ша-за, за-жа-ща* тд. Используются также ряды слогов с различными гласными и согласными, например, *па-ту-ко, бо-ду-го* и другие варианты.

2. Отражённое повторение и различение по смыслу слов, отличающихся только одним звуком или порядком звуков в слове.

При этом проверяется, может ли учащийся указать разницу в звуковом составе данных слов. Примеры слов, отличающихся одним звуком: Маша – Саша, крыша – крыса, гора – кора, точка – бочка, удочка – уточка, суп – зуб. Примеры слов, отличающихся порядком звуков: гора – рога, кот – ток.

3. Последовательное и выборочное выделение звуков в словах.

Учащимся предлагается назвать по порядку все звуки в слове и выделить, например, третий звук, пятый, второй и т.д. Для такого анализа подбираются слова различной слоговой трудности и состояние как из правильно произносимых звуков (*мак, муха, утка, книги, волк*), так и содержащие нарушенные звуки (*шаги, часы, курица, плащ, зонт* и др.)

4. Самостоятельное различение близких по звучанию и по артикуляции звуков.

В этих случаях учащимся предлагается из ряда картинок самостоятельно отобрать те, в названии которых содержится заданный звук. Задание может быть осложнено тем, что учащимся предлагается отбирать картинки сразу на несколько звуков. Здесь внимание учащихся сосредотачивается не на одном звуке, как это было в первом случае, а распределялось между несколькими звуками [3].

Если говорить о проверке письма и чтения, то можно сказать, что исследование состояния чтения у учащихся проводится по текстам, соответствующим их уровню знаний, но не повторявшим школьные учебники, письмо же проверяется по классным тетрадям и контрольным работам, кроме того, с каждым учащимся проводится слуховой диктант. В речевой карте отмечается уровень чтения учащихся: чтение по слогам, целыми словами, по буквам, а также, характер допущенных при чтении ошибок [2].

Коррекция произношения (постановка звука и введение его в устную речь) проводится одновременно с развитием звукового анализа, но соотношение объема работы по тому и другому разделу может меняться. На первых этапах обучения, когда необходимо выработать у детей правильное произношение многих звуков, коррекционной работе отводится больше времени, чем звуковому анализу. Цель работы по звуковому анализу в этот период – повторить и закрепить имеющиеся у детей навыки и знания. В дальнейшем, когда некоторые звуки будут поставлены и дети научатся правильно произносить их изолированно, соотношение во времени должно измениться в пользу звукового анализа. Закрепление в речи вновь поставленных звуков будет протекать на основе анализа и синтеза всего звукового состава слова и целых предложений. Одновременно с этим разворачивается работа по «автоматизации» звуков, т.е. проводятся упражнения в правильном использовании нового звука последовательно в слогах, словах и фразах [1].

Литература

1. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О.И. Азова. – М.: Сфера, 2011. – 64 с.
2. Жукова Н.С. Уроки логопеда. Исправление нарушений речи. – М.: Эксмо, 2007. – 120 с.
3. Никишина И.А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов массовых школ / И.А. Никишина / Вопросы логопедии: сб. науч. работ // под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1959. – 230 с
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И.Н. Садовникова – М.: Владос, 1997. – 256 с.

Разработка индивидуального образовательного маршрута для младшего школьника с фонематической дислексией

Development of an individual educational route for the junior schoolchild with a phonetic dyslexia

Суслина Л.В. (Москва)

Suslina L.V.

Аннотация.

В работе описано популяционное исследование младших школьников, обучающихся на ступени начального общего образования. Выявлены учащиеся, допускающие при чтении ошибки, характерные для фонематической дислексии. Описаны образовательные возможности учащихся с данной формой дислексии, а также для коррекции фонематической дислексии разработан индивидуальный образовательный маршрут.

Ключевые слова: речевые расстройства, речевая система, письмо, чтение, дисграфия, дислексия, младшие школьники.

Актуальность. Популяционное исследование школьников начального звена образования показало, что, обучаясь в общеобразовательных классах, некоторая часть учащихся испытывает трудности в чтении и письме, что в дальнейшем отражается на их успешности в овладении учебными компетенциями. Причиной трудностей могут быть как речевые расстройства детей, так и несформированность составляющих психологическую структуру чтения и письма компонентов, а именно: программирование, регуляция и контроль; организация движения взора по строке; зрительное опознание графем; анализ пространственной конфигурации букв; перевод графемы в фонему; перевод фонемы в артикулему; организация серии артикуляционных движений произнесения; извлечение смысла прочитанного. Такие трудности приводят к снижению потенциальных образовательных возможностей учащихся.

Далее рассмотрим особые образовательные возможности (далее по тексту ООП) учащихся с фонематической дислексией (по классификации Р.И. Лалаевой), имеющей довольно широкую распространенность среди нарушений чтения у младших школьников (так, среди 15 учащихся 2 класса у 6 детей были

отмечены ошибки, характерные для фонематической дислексии, в 3 классе – у 4 учащихся, в 4 классе – у 3 учащихся).

При данном виде дислексии основные трудности представлены сниженными возможностями ребенка в дифференцировке звуков родного языка, что влияет на смыслообразительную функцию речи. Фонематическая дислексия может проявляться в двух вариантах. Во-первых, у ребенка может быть не сформировано восприятие фонем, во-вторых, может наблюдаться недоразвитие функции анализа звучащих фонем. При чтении это приводит к множественным ошибкам, вызванным не только недоразвитием фонематической стороны речи, но и низким качеством языкового анализа – ребенок может искажать слова за счет пропусков согласных звуков, вставок гласного звука между двумя согласными, перестановок звуков и слогов местами в слове и их пропусков [1].

В связи с вышеизложенным становится очевидным, что учителю и логопеду необходимо уделять больше внимания таким детям, поскольку для данной категории учащихся трудности в овладении письмом и чтением являются тем фактором, который обуславливает учебную неуспеваемость, из-за чего они попадают в группу риска, составляя процент слабочитающих и слабопишущих учеников.

Успешность обучения младших школьников зависит от их индивидуальных возможностей, следствием чего является вариативность усвоения учебного материала программы начального общего образования. Законодательством РФ предусмотрен Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья, в котором представлены рекомендации по организации учебного процесса, в том числе для учащихся с речевыми нарушениями. На основе этих рекомендаций школьным консилиумом разрабатываются адаптированные образовательные программы, а также проектируется индивидуальный образовательный маршрут (далее по тексту ИОМ) для каждого учащегося.

В специальном образовании под индивидуальным образовательным маршрутом понимается движение ребёнка в специально организованном образовательном процессе как реализация своих образовательных возможностей через удовлетворение особых образовательных потребностей [3].

При разработке индивидуального образовательного маршрута, в понимании которого мы опираемся на [3], необходимо учитывать следующие аспекты:

- особые образовательные возможности ребенка;
- особые образовательные потребности ребенка;
- нормативно-правовую базу, лежащую в основе обеспечения и реализации особых образовательных потребностей ребёнка.

Чтобы эти аспекты смогли реализоваться в полном объеме, необходим содержательный компонент (индивидуальный образовательный маршрут) и технология организации образовательного процесса (т.е. способ реализации программы).

Общую модель образовательного маршрута можно представить в виде трех этапов [3]:

1. диагностического (целью данного этапа является выявление образовательных возможностей младшего школьника);

2. организационного (целью является оснащение пространства (инфраструктуры) образовательной организации в соответствии с образовательными потребностями «особого» младшего школьника);

3. обучающего (целью является организация специальной образовательной деятельности в соответствии с образовательными).

Рассмотрим пути адаптации общей модели индивидуального образовательного маршрута к ООП учащегося с конкретным речевым нарушением – фонематической дислексией.

Диагностический этап связан в большей степени с выявлением образовательных возможностей младшего школьника. Данный этап осуществляется в рамках психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации. В задачи данного этапа входит: выявить специфику развития высших психических функций и вариант речевого дизонтогенеза; определить структуру дефекта, указать ведущий дефект; выявить сохранный психический ресурс школьника; определить уровень готовности к обучению (регулятивной, познавательной, коммуникативной, личностной).

Диагностической базой выступают методики Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной (2002), Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой (2013), А.Н. Корнева (2003), Л.С. Вакуленко (2011) и др.

Результатом данного этапа может считаться констатация актуальных и потенциальных образовательных возможностей ребёнка.

Целью второго организационного этапа является оснащение пространства (инфраструктуры) образовательной организации в соответствии с образовательными потребностями младшего школьника с фонематической дислексией.

Задачами данного этапа будет: а) обеспечить психолого-педагогическое сопровождение учащегося квалифицированными кадрами, владеющими технологиями специального образования (учитель логопед, учитель-дефектолог, психолог);

б) обеспечить учебно-методическим сопровождением школьника с ОВЗ;

– Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей (1997);

– Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок (2007);

– Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе (2016);

– Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия (2003);

– Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Вып. 2. Ч. 2. (2012).

в) обеспечить школьнику с фонематической дислексией доступность системы внеурочных мероприятий с учётом специфики его психофизических возможностей:

– факультативы по развитию связной речи;

– дополнительные занятия со специалистами (психологом, логопедом, дефектологом);

– пение;

– хореография;

– логоритмика;

– танцы;

- музыкальные занятия на фортепиано или синтезаторе, ксилофоне;
- пальчиковый театр;
- биоэнергопластика
- различные виды изобразительной деятельности.

В результате планомерного выполнения действий на данном этапе происходит удовлетворение особых образовательных потребностей младшего школьника с фонематической дислексией.

Целью третьего обучающего этапа является организация специальной образовательной деятельности в соответствии с образовательными возможностями и потребностями учащегося.

Актуальными для данного этапа становятся следующие задачи:

а) реализовать содержание, продолжительность и стратегии специальной помощи ребёнку, рекомендованные ПМПк данной образовательной организации;

б) помочь учащемуся с ОВЗ быть успешным в обучении. Для решения поставленной задачи необходимо осуществлять учет актуальных и потенциальных возможностей и потребностей учащихся, а также создавать и моделировать ситуацию успеха в учебной деятельности;

в) составить индивидуальный образовательный маршрут школьника с учетом его образовательных возможностей. Кто осуществляет педагог дефектолог, олигофренопедагог, учитель логопед, специальный / клинический психолог, медиатор, тьютор/педагог специального сопровождения, воспитатель, родители.

Решение поставленных задач возможно посредством конкретных действий:

а) выбор учебно-методического материала. Для школьника с фонематической дислексией необходимо выбирать учебно-методические комплексы, в которых углубленно рассматривается фонетический курс русского языка, в котором пошагово представлено изучение фонетики.

Для школьника с фонематической дислексией на уроках русского языка необходимо уделять внимание заданиям по формированию и развитию фонематического слуха, а именно: упражнения на различение смешиваемых звуков; задания на дифференциацию смешиваемых звуков и соотнесение звука с буквой; развитие фонематического анализа, формирование обобщающих понятий, развитие слогового и языкового анализа и синтеза; закрепление звуко-буквенного анализа слов, закрепление обобщающих понятий, развитие устной речи; закрепление звуко-буквенного анализа и синтеза.

Также школьникам можно предложить задания со словами паронимами (эскалатор – экскаватор; адресант – адресат; усвоить – освоить). Данные слова близки по звучанию, но различны по лексическому значению. Такие задания помогут в развитии фонематического слуха, развитии звуко-буквенного анализа слов и синтеза.

б) выбор правильного учебника:

В учебнике должен быть четко и ясно изложен материал. Подача материала должна быть изложена ступенчато и подкреплена наглядно (схемы, словарь, таблицы, картинки, иллюстрации). Засечки в шрифте заметно улучшают восприятие буквенного знака, даже если они слабо видимы. Слишком заметные засечки ухудшают восприятие буквы и буквенных сочетаний;

- учителю необходимо делать акцент на смысловой стороне прочитанного;
- вопросы по прочитанному материалу или задание к упражнению не должны содержать сложных синтаксических конструкций или абстрактных формулировок;
- материал учебника должен быть оформлен в одном стиле;

– в каждом разделе учебника необходима работа над обогащением словаря;

в) выбор правильного макета рабочей тетради:

Тетради должны быть оформлены в соответствии с требованиями СанПиНа:

- линии четко различимые, границы строк выражены;
- имеется цветовое маркирование полей;
- элементы тетради однородные по фактуре и материалу;
- обложка тетради выполняет информативно-учебную функцию, являясь одновременно наглядной опорой для школьника в усвоении знаний по предмету;
- г) выбор правильных учебных принадлежностей исходя из специфики возможностей учащегося с фонематической дислексией:

– канцелярские принадлежности должны отвечать требованиям безопасности – не быть токсичными, без запаха, прочными;

– отметим тот момент, что учебные принадлежности не должны быть пёстрых и ярких цветов. Это может вызвать утомление зрительного анализатора, агрессивность или головную боль.

д) организация урока в соответствии со спецификой психофизических возможностей «особого» младшего школьника. Основные рекомендации к проведению урока:

- урок заранее должен быть продуман и подготовлен учителем;
- урок должен соответствовать поставленным целям, задачам и возрастным особенностям учащихся;

– этапы урока должны быть последовательны и логически связаны между собой;

– необходимо уделять большое внимание изобразительному качеству демонстрируемого материала;

– речь учителя должна быть чёткой, фразы короткими и понятными для учащихся;

– инструкции при выполнении задания или упражнений должны быть пошаговыми, с более подробным объяснением;

– при объяснении материала необходимо не только рассказывать, но и подкреплять сказанное через зрительный анализатор (средства наглядности);

– упражнения и задания должны соответствовать индивидуальным возможностям обучающихся;

– во время урока необходимо стимулировать речевую деятельность учащихся;

– чередовать фронтальную и индивидуальную работу;

– с целью предотвращения утомления проводить динамические паузы.

е) учёт здоровья берегающих технологий:

– создание безопасного образовательного пространства;

– проведение динамических пауз во время урока;

– правильная организация учебной деятельности;

– зрительная гимнастика.

Результатом данного этапа считается реализация образовательных возможностей ребёнка через удовлетворение его особых образовательных потребностей.

Представленная модель индивидуального образовательного маршрута поможет учителям начальных классов своевременно обеспечить правильное сопровождение учащихся с фонематической дислексией, помогая преодолеть их трудности, возникающие на ступени получения начального общего образования.

Литература

1. . Грабовецкая М.А. Нарушение смысловых характеристик чтения при дислексии у младших школьников с различным читательским опытом / М.А. Грабовецкая. – М.: ПАРАДИГМА, 2016. – 267 с.
2. . Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи / В.А.Калягина // Практикум. – СПб.: КАРО, 2008. – 432 с.
3. . Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А. Индивидуальное сопровождение младшего школьника в инклюзивном образовании / Ч.Б. Кожалиева, Ю.А Шулекина. – М.: ИД «Методист», 2016. – 76 с.
4. . Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
5. . Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Общ. ред. Г.В. Чиркина. – 4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2010.
6. . Методы обследования устной и письменной речи детей с речевой патологией. – Мурманск: МГГУ, 2011. – 92 с.
7. . Суслина Л.В. Изучение состояния речи школьников, обучающихся на ступени общего начального образования: сб. материалов материалов Международной заочной научно-практической конференции (Москва, 2018 г.) / Л.В.Суслина. – С. 181 – 185.
8. . Шулекина Ю.А. Современные тенденции модернизации учебного текста в условиях инклюзивного образования / Ю.А.Шулекина // Вестник образования и науки. – 2014. – № 2 (12). – С. 32 – 42.

Сопровождение лиц с речевыми нарушениями логопедами

Accompanying persons with speech disorders speech therapists

Трофимец В.Д., Южакова Л.Г. (Сызрань)

Trofimets V.D., Juzhakova L.G.

Аннотация.

Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение для формирования полноценной личности и развития коммуникативных навыков. В статье раскрыта одна проблема – как помочь ребенку с нарушениями в развитии. Представлен опыт по психолого-педагогическому и социально-педагогическому сопровождению субъектов образовательного процесса: родителей (законных представителей) и детей в возрасте от 0 до 18 лет на территории Западного образовательного округа Самарской области в условиях ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования», который имеет следующие

щие структурные подразделения: служба ранней помощи (СРП), психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК).

Ключевые слова: патохарактерологическое развитие личности, логопедическое направление, коррекция речевых нарушений, дезадаптация.

Актуальность. В настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей с тяжёлыми нарушениями речи. При отсутствии своевременной помощи у большинства детей речевые проблемы осложняются патохарактерологическим развитием личности. Возможны агрессивность, чрезмерная расторможенность, повышенная истощаемость, наблюдается дефицит внимания, снижаются память и работоспособность. Логопедическое направление коррекционного воздействия педагогики является ведущим.

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Вне зависимости от разных причин, побудивших родителей обратиться за помощью, всех их объединяет одна проблема – как помочь ребенку с нарушениями в развитии [5].

В нашем городе детям с ограниченными возможностями здоровья предоставляется возможность получения комплекса услуг по диагностике, консультированию, коррекции и сопровождению на базе ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования». Учреждение имеет следующие структурные подразделения.

Служба ранней помощи (СРП) – обеспечивает комплексный подход к проведению диагностики и консультирования родителей детей в возрасте от 0 до 4 лет группы биологического и социального риска. Специалисты данной службы акцентируют внимание родителей на профилактике речевых нарушений до их возникновения, отставания в развитии общих психических функций. Начало целенаправленной работы по формированию основных сторон речевой деятельности уже с трёхлетнего возраста помогает предотвратить появление более сложной речевой патологии. Логопеды, психологи, дефектологи, неврологи знакомят с социальными и биологическими причинами появления нарушений формирования психической и речевой функций. Объясняют, как важно заботиться родителям о своевременном развитии речи детей, уделять внимание её чистоте и правильности. Знакомят с возрастными параметрами интеллектуального развития. Служба ранней помощи ориентирована на поддержку родителей детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Целью работы структурного подразделения ЦДК ПМПК является организация помощи детям с отклонениями в развитии на основе проведения комплексного диагностического обследования и определения специальных условий для получения ими образования и необходимого медицинского обслуживания. ПМПК работает как единая команда специалистов, планирующих обследование ребёнка и формирующих коллегиальное заключение.

В системе комплексного обследования детей разного возраста на ПМПК одно из центральных мест занимает оценка речевого развития ребенка. Известно, что речь почти всегда является показателем того или иного отклонения в общей картине нервно-психического состояния ребенка. Логопедическое обследование – это, прежде всего, определение собственно речевых расстройств, которые

могут выступать как избирательно на фоне нормального интеллекта и сохраненных сенсорных функций, так и диагностироваться в сложных пограничных нарушениях, когда имеет место снижение интеллектуальной деятельности в разной степени, сенсорная недостаточность. Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение для формирования полноценной личности и развития коммуникативных навыков [4].

Логопеды до начала обследования изучают все документы характеристики, заключения специалистов. Знакомятся с медицинской документацией: анамнезом, заключениями невролога, оториноларинголога, офтальмолога, педиатра. Обращают внимание на имеющееся у ребенка снижение слуха или зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата. В этих случаях специалист подбирает соответствующий для обследования материал. Знакомится с заключением дефектолога, где могут быть данные о существенных особенностях, которые следует учитывать как при налаживании контакта, так и в процессе обследования. Изучение характеристики позволяет определить пути выявления тех качеств и свойств психической деятельности, которые в большей мере указывают на состояние ребенка и требуют уточнения. Основная задача логопеда – определить степень речевых расстройств и характер их в каждом из нарушений в общем развитии [2]. Особенности речевой функции у каждого ребенка сопоставляются с показателями обследования других специалистов.

На ПМПК логопед начинает обследование с заданий средней трудности, но в ряде случаев, заведомо легких, чтобы успешное выполнение сразу же создало у ребенка положительное отношение к последующей работе, сняло волнение, беспокойство. Это особенно важно учитывать, когда ребенок не контактен. В процессе обследования создается ситуация эмоционального комфорта, необходимо мотивировать, поощрять ребенка, предлагать задания в непривычной форме, чтобы исключить подготовленность, «натасканность» в семье, но обследование перегружать нельзя. Следует выявлять дефекты, оказывающие наиболее негативное влияние на развитие познавательной деятельности и личности.

Логопедами используется один из ведущих методов диагностики – метод наблюдения за коммуникативным поведением ребенка, позволяющий оценить особенности поведения и деятельности в ходе реального общения. Данные, получаемые в ходе наблюдения позволяют судить о коммуникативной активности ребенка, характере используемых вербальных и невербальных средств, а также о сформированности функциональной базы речи: наличии мотивационной готовности к общению, к взаимодействию со взрослым в процессе игровой и / или манипулятивной деятельности, характер и степень активности подражательной деятельности в игре, а также при предъявлении вербального материала [3]. Важным условием является создание условий для непосредственного общения ребенка в процессе игры или взаимодействия со взрослыми.

Большинство детей, начиная уже со старшего дошкольного возраста, осознают диагностику на ПМПК как оценку своих недостатков, не отделяя их от проступков и от своей личности в целом. И то и другое вызывает тревогу, ухудшающую общее психическое состояние ребенка, провоцирует его на негативные действия, что отрицательно влияет на результаты обследования. Поэто-

му при общении с ребенком специалисты избегают позиции «сверху вниз» или, равным образом, создание чрезмерно «утешительных» ситуаций. Беседа с обследуемым проходит, что называется, на равных и понятным ему языком. Общаясь с ним и его родителями, логопеды ПМПК понимают, что, несмотря на демонстрируемое спокойствие, любой родитель во время обследования состояния его ребенка испытывает тревогу, которую сам не всегда осознает [4]. Сообщение семье ребенка результатов обследования всегда связано с трудностями и редко проходит безболезненно. Выявленные проблемы, естественно, травмируют родителей, заставляют их испытывать чувство вины и безысходности, иногда ведут к подсознательному отторжению ребенка и нарушению внутрисемейных отношений. Обсуждая проблемы ребенка и возможные пути помощи ему, педагоги стремятся к тому, чтобы родители научились принимать его со всеми его особенностями. Логопеды ПМПК информируют родителей, что нарушения, выявленные в результате диагностического обследования их ребёнка, объясняют целесообразность рекомендаций и служат основанием для направления ребенка в специализированные учебные и лечебные учреждения [1].

При отсутствии своевременной помощи у большинства детей речевые проблемы осложняются патохарактерологическим развитием личности. Возможны агрессивность, чрезмерная расторможенность, повышенная истощаемость, наблюдается дефицит внимания, снижаются память и работоспособность.

Логопедическое направление коррекционного воздействия педагогики является одним из ведущих. Однако содержание, формы, направления нашей работы, как логопедов «Центра диагностики и консультирования», существенно отличаются от работы логопедов других образовательных учреждений, и имеет свою специфику.

Нами условно выделяются несколько категорий родителей, обратившихся за консультативной помощью. На ПМПК приходят родители, чьи дети имеют тяжелую речевую патологию. Часто приходится учитывать, что многие дошкольники и школьники, обратившиеся в организацию, не имели опыта общения со специалистами, да и родители не уделяли достаточного внимания их воспитанию и развитию. Есть ещё одна категория родителей, для которых, зачастую, вся логопедическая работа воспринимается только как некие действия, прямо направленные на ликвидацию неправильного произношения у детей. Это понятно, так как нарушения звукопроизношения воспринимаются окружающими в первую очередь и вызывают наибольшие беспокойства родственников ребёнка. Но при таком подходе к коррекции речи не рассматриваются другие направления работы логопеда. Есть и такая категория родителей, которые предъявляют завышенные требования к речевым возможностям ребёнка, стремятся к ранним интеллектуальным успехам дошкольника, сокращая живое общение. Другие родители перекладывают ответственность за воспитание детей на педагогов, ссылаясь на дефицит времени.

Среди основных трудностей, с которыми сталкиваются родители учащихся начальной ступени обучения, на первый план выступают специфические расстройства, одними из которых являются речевые нарушения [4]. Нарушения устной и письменной речи как основы овладения учебными навыками являются

наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации и успеваемости, возникающих в связи с этим проблем в поведении, серьёзно препятствуют освоению школьных знаний и не могут быть компенсированы учениками самостоятельно, без специальных условий. Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи данной категории воспитанников позволяют значительно снизить риск возникновения школьной дезадаптации.

Проводимая в дальнейшем коррекционно-развивающая работа со школьниками помимо нормализации речевой деятельности способствует снижению уровня тревожности, повышению эмоционального фона, развитию коммуникативных навыков, адекватных способов поведения и реагирования на определённые ситуации, что является пропедевтическим фактором возникновения школьной дезадаптации.

Таким образом, каждый ребёнок с ограниченными возможностями здоровья имеет возможность пройти комплексное обследование на ПМПК, по результатам которого может направляться как в специальные учреждения, так и на консультации к необходимым специалистам [2]. В ходе проведения диагностического обследования специалисты оценивают уровень психофизического развития ребёнка, дают рекомендации по его лечению и определению образовательного маршрута. Задача логопедов ПМПК не только правильно определить дальнейшие основные направления логопедического воздействия и содержание работы, но и осуществить динамическое наблюдение за детьми с речевой патологией и эффективностью используемых способов коррекции.

Литература

1. Волосовец Т.В. Организация педагогического процесса в ДОУ компенсирующего вида: практическое пособие для педагогов и воспитателей / Волосовец Т.В., Сазонова С.Н. – М.: Владос, 2004. – 232 с.
2. Дошкольная логопедическая служба: из опыта работы / под ред. О.А. Степановой. – М.: Сфера, 2006. – 128 с.
3. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Гаркуша Ю.Ф. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
4. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, знания, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, (20 – 21 ноября 2013 г.) – Самара: Инсома-пресс, 2013. – 432 с.

Нарушения письменной речи как фактор возникновения школьной дезадаптации

Violations of written speech as a factor in the occurrence of school disadaptation

**Трофиметс В.Д., Южакова Л.Г. (Сызрань)
Trofimets V.D., Iuzhakova L.G.**

Аннотация.

В статье специфические расстройства устной и письменной речи рассматриваются как наиболее частая причина возникновения школьной дезадаптации. Представлены результаты проведенного мониторинга сформированности навы-

ков письменной речи у учащихся начальных школ. Изложен опыт организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, проведения коррекционно-развивающей работы по преодолению речевых нарушений.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, младший школьник, нарушения устной и письменной речи, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающие мероприятия.

Актуальность. Проблема изучения и коррекции специфических нарушений устной и письменной речи у младших школьников в настоящее время является объектом активного исследования и представляет собой одну из востребованных задач коррекционно-развивающей педагогики. Одним из наиболее важных показателей готовности ребёнка к школьному обучению является его речевое развитие. Отклонения в развитии речевых функций затрудняют общение, препятствуют правильному формированию познавательных процессов и полноценной учебной деятельности, являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации.

Адаптация ребёнка к школе – процесс достаточно длительный, связанный с активизацией потенциальных возможностей и ресурсов детского организма. Далеко не у всех школьников данный процесс протекает безболезненно. Причины, лежащие в основе школьной дезадаптации, разнообразны. С одной стороны, это несоответствие функциональных возможностей младшего школьника требованиям, предъявляемым современной системой образования. В числе других основных факторов – недостаточный уровень интеллектуального и речевого развития, неумение строить отношения с окружающими, социальная незрелость, состояние здоровья. Перечисленный комплекс внутренних причин часто усугубляется и внешними причинами школьной дезадаптации, которые выражаются в несоответствии содержания обучения и методики преподавания реальным возможностям ребёнка. Как правило, данные факторы существуют взаимосвязано и приводят к определённым трудностям в обучении.

Многообразие школьных трудностей условно можно разделить на два типа (М.М. Безруких, 2009). Специфические трудности имеют в основе нарушения зрительного и пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, речевого и интеллектуального развития. Неспецифические трудности вызваны соматической ослабленностью организма, сниженной и неустойчивой работоспособностью, повышенной утомляемостью, замедленным индивидуальным темпом деятельности.

Среди перечисленных трудностей на первый план выступают специфические расстройства, одними из которых являются речевые нарушения. Развитие речи ребёнка связано с постепенным овладением родным языком. В школьном возрасте происходит совершенствование приобретённых навыков на основе формирования письменной речи. В отличие от устной речи, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, её механизмы изначально закладываются в период освоения грамоты и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. Письмо и чтение из цели превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Нарушения устной и письменной речи как основы овладения учебными навыками являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации и успеваемости, возникающих в связи с этим проблем в поведении. Результаты исследований свидетельствуют, что у детей с первичным недоразвитием речи возможны многочисленные психологические проблемы (А.Н. Корнев, 2012). У школьников с нарушениями речи возникает психологический дискомфорт, негативные, травмирующие личность переживания. Эмоциональная сфера учащихся с нарушениями речевого развития характеризуется повышенной тревожностью, неуверенностью, высокой степенью психоэмоционального напряжения. Учащимся данной категории присущи коммуникативные трудности, логофобия, отставание в развитии познавательных процессов. В результате возникновения социально-психологической дезадаптации у школьников возможно проявление целого комплекса неспецифических трудностей. На уроках такие ученики отличаются неорганизованностью, повышенной отвлекаемостью, пассивностью, замедленным темпом деятельности. Они не способны понять задание, полностью осмыслить его, сосредоточенно работать, обдуманно, по плану, без дополнительных напоминаний. Возникают трудности перевода вербальных инструкций в конкретное действие.

На начальных этапах обучения младшие школьники с нарушениями речи с трудом овладевают чтением и письмом, а в дальнейшем плохо усваивают грамматику родного языка и программу гуманитарных предметов. Письмо таких учеников выделяется неустойчивым почерком, характерными чертами которого являются: неровные штрихи, различная высота и протяжённость графических элементов, большие, растянутые, разнонаклонные буквы, тремор. Ошибки представлены недописыванием букв, слогов, случаями замен и пропусков букв, неиспользованием правил орфографии. Вызваны они нарушениями устной и письменной речи, несоответствием темпа деятельности ребёнка и класса, отсутствием концентрации внимания. Весь комплекс причин определяет и характерные трудности при чтении: пропуски слов, букв (невнимательное чтение), угадывающие, возвратные движения глаз («спотыкающийся» ритм), медленный или ускоренный темп чтения при невозможности восприятия прочитанного (механическое чтение). Нарушения письменной речи серьёзно препятствуют освоению школьных знаний и не могут быть скомпенсированы учениками самостоятельно, без специальных условий. Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи данной категории воспитанников позволяют значительно снизить риск возникновения школьной дезадаптации.

Анализируя результаты проведённого в период с 2013 по 2016 год мониторинга сформированности навыков письменной речи у учащихся начальных школ, специалисты ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования» пришли к следующим выводам. В исследование были включены 12 общеобразовательных школ Западного образовательного округа. Всего в диагностике приняли участие 752 учащихся. В результате проведения исследования 331 (44 %) ученик выполнил диагностическую работу без ошибок. 365 (49 %) школьников справились с работой, допустив орфографические и единичные специфические ошибки. 56 (7 %) учащихся выполнили работу с множественными стойки-

ми орфографическими и специфическими ошибками. В последнем случае приходится говорить о нарушениях письменной речи у данной категории школьников, которые составляют группу риска.

Мониторинг как процесс систематического сбора информации позволяет не только выявить распространённость речевой патологии, но и использовать полученные данные для оценки динамики развития, выработки стратегии дальнейших действий и улучшения процесса принятия решений. Проведение мониторинга письменной речи выявляет проблемы, которые в дальнейшем становятся основой работы специалистов ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования» в данном направлении.

В условиях современного обучения при активизации процесса гуманизации образования, усилении ориентации на личность ребёнка, имеющего особенности развития, всё более важная роль отводится его психолого-педагогическому сопровождению. Этому во многом способствует организация и проведение коррекционно-развивающей и диагностической работы по проблеме преодоления речевых нарушений и выявления особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Для реализации поставленной цели в нашем учреждении организована коррекционная группа для учащихся начальных классов общеобразовательных школ, имеющих нарушения устной и письменной речи. В условиях данной группы младшие школьники имеют возможность получения квалифицированной логопедической помощи.

Анализ результатов диагностического обследования позволяет определить педагогическую стратегию, учесть индивидуальные психофизические особенности воспитанников, оценить необходимость участия в коррекционных мероприятиях специалистов медицинского и педагогического профиля с целью сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями в условиях коррекционной группы. Производится ориентация на индивидуальный образовательный маршрут каждого школьника в зависимости от его потенциальных возможностей и зоны актуального развития.

Известные методы и приёмы логопедического воздействия были систематизированы и объединены нами в комплекс занятий по преодолению нарушений письменной речи у учащихся начальной школы общеобразовательных организаций. Коррекционно-развивающие мероприятия со школьниками, имеющими речевую патологию, проводятся в течение учебного года на базе ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования» в групповой и индивидуальной форме по составленной программе.

Проводимая коррекционно-развивающая работа со школьниками помимо нормализации речевой деятельности способствует снижению уровня тревожности, повышению эмоционального фона, развитию коммуникативных навыков, адекватных способов поведения и реагирования на определённые ситуации, что является пропедевтическим фактором возникновения школьной дезадаптации. В процессе логопедического воздействия наряду с основным направлением работы по профилактике и коррекции речевых нарушений, реализуется активизация потенциальных возможностей учащихся, устраняются психосоматические нарушения и отклонения в психоэмоциональной сфере.

Младшим школьникам, прошедшим курс занятий, становится проще общаться со сверстниками, легче воспринимать учебный материал. У них вырабатываются положительные черты характера, ослабляются невротические проявления (страхи, неуверенность), повышается мотивация к учебной деятельности, возрастает познавательная активность.

Организация и проведение такой целенаправленной работы является полезной и важной для развития детей данной категории, поскольку формируются не только навыки письменной речи, но и возникает положительное влияние на общее развитие младших школьников, делая их уверенными и успешными. Логопед работает над повышением уровня учебной мотивации, создавая ситуацию успеха на занятии. При этом методика проведения различных видов занятий и их учебно-методическое обеспечение совершенствуются. Происходит обмен опытом между специалистами разного профиля, изучается опыт работы других учебных заведений.

Использование специальных методов и приёмов по коррекции нарушений речи детей и развитие их способностей, совместное их обучение со школьниками общеобразовательных классов дают возможность полноценного общения и вовлечения в различные виды деятельности не только воспитанников, но и их родителей. Всё это играет немаловажную роль, поскольку именно ближайшее окружение довольно часто неадекватно оценивает своего ребёнка, не понимает истинных причин его затруднений в приобретении знаний, умений и выработке навыков. Обладая специальными знаниями, родители смогут оказать дома большую помощь своим детям.

Соответственно, в коррекционный процесс должны быть вовлечены не только учащиеся, но и их ближайшее социальное окружение – учителя и родители. Организация работы позволяет ознакомиться родителям и педагогам с системным подходом к осуществлению речевого режима в домашних условиях и условиях образовательной организации, обучающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Выполнение данных требований позволяет не только качественно производить коррекцию, но и осуществлять профилактику возникновения эмоционального дискомфорта, создавать благоприятный фон взаимодействия взрослых и детей. Задача логопеда – помочь родителям и педагогам стать активными и действенными участниками коррекционного процесса.

Успех в воспитании и обучении детей с речевыми нарушениями во многом зависит от того, как организовано педагогическое просвещение. Трудности реализации инклюзивного подхода в образовании детей с нарушениями речевого развития вызваны отсутствием у педагогов специального образования и, как следствие, незнание специальных методов и приёмов в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи, позволяющим включать их в общий процесс обучения. Именно поэтому нами проводится консультативная и просветительская работа с учителями начальных классов общеобразовательных школ.

Необходимым условием эффективности реализации предложенной программы является активное участие всех субъектов образовательного процесса. Совместные усилия педагогов, родителей, врачей и специалистов способствуют

снижению риска возникновения у ребёнка с речевыми нарушениями школьной дезадаптации и трудностей обучения.

Литература

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М: Эксмо, 2009. – 464 с.
2. Детская речь: норма и патология: научные труды Регионального научно-практического семинара / под ред. Е.А. Чаладзе. – Самара: СГПУ, 2008. – 211 с.
3. Детская речь: норма и патология: научные труды Всероссийской научно-практической интернет-конференции / под ред. Е.А. Чаладзе. – Самара: ЦПО, 2010. – 228 с.
4. Корнев А.Н. Школьная дезадаптация у детей с недоразвитием речи и её предупреждение / А.Н. Корнев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 19. – С. 68 – 76.

Логопедическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья *Speech therapy rehabilitation of children with disabilities*

Файзуллина Ф.Р. (Казань)

Fayzullina F.R.

Аннотация.

В статье рассматриваются понятия реабилитации, логопедической реабилитации. Раскрываются основные направления логопедической работы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: логопедическая реабилитация, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушение речевой деятельности.

Актуальность. В современных социально-экономических условиях в нашей стране сложилась стойкая тенденция к интенсивному росту числа детей с ограниченными возможностями здоровья различного генеза (далее – ОВЗ). Соответственно, на повестку дня ставятся вопросы оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи, способствующей полноценному развитию ребенка.

Изначально понятие «реабилитация» применялось травматологами-ортопедами в середине XX в.в последующие годы его стали использовать в других областях медицины, а также в психологии, педагогике, социологии. Сравнительно недавно появилось понятие «логопедическая реабилитация». Основываясь на понимании реабилитации в целом и психолого-педагогической в частности, под логопедической реабилитацией детей мы понимаем создание системы оптимальных условий, обеспечивающих максимально возможную коррекцию их речи, с учетом особенностей, возможностей и потребностей каждого ребенка. Логопедическая работа занимает важное место в процессе коррекции нарушения развития ребенка с ОВЗ. Системный и комплексный подход в логопедической работе обеспечивает успешность процесса реабилитации.

Основной задачей реабилитации является восстановление социального статуса индивида и включение его в систему общественных отношений в ходе

специального обучения, воспитания и создание для этого оптимальных условий, направленных на целостное развитие личности с учетом ее психофизических возможностей. В конечном счете, должна быть достигнута полная или частичная компенсация имевшегося ограничения жизнедеятельности. Таков же результат и реабилитации, под которой понимается не восстановление, а формирование нарушенных функций организма.

Под логопедической реабилитацией детей с ОВЗ мы понимаем создание системы оптимальных условий, обеспечивающих максимально возможную коррекцию их речи с учетом особенностей, возможностей и потребностей каждого ребенка. При любом отклонении в развитии у ребенка, как правило, наблюдается отставание в развитии речи и другие ее нарушения, которые затрудняют процесс общения ребенка с окружающими, формирование полноценного коммуникативного поведения, препятствуют установлению социальных связей ребенка с окружающим миром. Таким образом, субъектами логопедической реабилитации являются дети с ОВЗ, их семьи, а также специалисты, осуществляющие реабилитационный процесс.

Логопедическая реабилитация направлена, прежде всего, на коррекцию и компенсацию нарушений речевой деятельности детей с ОВЗ. В процессе логопедической реабилитации предусматривается развитие сенсорных функций, моторики, особенно речевой моторики, развитие познавательной деятельности, прежде всего мышления, памяти, внимания, формирование личности ребенка с одновременной регуляцией социальных отношений, воздействие на социальное окружение.

Основные цели логопедической реабилитации:

- логопедическая диагностика;
- разработка индивидуального образовательного маршрута;
- подбор оптимальных средств логопедического воздействия;
- оказание консультативной помощи родителям;
- контроль за уровнем и динамикой развития речи каждого ребенка.

Диагностика устной и письменной речи осуществляется с помощью экспресс-методик. При обнаружении отклонений в развитии речи проводится более тщательное обследование, результаты которого заносятся в речевую карту. Далее для каждого ребенка с нарушением речи разрабатывается индивидуальный план коррекции. Логопед определяет частоту и продолжительность своих занятий, что зависит от тяжести основного нарушения, глубины и структуры речевого недостатка, психофизического состояния ребенка. Обычно длительность индивидуального занятия 30 минут, подгруппового занятия 40 минут. Логопедические занятия проводятся в соответствии с индивидуальным планом. После каждого занятия заполняется индивидуальная тетрадь ребенка (для работы дома с родителями или самостоятельно). Содержание логопедического занятия включает в себя следующие направления:

- Развитие общих речевых навыков (дыхательная гимнастика, упражнения на развитие силы голоса, ритма, темпа, интонационной выразительности речи).
- Развитие общей моторики; координации движений (речь с движениями).

- Развитие мелкой моторики (массаж, самомассаж, пальчиковая гимнастика, работа с мозаикой, лепка, вырезывание, штриховка и т.д).
- Развитие высших психических функций (внимание, память, мышление).
- Включение обязательного комплекса общей артикуляционной гимнастики. Индивидуальные комплексы артикуляционной гимнастики используются для подготовки артикуляционного аппарата к постановке звуков.
- Постановка, автоматизация поставленных звуков.
- Работа над слоговой структурой слова.
- Развитие навыков звукового анализа и синтеза (от простого к сложному).
- Развитие лексики (обогащение активного словаря существительных, прилагательных, глаголов и т.д.).
- Развитие связной речи (простые, распространенные предложения, пересказ, составление рассказов по картинке).
- Развитие грамматического строя речи.

Содержание традиционных логопедических занятий обогащается применением нетрадиционных приемов, таких как работа с сыпучими материалами, применение элементов логопедической ритмики, театрализованная деятельность.

Консультации для родителей включает: информирование родителей о выявлении у ребёнка нарушения речи; о запланированной коррекционной работе и ее результативности; консультирование родителей по организации домашних занятий по индивидуальной тетради; закреплению полученных на логопедических занятиях знаний и умений; предупреждению вторичных отклонений; разработка памяток, информационных листов по логопедической тематике.

По окончании коррекционно-развивающих мероприятий необходимо проведение заключительной диагностики, основной целью которой является получение необходимой информации о результатах проведенной работы. Этот этап позволяет объективно оценить эффективность коррекционно-развивающей работы с ребенком и прогнозировать дальнейший индивидуальный образовательный маршрут.

В процессе логопедической реабилитации специальными методами и приемами устраняются расстройства речевой функции, восстанавливается коммуникативная функция речи, что способствует процессу социальной адаптации детей с ОВЗ, их интеграции в социум.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2003 – 368 с.
2. Богомолова А.И. Логопедическое пособие для занятий с детьми: учеб. пособие. / А.И. Богомолова. – СПб.: Библиополис, 1996. – 208 с.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
4. Диагностика устной речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / сост. Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха. – СПб.: РПГУ им. Герцена, 2001. – 240 с.

5. Блинков Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Блинков Ю.А., Игнатьева С.А. – М.: Владос, 2004. – 304 с.
6. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 1997. – 400 с.
7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
8. Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: учеб. пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – М.: Дашков и К, 2002. – 338 с.
9. Тимофеева И.В. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специализированной школы: автореферат дис. ...канд. пед. наук: / И.В. Тимофеева. – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
10. Чиркина Г.В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи: сб. науч. трудов / Г.В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 5 – 33.

**Развития связного описательного высказывания дошкольников
с тяжелыми нарушениями речи с использованием изделий
декоративно-прикладного творчества**

*The development of a coherent descriptive statement of preschoolers with severe
speech disorders with the use of decorative arts and crafts*

**Шилова Е.А., Ходякова А.С. (Москва)
Shilova E.A., Khodyakova A.S.**

Аннотация.

В данной статье рассматриваются методические вопросы использования изделий народных промыслов при развитии связного высказывания описательного характера у детей с тяжелыми нарушениями речи. Определено содержание логопедической работы по лексической теме «Народное творчество родного края». Раскрыты приемы развития связного высказывания дошкольников с нарушениями речи с использованием образцов народного творчества.

Ключевые слова: логопедическая работа, описательное высказывание, образец декоративно-прикладного творчества, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи.

В соответствии с принятием ФГОС ДО большое внимание уделяется разработке содержания программ обучения и воспитания в образовательном учреждении. Каждое из учреждений выстраивает программу с учётом регионального компонента. Московская область является территорией, где сохранились и распространены традиции исконно русских народных промыслов: Жостовские подносы (дер. Жостово, г.о. Мытищи), Гжель (пос. Новохаритоново, Раменский муниципальный район).

Знакомство с изделиями народных промыслов прививают любовь к родному краю, формируют представления о народных традициях и могут служить источником развития связного высказывания детей с тяжелыми нарушениями речи.

В связи с этим нами была проведена экспериментальная работа, целью которой являлось – определить пути развития связного высказывания описательного характера детей с тяжелыми нарушениями речи с использованием предметов декоративно-прикладного творчества на логопедических занятиях.

В эксперименте приняли участие 24 ребенка дошкольного возраста старшей группы (5 – 6 лет) с логопедическим заключением ОНР III уровня. На этапе констатирующего обследования речи детям демонстрировался поднос с жостовской росписью и предлагалось рассказать о предмете по вопросам:

- Что это?
- Какой формы?
- Какой величины предмет?
- Какого цвета?
- Что изображено?
- Из какого материала сделано?
- Для чего нужен человеку?

Ответы детей анализировались по следующим критериям: последовательность, связность, логичность высказывания, лексическая и грамматическая оформленность предложения.

По результатам обследования было выделено три уровня высказывания дошкольников: высокий, средний, низкий.

Результаты обследования показали, что к первому (высокому) уровню были отнесены речевые высказывания (12% дошкольников), которые полностью описали представленный предмет и грамматически правильно его оформили.

Приведем примеры составленных рассказов-описаний:

«Это поднос. Он прямоугольный, среднего размера. Он черного цвета. На нем фрукты. Поднос из металла. Человеку для того, чтобы переносить еду».

Ко второму (среднему) уровню были отнесены рассказы 35% дошкольников, которые описали основные характеристики предмета и допустили небольшое количество грамматических ошибок. Пример высказывания: «Это поднос. Черный. На нем яблоко, груша. Чтоб носить тарелки».

К третьему (низкому) уровню отнесены рассказы (53% дошкольников), состоящие только из определения предмета или не составленные.

Например: «Тарелка. Золотая. Цветочки», «Поднос. Черный. Тут еще фрукты. Да, нарисованы».

Для описательных рассказов детей с недоразвитием речи было характерно нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи, большое количество аграмматизмов.

Результаты констатирующего эксперимента определили содержание работы по развитию речи дошкольников. В календарно-тематическое планирование занятий логопеда и воспитателя была включена лексическая тема «Народное творчество родного края».

мой. Поднос расписан красивым, ярким узором. Узор состоит из фруктов. Зеленое яблоко и желтая груша изображены в центре подноса. Наверху нарисована малина, внизу – смородина. Фрукты лежат на зеленых листочках. Поднос прочный, металлический. Он нужен человеку для украшения. На него еще можно класть фрукты и носить посуду».

По окончании обучающего этапа был проведен контрольный эксперимент. Результаты анализа речи дошкольников показали, что 90% детей овладели связанным описательным высказыванием на высоком уровне.

Таким образом, использование образцов народного творчества на логопедических занятиях может являться одним из эффективных приемов развития связного описательного высказывания дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Литература

1. Ковригина Л.В. Механизмы нарушения описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.В.Ковригина // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – № 4. – 25 с.

2. Малахова Д.В., Иванова Н.В. Особенности логопедической работы по формированию навыков описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи /Д.В.Малахова, Н.В.Иванова // Международный научный журнал «Символ науки». – 2017. – № 2. – 18 с.

3. Ошес К.С. Мнемотехника как педагогическое средство обучения составлению описательных рассказов детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи / К.С.Ошес // Научное сообщество студентов. – 2016. – № 3. – 40 с.

4. Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сб. научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2018. – С. 235 – 238.

5. Шилова Е.А. Развитие речи у учащихся с нарушениями познавательной деятельности на уроках изобразительного искусства / Е.А.Шилова // Учебное пособие. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 122 с.

Игровые технологии как средство активизации речемышлительной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Game technologies as a means of stimulating speech-thinking activity of students with disabilities

Чибрикова М.С. (Рузаевка)

Chibrikova M. S.

Аннотация.

В статье освоение речи обучающимися с ограниченными возможностями здоровья рассматривается во взаимосвязи с мыслительной деятельностью. Представлены особенности развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что школьники, имеющие ограниченные возможности здоровья, отстают от своих сверстников в развитии речемышлительной деятельности. Также автором рассмотрены возможности игровых технологий в развитии речемышлительной деятельности детей с ограниченными возможностями

здоровья, приведены методические материалы для практической работы.

Ключевые слова: школьники, ограниченные возможности здоровья, речемышлительная деятельность, игровые технологии.

В современном мире прослеживается увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно п. 16 ст. 2 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [8].

В силу недоразвития познавательной деятельности, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья не достигают уровня психофизического и речевого, социального развития, близкого к возрастной норме, и, соответственно, не могут овладеть общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья характеризуются нарушением в развитии: когнитивных способностей (отсутствие дифференцированности процессов восприятия и внимания, несформированность мыслительных и счетных операций, узким объемом механической памяти, недифференцированность и низкий уровень мнемических образов); речевых способностей (несформированность всех сторон речевой деятельности, которые носят комплексный и системный характер); моторных способностей (неравномерность и задержка от нормативного срока развития); личностных качеств (отсутствие самостоятельности, неактивность, легкая внушаемость, незрелость эмоционально-волевой сферы, личностная несоотнесенность собственной деятельности и отношений, неустойчивость мотивационной сферы, затруднения в формировании духовных интересов, недостаточное развитие ожидаемых оценок, повышенная тревожность, возбудимость, социальный способностей (низкий уровень активности отношений, затруднения в ориентировке социальных норм общения и взаимодействия, сложности распознавания невербальной коммуникации, нарушение поведения вплоть до отклоняющегося) [6]. Практически у всех детей, в отличие от нормально развивающихся сверстников, часто снижен темп речемышлительной деятельности. Трудности в освоении учебным материалом возникают в условиях недостаточного практического владения школьниками как значениями отдельных слов и словосочетаний, так и определенной спецификой формирования понятий [3, с. 55].

Речемышлительная деятельность – общий процесс порождения мысли и речи, который составляет материальную основу общения. Так как речевое развитие тесно связано с психическим, в связи с этим неполноценная речевая деятельность влечет за собой недостаточную сформированность высших психических функций. Поэтому освоение обучающимися основами общения, непосредственного и опосредованного, считается на сегодняшний день основной практической целью обучения. Это объясняет необходимость в углубленном исследовании речемышлительной деятельности и поиска потенциалов ее активизации [4; 7].

Активизация речемышлительной деятельности – это процесс, направленный

на достижение специфической речевой и мыслительной активности, осуществляемой при руководстве и контроле со стороны учителя, в дальнейшем способствующий успешному достижению планируемого результата обучения [2]. Одним из средств активизации речемыслительной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья являются игровые технологии.

Игровые технологии являются эффективным средством активизации речемыслительной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, т. к. повышают доступность освоения учебного материала, усиливает эмоциональное восприятие учебного материала, позволяет разнообразить традиционные приемы педагогической работы в целом; осуществляется совершенствование наглядно-образного и словесно-логического мышления; игра дает возможность учащимся познать окружающую действительность, используя все анализаторы, оперировать различными предметами, обыгрывать действия с ними; в игре незаметно осваивается лексика, расширяется словарный запас, отрабатывается употребление слов; учащиеся приобретают опыт речевого общения [2; 5].

Приведем примеры игр на развитие речемыслительной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья первого года обучения [1; 2].

Игра «Разные картинки».

Цель игры: развитие способности к мысленному анализу и подбору характеристик предметов и объектов окружающей действительности, активизация речемыслительной деятельности детей.

Материал: картинки с изображением домашних животных.

Ход игры:

Вариант 1: Ведущий показывает картинку и называет слово, которое на ней изображено. Участники должны назвать поочередно называют характерные признаки предмета. Выигрывает тот, кто называет больше признаков к предложенным картинкам.

Вариант 2: Ведущий показывает картинку и называет слово, которое на ней изображено. Участники называют все то, что бывает с этим предметом.

Вариант 3: Ведущий называет признаки предмета или объекта, а учащиеся должны назвать тот предмет, который изображен на картинке.

Игра «Пропущенное слово».

Цель игры: активизация словаря и речемыслительной деятельности детей.

Материал: отрывок из народной сказки «Петушок – золотой гребешок».

Ход игры: Ведущий читает текст и предлагает вставить учащемуся пропущенное слово.

Текст: Жили-были кот, дрозд да петушок. Жили они в _____. Кот да дрозд ходят в лес дрова рубить, а петушка одного _____. Уходят – строго наказывают: – «Мы пойдем _____, а ты оставайся, да голоса не подавай. Когда придет лиса, в окошко не _____». Проведала _____ лиса, что кота и дрозда дома нет, прибежала к избушке, села под _____ и запела. Петушок и выставил _____ в окошко. Лиса схватила его в когти, побежала в свою _____. Петушок закричал. Кот и дрозд услышали, бросились в погоню и _____ у лисы петушка.

Игра «Составь фильм».

Цель игры: активизация словаря и речемыслительной деятельности детей, закрепление опыта воспроизведения последовательности действий.

Материал: сюжетные картинки на тему «Пирамидка»: кошка играет с пирамидкой, подбежала собака и пытается отнять деталь пирамидки у кошки, девочка села на пол и собирает пирамидку, кошка с собакой подают девочке детали.

Ход игры:

Вариант 1: Ведущий раскладывает в логической последовательности сюжетные картинки на тему «Пирамидка», а учащиеся называют последовательность действий, из которых она состоит.

Вариант 2: Ведущий называет ситуацию «Пирамидка», а учащиеся пытаются вычленив последовательность действий, из которых она состоит.

Игра «Зимняя таблица».

Цель игры: активизация словаря и речемыслительной деятельности детей.

Материал: мнемотаблица на тему «Зима в лесу».

Ход игры: Ведущий предлагает учащимся посмотреть на таблицу, затем расшифровать ее.

Вспомогательные вопросы:

- Как вы думаете, что может означать символ снежинка? Когда это бывает?
- Как вы думаете, что может означать символ солнце? А какое оно?
- Что происходит с деревом зимой?
- Что делают звери и птицы зимой? Как они переносят зиму? Что для этого нужно?
- Какая зимняя одежда бывает?
- Чем вы занимаетесь зимой? Какие зимние виды спорта вы знаете? Чем они отличаются?

Игра «Что от чего?».

Цель игры: активизация речемыслительной деятельности детей.

Материал: циферблат, стрелки, маятник – часы; ствол, ветви, сучья, листья – дерево; фундамент, стена, крыша, дверь, окно, крыльцо – дом; корень, стебель, листья, середина, лепестки – цветок; кабина, колеса, дверка, кузов, фары – машина; стенки, крышка, носик, ручка – чайник.

Ход игры:

Вариант 1. Учащийся отыскивает и называет предмет, сначала на основе нескольких, предъявляемых им частей, а затем по одной из них.

Вариант 2. Учащийся отыскивает те предметы из нескольких, которые относятся к загаданному слову.

Вариант 3. По названию одной из частей дети отыскивают предметы, находящиеся в непосредственном окружении, а в дальнейшем и вне его.

Вариант 4. Ведущий называет определенный предмет, а учащиеся, аргументируя свой ответ, предлагают возможные для него взаимосвязи.

Таким образом, использование игровых технологий способствует активизации речемыслительной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, т. к. происходит освоение речи, что перестраивает мыслительную деятельность.

Литература

1. Блябликова О.Н. Основы коррекционно-педагогической деятельности педагога в организации образовательной среды: сборник методических материалов / под ред. О.Б. Коневой. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017. – 71 с.
2. Глинкова А.А. Активизация речемыслительной деятельности учащихся с ОВЗ через игры и игровые приемы на уроках немецкого языка / А.А. Глинкова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 18 март 2014 г.) / ред. кол.: О.Н. Широков. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2014. – С. 352 – 353.
3. Исаева Е. В. Формирование речемыслительной деятельности у учащихся с ограниченными речевыми возможностями / Е.В. Исаева, Е.М. Удовиченко // Вестник МГТУ им. Г.И. Носова. – 2005. – № 2 (10). – С. 53 – 55.
4. Медведева Д.С. Развитие речемыслительной деятельности младших школьников с естественным билингвизмом / Д.С. Медведева // Вестник Пермского университета. Серия: философия, психология, социология. – 2017. – № 3 (31). – С. 409 – 415.
5. Петрова Т.Г. Развитие и коррекция речемыслительной деятельности у старших дошкольников / Т.Г. Петрова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 дек. 2013 г.) / редкол.: О.Н. Широков. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2013. – С. 97 – 99.
6. Приходько О.Г. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: метод. материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций / О.Г. Приходько. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.
7. Сацук А.П. Научные подходы к активизации речемыслительной деятельности / А.П. Сацук. – URL: http://www.brsu.by/sites/default/files/deutschlang/Seminare/YiZ_2015/sacuk.pdf. (дата обращения: 13.12.2018).
8. Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 г. № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ) // Свод законов РФ. – 2018. – № 2417. – С. 76 – 95.

**Особенности лексико-грамматического строя речи детей
с общим недоразвитием речи III уровня**
*Features of lexical and grammatical structure of speech of children
with General underdevelopment of speech level III*

Шакирзянова Е.С. (Казань)
Shakirzyanova E.S.

Аннотация.

В данной статье рассматриваются особенности лексики и грамматики детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, такие как трудности актуализации слов, недостаточный объем активного словаря, ошибки при

словоизменении и словообразовании. Акцентируется внимание на точках зрения различных ученых, занимающихся данной проблемой.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, нарушение лексико-грамматического строя речи, третий уровень речевого развития, словарный запас, грамматика.

Актуальность. Проблема особенностей лексико-грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи на протяжении многих десятилетий является предметом специального изучения.

Все исследователи данной проблемы такие, как Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Г.С. Гуменная Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др. выделяют в структуре дефекта общего недоразвития речи трудности овладения лексико-семантическими закономерностями языка и нарушения грамматической стороны речи.

Дефицитарность активного словаря, недостаточная сформированность операций поиска слов приводят к неправильному выбору семантических признаков слова, к появлению стойких лексических ошибок, слабой дифференцировки лексических значений и экспрессивно-стилистической неполноценности речевой продукции [4].

Актуальность изучения особенностей лексико-грамматического строя речи заключается в том, чтобы в дальнейшем более точно и качественно составить коррекционную работу по их исправлению.

Общее недоразвитие речи имеет несколько уровней. Первые три уровня были разработаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень был выделен несколько позднее Т.Б. Филичевой [5]. Данные уровни характеризуются от полного отсутствия речи до развернутых ее форм с ошибками лексико-грамматического и фонетико-фонематического характера.

С помощью периодизации общего недоразвития речи стало удобным представлять картину аномального речевого развития по ряду параметров, которые отражают состояние коммуникативных процессов и звуковых средств.

На первом уровне общеупотребительная речь отсутствует.

На втором уровне отмечаются зачатки общеупотребительной речи.

На третьем уровне зафиксирована развернутая фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [5].

На четвертом уровне отмечаются нерезко выраженные пробелы в формировании всех средств языка [5].

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется отсутствием грубых отклонений в развитии лексики и грамматики, однако несформированность лексико-грамматического строя отражается на качестве связной речи детей. Как отмечает Т.Б. Филичева, у детей наблюдаются аграмматичные фразы, замены слов, близкие по значению, преобладание существительных и глаголов в активном и пассивном словаре. в речи используются простые предложения, а при употреблении сложносочиненных и сложноподчиненных наблюдаются выраженные нарушения, особенно при согласовании слов.

Словарный запас детей третьего уровня, по мнению О.Ю. Якушевой, значительно выше второго уровня, однако по-прежнему недостаточно богат: дети не знают названий многих профессий, инструментов, птиц, диких животных, цветов, ягод. в глагольном словаре преимущественно встречаются слова, которые обозначают ежедневные действия. Абстрактные понятия, обобщающие слова употребляются неточно. Еще одной особенностью словарного запаса детей с общим недоразвитием речи является преобладание предметного словаря над глагольным, что отмечается на всех уровнях речевого недоразвития [6].

Как считает Г.А. Баранова, формирование грамматического строя речи происходит более тяжело, чем овладение лексикой, так как правила грамматического изменения слов многообразны, а значения грамматических форм более абстрактны.

Н.С. Жукова выделила основные типичные ошибки в грамматическом оформлении речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, к которым относится неправильное употребление:

- предложно-падежных конструкций;
- окончаний глаголов в прошедшем времени;
- личных окончаний глаголов;
- падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных.

Нарушение грамматического строя речи на уровне предложения выражается в отсутствии сложноподчиненных конструкций, неправильном порядке слов, пропуске членов предложения [3].

Среди лексических ошибок Е.А. Курнаева [4] выделяет следующие:

- взаимоотношение признаков (короткий – «маленький», высокий, широкий, длинный – «большой»);
- замена родовых понятий видовыми и наоборот (зверята – «лисята», ворона – «птичка»);
- замена названий профессий названиями действий (певица – «тетя поет», танцор – «дядя танцует»);
- замена названия части предмета названием целого предмета (сидение – «стульчик», крышка – «чайник»).

Также она отмечала, что дети мало используют в речи наречия и прилагательные, которые обозначают способы действий, состояние и признаки предметов [4].

Исследование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня Ю.Г. Алёхиной [1] показало, что многие дети допускают ошибки в словообразовании (столик – «стольчик», домик – «домочек»), особенно это касается относительных прилагательных (меховой – «мехный», сливовый – «сливочный», яблочный – «яблоковый» и др.)

И.Ю. Бакшаева [2] выделила наиболее типичные ошибки для детей с общим недоразвитием речи III уровня:

- ошибки в употреблении множественного числа («Зимой я ездил бабушке деревню», «Мы там строили много гор, снеговик...»);
- ошибки в использовании предлогов – недоговаривания, замены, пропуски («Кукла упали из полки», «Мы братом купили машину»);

- неправильное согласование существительных с числительными («две карандашев», «пять ката»);
- неправильное согласование существительных с прилагательными в падеже, числе и роде («Ручки лежат на большими (больших) стулий»).

По мнению Н.С. Жуковой, дети с общим недоразвитием речи III уровня стойко и длительно используют формы слов, независимо от ситуации или синтаксической конструкции. Если на втором уровне дети не усваивают падежные конструкции: «сидит тульчик» (сидит на стульчике), то на третьем уровне таких грубых ошибок не возникает. Ее исследования свидетельствуют о том, что на пути к овладению правильной грамматической формой слова дети перебирают разные варианты сочетаний грамматических и лексических языковых единиц. У дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются ограничения комбинаторских способностей и возможностей для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания, так как они обладают пониженной способностью воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка и различать значения, заключенные в лексико-грамматических единицах языка [3].

Таким образом, особенностями лексико-грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи является недостаточный объем активного словаря, трудности актуализации слов, невладение многими способами словоизменения и словообразования.

Литература

1. Алёхина Ю.Г. Эффективность использования СМАРТ-игр в работе логопеда для развития лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР / Ю.Г. Алехина // Научные горизонты. – 2018. – № 1 (5). – С. 8 – 11.
2. Бакшаева И.Ю. Особенности овладения лексикой и грамматикой у детей с общим недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией / И.Ю. Бакшаева // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: сб статей. – Екатеринбург, 2015. – С.205 – 208.
3. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – 4 изд., перераб. – М.: Академия. – 2016. – 239 с.
4. Курнаева Е.А. Коррекция лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием традиционных и современных логопедических технологий / Е.А. Курнаева, Л.Н. Морозова, С.Н. Владимирова // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2016. – № 4 (8). – С. 92 – 102.
5. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 224 с.
6. Якушева О.Ю. Оценка состояния лексико-грамматической стороны речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Ю. Якушева // Интерактивные тенденции в медицине и образовании. – 2015. – Т. 2. – С. 114 – 117.

Нейропсихологическая диагностика нарушений письменной речи у младших школьников

Neuropsychological diagnostics of written speech disorder in junior pupils

Шаронова А.В. (Казань)

Sharonova A.V.

Аннотация.

В настоящее время, распространен нейропсихологический подход в диагностике и коррекции письменной речи младших школьников. Письменная речь определяется нейропсихологическим подходом как сложная функциональная система, реализуемая совместной и интегрированной деятельностью различных областей мозга. Представлены результаты нейропсихологической диагностики нарушений письменной речи у младших школьников. Разработано содержание логопедической работы по нейропсихологической коррекции у младших школьников

Ключевые слова: младшие школьники, письменная речь, ошибки письма, нейропсихологическая диагностика, нейропсихологическая коррекция, нейропсихологический подход.

Актуальность. На сегодняшний день, распространенной причиной появления трудностей учащихся общеобразовательной школы в обучении связано с письменной речью. Нарушения письменной речи становится причиной неуспеваемости 15 – 20 % младших школьников с нормальным интеллектуальным развитием, полноценным зрением и слухом. Неуспеваемость отрицательно влияет на развитии ребенка и формировании его личности.

Письменная речь – это сложная форма речевой деятельности, осуществляемая на основе достаточного уровня сформированности не только определенных речевых, но и неречевых функций. Несформированность какой-либо функции вызывает нарушение процесса овладения письменной речью.

Проблемами развития речи с психологической точки зрения занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин и др. Данные авторы подтвердили, что сознание ребенка развивается в деятельности, а мышление и речь формируются в процессе его практической деятельности.

А.Р. Лурия исследует, что недостаточный уровень развития письменной речи отрицательно сказывается на высших психических функциях ребенка. Он плохо усваивает учебный материал, испытывает трудности в процессе обучения [3].

Л.С. Выготский – первый исследователь письменной речи как знаковой системы. Он исследовал письменную речь как сложный вид речи, а не просто привычку руки и пальцев [2]. Данный подход в изучении проблемы формирования письменной речи стал основным.

В настоящее время, распространен нейропсихологический подход в диагностике и коррекции письменной речи младших школьников. Письменная речь определяется нейропсихологическим подходом как сложная функциональная система, реализуемая совместной и интегрированной деятельностью различных

областей мозга. Недоразвитие какой-либо из них приводит к специфическим формам дислексии и дисграфии.

Нейропсихологический подход исследования нарушений письменной речи основан на фундаментальных теоретических положениях Л.С. Выготского [2] и А.Р. Лурия [3;4] о высших психических функциях как о сложных функциональных системах, состоящих из структурных компонентов. Преимущества нейропсихологического подхода в том, что он позволяет исследовать структурные компоненты высших психических функций, и определить связь возникновения нарушений письменной речи с недостаточностью определенных высших психических функций.

Было проведено исследование по выявлению нарушений письменной речи у младших школьников. В исследовании приняло участие 50 младших школьников. Для исследования выявления нарушений письменной речи была использована методика «Обследование письма младших школьников» Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой [1].

Форма проведения методики фронтальная. Перед выполнением письменных работ школьникам была объяснена процедура проведения обследования. Текст диктанта читался громко, с одинаковой скоростью, с четкой артикуляцией, без отдельного проговаривания сложных мест в словах.

Общая продолжительность обследования составила 40 минут, из которых 30 минут – это время проведения обследования, 5 минут – время для проверки выполнения задания, и 5 минут – время для анализа допущенных ошибок. Обследование нарушений письменной речи у младших школьников проходило в первой половине дня с целью равномерного распределения нагрузки.

Для оценки выполнения заданий применена балльная система. Сумма баллов, начисленная за ошибки, позволила оценить уровень выраженности письменных ошибок. Все ошибки в методике поделены на следующие виды:

1. Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков.

2. Оптические ошибки.

3. Моторные ошибки.

4. Зрительно-моторные ошибки.

5. Зрительно-пространственные ошибки.

6. Ошибки звукового анализа и синтеза.

7. Орфографические ошибки.

Представим в таблице 1 результаты выполнения слухового диктанта младшими школьниками, так как по данному виду работы было выявлено наибольшее количество ошибок.

В качестве выполнения диктанта младшим школьникам был представлен текст «Вороны». Наибольшее количество ошибок ученики 2Б класса допустили по зрительно-моторным ошибкам, наименьшее – по оптическим ошибкам. Ученики 3А класса наибольшее количество ошибок допустили по орфографическим ошибкам, наименьшее – по зрительно-моторным ошибкам. Наличие оптических ошибок у учеников 3А класса не выявлено.

Таблица 1

Анализ ошибок, совершённых младшими школьниками при выполнении диктанта («Вороны»)

Виды ошибок	2 класс		3 класс	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
1. Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	16	64	20	80
2. Оптические ошибки	2	8	0	0
3. Моторные ошибки	13	52	15	60
4. Зрительно-моторные ошибки	20	80	13	52
5. Зрительно-пространственные ошибки	13	52	16	64
6. Ошибки звукового анализа и синтеза	18	72	20	80
7. Орфографические ошибки	17	68	23	92

Для списывания с печатного текста младшим школьникам был предложен текст «Котенок». Наибольшее количество ошибок при списывании с печатного текста ученики 2Б класса допустили по зрительно-моторным ошибкам, наименьшее – по оптическим ошибкам. Ученики 3А класса наибольшее количество ошибок допустили по орфографическим ошибкам, наименьшее – по зрительно-пространственным ошибкам. Наличие оптических ошибок у учеников 3А класса не выявлено.

Для списывания с рукописного текста младшим школьникам был предложен текст «Хорошо». Наибольшее количество ошибок при списывании с рукописного текста ученики 2Б класса допустили по ошибкам звукового анализа и синтеза, наименьшее – по моторным и оптическим ошибкам. Ученики 3А класса наибольшее количество ошибок допустили по орфографическим ошибкам, наименьшее – по оптическим ошибкам.

Таким образом, результаты исследования показали, что наибольшее количество ошибок младшие школьники как 2Б класса, так и 3А класса допустили при слуховом диктанте. Меньшее количество ошибок допущено при списывании с печатного текста. При списывании с рукописного текста младшие школьники допустили больше ошибок, чем при списывании с печатного текста, но меньше ошибок, чем при диктанте.

Наличие всех видов ошибок обусловили разработку логопедической работы по нейропсихологической коррекции у младших школьников.

Логопедическая работа коррекции письменной речи ведется не отдельно, а наряду с развитием высших психических функций параллельно с двигательной и познавательной деятельностью, что обеспечивает системный подход нейропсихологической коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Тип логопедической работы: коррекционно-образовательный.

Вид логопедической работы: практико-ориентированный.

Цель логопедической работы: коррекция письменной речи у детей младшего школьного возраста с нейропсихологическим подходом.

Задачи логопедической работы:

- выработать у младших школьников способность программировать и вы-

полнять необходимые для письма плавно сменяющиеся движения руки;

- развивать произвольное внимание, память, мышление, речь;
- корректировать функции программирования, регуляции и контроля процесса письма;
- снизить стойкие специфические ошибки у младших школьников посредством контроля двигательной и познавательной деятельности;
- обучать программированию связного высказывания.

Принципы логопедической работы:

- принцип системности;
- принцип доступности учебного материала;
- принцип от простого к сложному;
- принцип индивидуального подхода.

Основные направления работы:

1. Развивать программирование, регуляцию и контроль графических навыков (двигательных функций). Данное направление направлено на выработку плавных движений руки. С детьми отрабатывается слитное написание одинаковых элементов. Сначала элементный такт состоит из трех элементов, затем в процессе работы увеличивается до шести. Такие упражнения помогают восстановить двигательные действия, сохранять строку, регулировать амплитуду движений на письме. Такие задания проводятся в начале занятия по 5 минут.

2. Развивать программирование, регуляцию и контроль познавательной деятельности. Данное направление подразумевает включение упражнений и игр, направленных на выработку произвольной регуляции у младших школьников. Сюда входят игры на внимание, логические игры, игры на мышление. Игры на внимание формируют сосредоточенность, концентрацию, избирательность внимания в процессе выполнения задания. Сюда можно отнести такие игры как найти слово или букву, вписать во все слова вместо «д» букву «б» и др.

3. Развивать программирование, регуляцию и контроль оптических, моторных, зрительно-моторных, зрительно-пространственных ошибок, ошибок звукового анализа и синтеза, орфографических ошибок. Данное направление направлено на работу по уменьшению выявленных ошибок в ходе исследования. Сюда относятся упражнения и игры, требующие принятия и удержания программы действий при написании слога, слова, предложения. Происходит развитие произвольной регуляции анализа и синтеза предложений и текста.

Работа на логопедических занятиях по основным направлениям программы проводится параллельно. В структуре занятий выдерживается последовательность работы: развитие программирования, регуляции и контроля первоначально в двигательной деятельности (графической), затем в познавательной и далее в письме, что отражает закономерности развития данных функций.

Участники логопедической работы: логопед, учитель, младшие школьники, родители.

Составлен перспективный план упражнений и игр с нейропсихологическими приемами. Упражнения и игры построены таким образом, что происходит постепенное усложнение речевого материала. Такая система работы определяется

особенностями развития программирования, регуляции и контроля письма у младших школьников с дисграфией.

Ожидаемые результаты:

- повысится уровень сформированности функций программирования, регуляции и контроля двигательной, познавательной деятельности и письма у младших школьников посредством нейропсихологических приемов;
- будет развиваться произвольное внимание, память, мышление, речь;
- снизятся стойкие специфические ошибки у младших школьников на письме;
- повысится школьная успеваемость.

Литература

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2001. – С. 7 – 20.
2. Л.С. Выготский Собрание сочинений: в 6 т. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 2003. – Т. 3. – 368 с.
3. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма / А.Р. Лурия. – М.: Наука, 2014. – 123 с.
4. Лурия А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М.: Институт практической психологии, 2006. – 345 с.

СЕКЦИЯ II. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДЕФЕКТОЛОГИИ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Развитие содержания профессионального образования учителя-дефектолога: тенденция универсализации

*The development of the content of special teacher
vocational education: the trend of universalization*

Гайдукевич С.Е.(Минск)

Haidukevich S.E.

Аннотация.

В статье раскрывается связь универсализации содержания образования учителя-дефектолога с изменениями в системе образования для лиц с особенностями психофизического развития. Прослеживается последовательное изменение подходов к обеспечению универсализации в образовательных стандартах и учебных планах. Универсализация рассматривается как инструмент повышения качества подготовки специалиста, развития его профессиональной мобильности.

Ключевые слова: профессиональное образование, содержание образования, универсализация содержания образования, образовательный стандарт высшего образования, учитель-дефектолог, профессиональная мобильность.

На современном этапе в качестве одного из путей повышения качества образования рассматривается его универсализация. Под универсализацией мы понимаем наращивание свойства универсальности. Применительно к содержанию педагогического образования это – разносторонность (разнообразное назначение и применение), обобщенность (наличие общего, объединяющего отдельные частные явления), схематизм (акцентирование сходства, сглаживание различий), создающие возможность к осознанию сущности явлений, комплексному видению образовательных проблем, объяснению и решению типичных задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Знания, умения, компетенции универсального характера помогают специалисту достичь высокой степени организации сознания, деятельности, приобрести состояние внутренней уверенности [3, 4]. Универсализация рассматривается как явление противоположное специализации.

Диверсификация системы образования детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) актуализировала вопросы подготовки педагогов. Анализ изменений в содержании профессионального образования учителя-дефектолога в Республике Беларусь за последние два десятилетия позволил выявить в качестве основной тенденции его развития универсализацию. Наблюдается постепенный переход от узкой специализации к формированию способности решать профессиональные задачи интегративного характера, направленные на обеспечение продуктивного взаимодействия множества участников коррекционно-образовательного процесса. Цель нашего исследования проследить ос-

новые этапы формирования универсального компонента содержания профессионального образования учителя-дефектолога, дать качественный анализ его состояния, выявить тенденции дальнейшего развития. в основу исследования положен сравнительный анализ трех поколений белорусских образовательных стандартов высшего образования (1998, 2008, 2013). в качестве единиц сравнения выступили содержание учебных планов и учебных программ дисциплин специальности. Описание тенденции универсализации имеет контекстный характер, отражает взаимосвязь трансформации профессионального образования с ведущими изменениями нормативного правового и научно-методического обеспечения системы образования детей с ОПФР [2].

Образовательные стандарты высшего образования 1998 года отражают узко специализированную подготовку учителя-дефектолога (олигофренопедагогика, логопедия, сурдопедагогика, тифлопедагогика), ориентированную на работу с одной нозологической группой. Универсализация, востребованная развитием практики интегрированного обучения и воспитания, на данном этапе проявляется в содержании специальных учебных дисциплин отдельными идеями об особенностях организации образовательного процесса в так называемых «новых» условиях, т.е. обозначена только как возможность.

Образовательные стандарты 2008 года фиксируют в содержании профессиональной подготовки специализированные и универсальные компоненты. Универсальная составляющая впервые представлена самостоятельными учебными дисциплинами интегративного характера, раскрывающими потенциальные возможности ребенка с ОПФР вне нозологической группы, общие механизмы и средства развития его компенсаторного потенциала, ведущие подходы к организации коррекционно-развивающей работы («Основы специальной психологии», «Основы психолого-педагогической диагностики»; «Основы коррекционной педагогики», «Интегрированное обучение и воспитание», «Научно-методические основы коррекционной работы»). Отличительной особенностью данного этапа является внедрение в практику педагогического образования компетентностного подхода. При этом наполнение профессионального профиля учителя-дефектолога компетенциями и универсализация содержания подготовки не рассматриваются как взаимосвязанные процессы.

Образовательные стандарты 2013 года отражают дальнейшее развитие тенденции универсализации. На данном этапе она проявляет себя на уровне отдельных учебных дисциплин и учебных модулей («Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития», «Специальные методики школьного обучения и воспитания», «Основы методики коррекционно-развивающей работы»). Усиление в содержании профессиональной подготовки учителя-дефектолога универсального компонента, раскрывающего общие подходы к решению организационно-методических задач интегрированного обучения и воспитания, стало ответом на вызовы образовательной практики [2]. в образовательных стандартах 2013 года компетентностный подход операционализирован четырьмя группами профессиональных компетенций в сфере обучающей, воспитательной, развивающей и ценностно-ориентационной деятельности. Данные компетенции впервые определены с учетом специфики их реализации учите-

лем-дефектологом, что создало объективную возможность распространения явления универсализации на область компетенций.

В настоящее время в Республике Беларусь завершается подготовка к переходу на образовательные стандарты высшего образования поколения 3+. Обновление содержания профессиональной подготовки осуществляется в соответствии с приоритетными направлениями развития педагогического образования (компетентностный подход), реальными и потенциальными изменениями в системе обучения и воспитания детей с ОПФР. Разработка содержания профессионального образования на основе компетентностных моделей усиливает потенциал его универсализации. в условиях расширения практики интегрированного и инклюзивного образования актуализируется запрос, как на специализированные компетенции, создающие возможность адресной коррекционно-педагогической помощи, так и универсальные, позволяющие решать задачи с учетом общих закономерностей развития при дизонтогенезе [1]. На современном этапе формирования содержания профессиональной подготовки учителя-дефектолога процессы универсализации связаны не столько разработкой новых интегративных учебных дисциплин, сколько с выявлением профессиональных компетенций универсального характера.

Анализ трудовых функций и действий учителя-дефектолога позволил выделить и идентифицировать его методическую компетентность как универсальную, базовую для решения актуальных профессиональных задач интегративного характера, возникающих в условиях диверсификации системы образования детей с ОПФР [1]. Методическая компетентность признается значимой составной частью компетентности современного педагога (И.Е. Малова, Н.Г. Масюкова, И.А. Нестерова, Т.В. Сяпина и др.). в контексте поиска возможностей универсализации особый интерес представляет трактовка методической деятельности как совокупности относительно самостоятельных умений с четко выраженной спецификой: разработка методических ресурсов, отражение основных процедур выполнения методических разработок (Е. Карпенко, Н.Г. Масюкова, И.А. Нестерова, Г.И. Саранцев, И.В. Сорокина, Т.В. Сяпина, С.Е. Царева и др.). Применительно к учителю-дефектологу речь может идти о реализации методической деятельности в совокупности ее аналитической, прогностической, проектировочной и конструктивной функций. Целью которой является создание и адаптация разнообразных дидактических средств, обеспечивающих результативное освоение воспитанниками и обучающимися с ОПФР академических и жизненных компетенций. Подобная ориентированность на разностороннюю актуализацию педагогического опыта специалиста наделяет методическую деятельность обобщенными функциями координации и управления коррекционно-образовательным процессом, придает методической компетентности универсальный характер.

Универсализация методической компетентности учителя-дефектолога обеспечивается направленностью на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОПФР. Понимание общих закономерностей, отличающих психическое развитие при всех типах дизонтогенеза и соответствующих им требований к коррекционно-образовательному процессу, позволяет средствами

методической деятельности повышать энергетические, когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие возможности ребенка.

Представленные положения составили теоретическую основу разработки профиля методической компетентности учителя-дефектолога. Решению данной задачи способствовало эмпирическое исследование (изучение документации: квалификационной характеристики учителя-дефектолога, образовательных стандартов высшего образования, проекта профессионального стандарта педагога; анкетирование учителей-дефектологов, работодателей, преподавателей вуза). в результате аналитической обработки существующих нормативных требований и ожиданий практикующих специалистов в отношении состава такого профиля были определены универсальные методические компетенции в сферах организации, нормативного и учебно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса, создания адаптивной развивающей образовательной среды. Данные компетенции составляют функциональную характеристику основных трудовых действий современного учителя-дефектолога: ставить обучающие цели на диагностической основе, проектировать, реализовывать и оценивать коррекционно-образовательный процесс, соблюдать требования к нормативному обеспечению коррекционно-образовательного процесса, осуществлять учебно-методическое обеспечение, создавать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями, обеспечивать педагогическую поддержку развития и саморазвития обучающихся, организовывать здоровьесберегающие условия.

Универсальные методические компетенции становятся ориентиром, отправной точкой формирования содержания профессионального образования учителя-дефектолога. Задают направления его дифференциации на учебные модули, выступают основой построения межпредметной интеграции.

Проведенное нами исследование показало, что за последние двадцать лет наметилась устойчивая тенденция универсализации содержания профессионального образования учителя-дефектолога. Развитие универсальной составляющей шло в направлении от разработки отдельных тем интегративного характера, создания самостоятельных интегративных учебных дисциплин и учебных модулей к определению универсальных профессиональных компетенций. Универсализация является значимой характеристикой современного этапа развития профессиональной подготовки учителя-дефектолога, выступает инструментом существенного повышения его профессиональной мобильности в условиях диверсификации образования детей с ОПФР.

Литература

1. Гайдукевич С.Е. Функционально-содержательная характеристика методических умений учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич // Вести БГПУ. – 2018. – № 2. – С. 22 – 27
2. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь 1995 – 2010 (Информационный бюллетень) / В.М. Хмелевский, Е.Е. Федорцова. – Минск: ГИАЦ Министерства образования, 2011. – 132 с.
3. Павелко Н.Н. Психология и педагогика: учеб. пособие / Н.Н. Павелко, С.О. Павлов. – М.: КНОРУС, 2012. – 496 с.

4. Соловьев А.А. Универсальное знание как основа модернизации образования / А.А. Соловьев // Волгоград: Вестник, 2012. – с. 116 – 120.

**Формирование профессиональной готовности голоса
будущих учителей-логопедов**

Formation of professional readiness of the voice of future teachers of speech therapists

Золотарева И.В., Железнов А.Д. (Мытищи)

Zolotareva I.V., Zheleznov A.D.

Аннотация.

Статья посвящена вопросам подготовки голоса студентов голосо-речевых профессий. Авторами дана характеристика акустических параметров голоса и выделены основные направления и содержание по его совершенствованию бакалавров профиля «Логопедия». Описаны упражнения с использованием специально подобранного материала для формирования готовности голоса к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компоненты голоса (сила, высота, тембр, время фонации), аудиоинтерфейс, фонопедическая работа.

Актуальность. Одним из важных условий эффективности подготовки будущих учителей-логопедов в условиях современного образования является не только теоретическая, практическая и личностная подготовка, но и голосовая [3]. Голос – один из ключевых инструментов в работе логопеда, он должен являться эталоном в его будущей профессии. При отсутствии профессиональной подготовки голоса у лиц голосо-речевых профессий, возникают затруднения в выполнении профессиональных обязанностей. При неумелом использовании голоса в речевой работе, возрастает риск развития различных голосовых расстройств, характеристики голоса снижаются: он становится тихим, слабым, исчезающим в процессе речи, появляются охриплость и затруднения дыхания, чувство дискомфорта в гортани. При длительной голосовой нагрузке, с учетом неверного использования голоса, могут возникнуть стойкие изменения. Увеличивается количество таких патологий, как узелки, хронические воспалительные процессы в гортани [2]. Выраженное увеличение числа голосовых нарушений вызвано повышенной речевой нагрузкой у лиц голосо-речевых профессий, предъявлениями завышенных требований к речевому аппарату, недостаточным овладением техниками правильного голосоведения.

Целью исследования явилось изучение параметров голоса будущих учителей-логопедов (уровень бакалавриата) и разработка комплекса занятий по развитию голосо-речевой компетенции в рамках дисциплины «Нарушения голоса».

Нами было проведено обследование голоса студентов 3 курса профиля «Логопедия» (22 человека), которое подразумевало, оценку компонентов голоса (сила голоса, высота, тембр голоса, диапазон) в процессе выполнения предлагаемых заданий по голосовой нагрузке.

Обследование проводилось с применением актуальных разработок в области инструментального исследования голоса. Так, были установлены связи

между голосовыми показателями и физическими величинами, относительно легко поддающимися измерению. Непосредственно учитывались при оценке голосовых качеств следующие величины: частотный диапазон, частотный спектр, звуковое давление. Все замеры производились при помощи микрофона, изначально ориентированного на запись голоса, подсоединённого к персональному компьютеру посредством специализированного аудиоинтерфейса. На компьютере был установлен набор программ для звукозаписи и анализа характеристик звуковой информации.

Большинство голосовых показателей определяются посредством анализа частотного спектра голоса тестируемого студента. Сила и громкость голоса также напрямую зависят от создаваемого голосовым аппаратом звукового давления. Для оценки использовался набор специально подобранных заданий, которые и предлагались испытуемым. Выполнение заданий записывалось посредством вышеуказанного программно-аппаратного комплекса, и, впоследствии, полученный аудиоматериал подвергался анализу [1].

Микрофон располагался на расстоянии не более 30 см. от органов артикуляции. Фоновый шум не превышал 40 дБ. Также, с помощью измерительных приборов проводилась временная оценка фонации.

По результатам обследования, можно определить, что голосовые показатели у 12% обследуемых студентов нуждаются в профессиональной подготовке: голос слабый, иссякающийся в процессе чтения или говорения, «дрожащий». У многих студентов наблюдались изменения в высоте голоса при длительном выполнении заданий (54 %), у некоторых, наоборот, голос становился монотонным и угасающим. Тембр голоса, чаще всего, оставался неизменным. Но у 5% студентов наблюдалась назализация, охриплость при длительном выполнении заданий, предложенных им. После длительного выполнения упражнений обследования голосовых компетенций без специальной подготовки, некоторые студенты, к концу занятия, начинали замечать дискомфорт в области гортани, напряжение голосовых связок, «ком в горле», сухость и першение. После своевременного отдыха неприятные ощущения проходили. Среднее время фонации у студентов составило 14 секунд. По данным, полученным с помощью инструментального исследования, определён средний диапазон: от 164 до 260 Гц, средняя сила голоса составила 39,2 Дб. Среди участников эксперимента были студенты, занимающиеся вокалом (4 % человека). Их голос практически полностью подготовлен к дальнейшей работе по профессии: голос умеренной громкости, не изменяющейся в процессе говорения, модулированный, с необходимой интонационной выразительностью, не угасающей при длительном выполнении заданий. При выполнении заданий, у данной группы студентов возникало наименьшее количество трудностей, время выполнения заданий превышало время выполнения заданий у остальных студентов, не занимающихся вокалом. Таким образом, исследование показало необходимость включения специальных фonoпeдических упражнений для бакалавров профиля «Логопедия».

При составлении плана по формированию профессиональной готовности голоса будущих учителей-логопедов, можно выделить следующие направления работы:

- Знакомство с голосовым аппаратом;

- Нормализация мышечного тонуса тела;
- Коррекция физиологического и фонационного дыхания;
- Функциональные тренировки для улучшения акустических и интонационных свойств голоса.
- Закрепление навыка правильного голосоведения [2].

Владение голосом необходимо для передачи смыслового, эмоционального, образного значения речи, для осуществления эффективного процесса коммуникации. В ходе проведения обучающего эксперимента (начальный этап), студентов ознакомили с основными понятиями фонопедической работы (дыхательная опора, голосоподача и т.п.) была отмечена важность правильной голосоподачи: неправильная техника голосоведения, несоблюдение правил гигиены голоса являются одними из самых распространенных причин возникновения функциональных и органических заболеваний голосового аппарата у представителей речевых и вокальных профессий. Студентам были кратко представлены основы нормализации мышечного тонуса тела: были проведены релаксационные упражнения, снимающие напряженность мышц тела и мышц голосового аппарата. Так же, выполнялись мимические упражнения для изменения мышечного тонуса путём повышенного сосредоточения, воспитание умения осознанно напрягать и расслаблять определённые мышцы [6].

В ходе проведения основного этапа обучающего эксперимента, проводилась работа, которая была направлена на расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата (постановка диафрагмально-реберного дыхания), формирование длительного фонационного выдоха (фонационные дыхательные упражнения) [5]. Далее – проводилась работа по улучшению акустических и интонационных качеств голоса: правильное использование резонаторных полостей, определение и развитие тонового и речевого диапазона, выполнение упражнений по развитию умения регулировать силу и высоту голоса, развитие интонационной выразительности (реализовывались в выразительном чтении прозаических и стихотворных текстов) [4, 2].

Помимо традиционных методов подготовки студентов-логопедов и улучшения их голосовых качеств, испытуемым предоставлялись для прослушивания записи их собственных голосов как в неизменном виде, так и в изменённом, отфильтрованном таким образом, чтобы выделить ту или иную компоненту голоса, на которую требовалось обратить внимание [1].

Также, результаты измерений в числовой и графической формах применялись с целью улучшения понимания испытуемыми обнаруженных по итогам первоначального обследования недостатков, которые требовалось исправить. Этот этап эксперимента показал, что такие вспомогательные материалы действительно могут улучшить понимание обследуемыми собственных голосовых нарушений и благотворно сказаться на скорости и качестве работ по исправлению таких недостатков.

По достижении определённых существенных результатов, проводились повторные измерения голосовых характеристик, а полученные на каждом этапе значения записывались. Такой подход позволял составлять определённую статистику, которая использовалась и в качестве вспомогательных материалов для

испытуемых студентов, главным образом, для демонстрации «прогресса», что в некоторых случаях повышало мотивацию и побуждало выполнять рекомендации и задания, направленные на улучшение голосовых характеристик более тщательно, что приводило к более скорому положительному результату, нежели при использовании только традиционных методов.

На заключительном этапе проводилась работа по закреплению навыков правильной голосоподачи. Работа была направлена на закрепление звучного, собранного звучания, ровности, устойчивости, гибкости и выносливости голоса. Голос студентов звучал насыщенно, легко и свободно. В процессе тренировок закреплялись мышечные, слуховые и вибрационные ощущения, возникающие при правильном голосообразовании. На данном этапе закреплялись навыки правильной фонации, что приводило к укреплению динамических стереотипов в коре головного мозга. Студентам были даны рекомендации о закреплении навыков в процессе многократных, целенаправленных тренировок, так как при отсутствии, навыки утрачиваются [5].

Результаты контрольного эксперимента продемонстрировали эффективность предложенных приемов по формированию профессиональной готовности голоса у будущих учителей-логопедов. Проведение комплекса специальных упражнений позволило подготовить голос будущих специалистов к их дальнейшей работе, тем самым, обеспечить охрану голоса в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Бородкин Д.К., Зубарев Н.А. Программный комплекс по контрольно-измерительным приборам / Д.К. Бородкин, Н.А.Зубарев // Современные технологии и научно-технический прогресс. – 2017. – Т. 1. – С. 86 – 87.
2. Лаврова Е.В. Логопедия. Основы фонопедии / Е.В. Лаврова. – М.: В. Секачев, 2016. – 182 с.
3. Леонова С.В. Организация и содержание самостоятельной работы студентов-бакалавров профиля логопедия в современных условиях модернизации высшего образования / С.В.Леонова // Современное образование: традиции и инновации. – СПб., 2017 – С. 139 – 143.
4. Леонова С.В., Золотарева И.В. Развитие просодического компонента речи у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: сб. научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 184 – 187.
5. Орлова О.С. Нарушение голоса / О.С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2016. – 220 с.
6. Шилова Е.А. Головлева А.Г. Логопедическая работа по устранению профессиональных нарушений голоса // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: сб. научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 232 – 235.

Из опыта подготовки специалистов по клинической психологии
From the experience of training specialists in clinical psychology
Кряжев М.Г. (Казань)
Kryazhev M.G.

Аннотация:

Рассматриваются задачи подготовки клинических психологов, анализируется связанная с «мультиспециальными» компетенциями сложность этих задач. Показана актуальность формирования компетенции в решении задачи психокоррекции состояния апатии, для решения которой предлагается психосемантическая авторская методика. Предлагается использовать данную методику в нейрореабилитации.

Ключевые слова: клиническая психология, нейрореабилитация, апатия.

Современное состояние здравоохранения характеризуется значительной ролью медицинской реабилитации. Её важнейшая составляющая – нейрореабилитация – тесно связана с нейропсихологической реабилитацией, проведение которой требует соответствующих компетенций в области нейропсихологии. Их формирование является актуальной задачей профессиональной подготовки специалистов по клинической психологии. Для решения этой задачи недостаточно учитывать только междисциплинарные связи учебных программ, необходим более высокий («мультиспециальный») уровень междисциплинарности: уровень взаимоотношений между областями компетенций, относящихся к разным специальностям. Вместе с тем, данное требование относится ко всей клинической психологии, которая во всех своих аспектах представляет собой взаимодействие с другими, медицинскими и немедицинскими специальностями.

«Мультиспециализация» клинического психолога в наиболее выраженном виде проявляется в нейрореабилитации, когда он является одним из членов МДБ (мультидисциплинарной бригады), где кроме своих специфических профессиональных задач он решает также и общие «бригадные» задачи – с целью повышения реабилитационного потенциала пациентов посредством формирования у них должной мотивации к нейрореабилитации и формирования приверженности к назначениям других специалистов МДБ. С ними клинический психолог обсуждает состояние пациентов, что требует от него определенной компетентности в каждой специальности. Особенно важна компетентность в афазиологии, т.е. способность самостоятельно (в отсутствие логопеда в составе МДБ) решать задачи диагностики и реабилитации речевых нарушений.

«Мультиспециализация» клинического психолога проявляется ещё и в том, что, согласно ВОЗ, в своей профессиональной деятельности он должен использовать МКФ, международную классификацию функционирования, где «мультиспециализация» выражена максимально, так как сама МКФ разработана как универсальный язык, на котором различные специалисты, принимающие участие в реабилитации, могут найти релевантный информационный формат для формулирования реабилитационного диагноза и прогноза.

В настоящее время проблема формирования «мультиспециальной» профессиональной компетентности клинических психологов становится особенно актуальной в связи с утверждением нового нормативно-правового обеспечения медицинской реабилитации. Кроме порядка её организации (приказ Минздрава России № 1705н от 29.12.2012), разработаны и утверждены также и соответствующие клинические рекомендации (протоколы). Так, для пациентов с повреждениями головного мозга различной этиологии (ОНМК, ЧМТ, новообразования и др.) утверждены несколько клинических протоколов для специалистов по нейропсихологической реабилитации. Маршрутные карты, включенные в эти протоколы, предписывают для клинического психолога четыре вида работ: диагностическую, реабилитационную, работу с родственниками пациентов и работу с командой МДБ. Для каждой категории пациентом Минздравом России разработаны соответствующие ССМП (стандарты специализированной медицинской помощи). Они включают в себя – с единичным (!) показателем частоты предоставления (т.е. с каждым пациентом!) – такую услугу как «нейропсихологическая реабилитация». Выполнение этих стандартов является обязательным и контролируется страховыми организациями.

Таким образом, актуальность задачи подготовки компетентных клинических психологов является в настоящее время не только одной из самых актуальных, но также одной из самых сложнейших, поскольку, как уже отмечалось, для клинического психолога, кроме требуемых ФГОС компетенций, оказываются необходимы компетенции, которые относятся к смежным специальностям.

И здесь наиболее актуальной проблемой является формирование компетенций, относящихся к психологической помощи (психокоррекции, психотерапии).

Действительно, для задач нейропсихологической реабилитации нужно быть компетентным в мозговых механизмах как когнитивных функций, так и эмоционально-волевой сферы. Иными словами, здесь требуется компетентность в диагностике как когнитивных, так и аффективных нарушений (по своей сути, нейропсихиатрических!). Однако этим «мультиспециализация» клинического психолога не ограничивается, так как в его профессиональные обязанности включена не только диагностика, но также и психокоррекция аффективных расстройств.

Одной из самых актуальных проблем являются последствия повреждений головного мозга (ОНМК, ЧМТ, новообразования и т.п.). В число таких последствий входит нарушение эмоционально-волевой регуляции деятельности в виде дефекта формирования мотивационных состояний. Этот дефект называется апатией, которую обычно рассматривают как одну из составляющих депрессии. Однако при органических повреждениях головного мозга апатия часто бывает изолированным синдромом, имеющим собственную патофизиологию и требующим специального подхода к диагностике и лечению. Средний показатель распространенности апатии при корковых поражениях в среднем составляет 60 %, а при подкорковых – 40 % [1]. Апатия отрицательно влияет на когнитивное функционирование и официально оценивается как абсолютное противопоказание

для нейрореабилитации, главным принципом которой является мотивированное участие больного в реабилитационном процессе.

Соответственно очень актуальной является проблема коррекции апатии клинико-психологическими методами (Fawzy N.W., 1995; Ward N., Winters S., 2003; etc), однако достаточных доказательств эффективности таких методов в специальных исследованиях (Mc. Geough E. et al., 2009; etc) не было выявлено. Поэтому до сих пор в доказательной медицине (и соответственно в клинических протоколах) отсутствуют адресованные клиническим психологам обоснованные рекомендации по психокоррекции состояний апатии.

Парадоксально, но острая актуальность данной проблемы в нейрореабилитации пока ещё недостаточно ясно осознаётся, так как нейрореабилитологи почему-то уверены, что для клинических психологов психокоррекция апатии – это рутинная задача. К примеру, автор этих строк в одном из разговоров с главным специалистом по медицинской реабилитации в Минздраве России Г.Е. Ивановой, как-то задал вопрос: неужели в самом деле нейрореабилитологи ожидают от нас, клинических психологов, соответствующих умений и навыков в области психокоррекции апатии. Ответ (в стиле #выжепсихолог) был утвердительный. – «Но ведь нас не учили этому?» – «Но вы должны это уметь!» – «Но мы это не умеем!» – «Должны уметь!» (Соответственно и в материалах сайта Союза реабилитологов неоднократно указывается, что ожидания от клинических психологов включают в себя их компетентность в области мотивирования пациентов на реабилитацию).

Автору данных строк, можно сказать, повезло, т.к. ему в своё время удалось найти методический приём [2], который, во-первых, справляется с задачей психокоррекции тревожных состояний, а также, во-вторых, может быть использован и для психокоррекции апатии [3].

Далее данная методика будет описана в общих чертах, полное же её описание включено в УМП по подготовке клинических психологов [4].

Суть предлагаемого методического приёма в том, чтобы использовать визуализацию, с целевой функцией представления «а contrario» («от противоположного») [2]. Больному предлагается семантическое представление («смысловой образ», по В.П. Зинченко) двух альтернативных мотивационных состояний – как противопоставление «неправильного» слева и «правильного» справа.

Но вначале пациент должен осознать свою апатию и квалифицировать её как «неправильное» состояние. Для этого с больным в беседе проводится анализ его состояния апатии. Рекомендуются использовать опросник постинсультной апатии, Apathy Scale (Starkstein S.E. et al., 1995), а также структурированное интервью, Structured Clinical Interview for Apathy (Starkstein S.E. et al., 2005).

После этого пациенту предлагается разместить два противоположных мотивационных состояния в некотором воображаемом пространстве состояний так, чтобы «правильное» состояние (отсутствие апатии) располагалось бы где-то справа, а «неправильное» состояние (апатии) – где-то слева. (Данная диспозиция соответствует психосемантике сознания и поэтому потенцирует релевантные психоэнергетические реакции.)

После того, как будут созданы эти квазипространственные соотношения, с пациентом проводится психотехническое упражнение визуализации. Скрипт (текст, который произносит психолог) примерно следующий: «Закройте глаза. Сейчас в вашем внутреннем мире где-то слева находится вход в состояние, которое можно назвать апатией. От того места, где вы сейчас находитесь, до этого входа – совсем близко. Если вы будете мысленно приближаться к этому входу ... входить туда не хочется... но это и не надо... ведь если вы туда войдёте, вы сразу же ощутите это нежелательное, неправильное для вас состояние.

Но сегодня, сейчас вы можете не входить в это нежелательное для вас состояние, а только подойти к нему – только, чтобы затем его отвергнуть, отвернуться от него.

Обычно вы сами не замечали, как соскальзывали в нежелательное, неправильное для вас состояние. Но сегодня вы осознаёте, вы контролируете ситуацию. И поэтому, когда в вашем воображении возникает возможность входа в нежелательное, неправильное состояние – вы обнаруживаете, что вы можете отвергнуть то, что для вас нежелательно, что для вас неправильно.

Начните отращение от этого состояния. Начните отворот, начните поворот. Ваш мысленный взор начинает медленно перемещаться слева направо, таким образом, что ваш мысленный взор описывает дугу в 180 градусов. Медленно.

И когда ваш внутренний взор остановится на диаметрально противоположной точке, она оказывается возможностью входа в диаметрально противоположное состояние. Но чтобы туда попасть, потребуется ваша воля.

Диаметрально противоположный вход – это вход в состояние, которое прямо противоположно апатии. Но до него ещё надо добраться. Может быть, у вас не будет с этим никаких проблем, но, может быть, вы почувствуете какое-то сопротивление на этом пути, которое надо будет преодолевать. Поэтому, возможно, вы сможете добраться до нужного вам входа не сразу, а через некоторое время. Шаг за шагом, постепенно вы приближаетесь к этому входу, и он становится всё более и более определенным. Туда можно войти. Там вы сможете ощутить то состояние, которое будет желательным и правильным для вас.

Теперь вернитесь в исходное положение. Итак, слева от вас – неправильное состояние апатии. Справа – противоположное правильное состояние. Сделайте сейчас выбор, укажите мысленным взглядом, мысленным жестом на то состояние, которое вы выбираете как правильное для себя.

Важно, чтобы пациент сделал выбор того состояния, которое является правильным. Понятно, что он именно его и выберет, но этот выбор должен быть сделан. Именно в этом главное: нужно использовать волю (а не желание).

Дальнейший текст – примерно следующий: «Теперь вы знаете, где находится вход в правильное для вас состояние. В следующий раз, когда вы закроете глаза, перед вами возникнут две возможности. И вы можете пойти налево и войти в неправильное состояние апатии. Но также вы можете пойти направо и войти в противоположное состояние, которое будет являться для вас правым, а значит, правильным. Важно, чтобы вы осознавали, что у вас всегда есть возможность выбирать то состояние, который является для вас правильным».

Как показывает опыт, после применения данного методического приёма «правое» состояние становится для больного доступным, он его ощущает и образно представляет. В заключение больному даётся «домашнее задание»: ежедневно представлять себя в ситуации выбора своего состояния, затем делать этот выбор. Важно сделать это содержанием ежедневных занятий.

Вышеописанный методический приём очень хорошо работает для решения задачи психокоррекции тревоги, поскольку здесь мотивация пациента сохранна. Однако при дефицитности самих мотивационных состояний, кроме апатии возникает также и дефицитность функции воли. В этих, так называемых апато-абулических расстройствах использовать волю оказывается не всегда возможно. Именно поэтому состояния апатии не всегда удаётся корректировать клиничко-психологическими методами. Однако когда эта психокоррекция оказывается возможной (посредством данного методического приёма), она всегда включает в себя визуализацию двух различных состояний, причём дефицитное состояние апатии представляется не только неправильным слева, но также ещё и располагающимся где-то внизу (в ментальном пространстве состояний), тогда как противоположное правильное состояние справа представляется как бы ещё и находящимся на более высоком уровне, что, соответственно, требует определенных психоэнергетических затрат для его достижения. И здесь пациенту нужна внешняя мотивация. В реабилитационных центрах эту функцию должен выполнять врач, который просто заставляет пациентов выполнять нужные упражнения. Также и клинический психолог при психокоррекции апатии должен делать интервенцию, должен заставлять пациента сделать выбор.

И если организовать визуализацию входа в «правильное» состояние, то возникает положительный эмоциональный эффект, вызвать который – искусство клинического психолога.

Успех психокоррекции негативных состояний основан на возникновении визуализаций с выраженным позитивным психологическим влиянием. А оно возможно, только если в визуализации – благодаря скриптам психолога – возникает влиятельный архетипический образ. Психологу нужно уметь его инициировать. Поэтому актуальной задачей является освоение будущими специалистами аналитической психологии. Эту методологическую проблему статуса «глубинной психологии в век нейронаук» (J. Paris) ни в коем случае нельзя игнорировать в общей «мультиспециальной» подготовке клинических психологов.

Многолетний опыт использования вышеописанного методического приёма в педагогической практике позволяет характеризовать его как простое и эффективное средство для формирования у будущих специалистов нужных и вместе с тем уникальных компетенций в области клиничко-психологической помощи.

Литература

1. Вознесенская Т.Г. Синдром апатии / Т.Г. Вознесенская // Неврологический журнал. – 2013. – Т.18. – № 3. – С. 4 – 10.

2. Кряжев М.Г. Предоставление пациенту возможности управлять своими психическими состояниями с помощью методического приема «A CONTRARIO» / М.Г. Кряжев // Психология психических состояний: материалы 2-й Всероссийской конференции (Казань, 14 – 16 ноября 2013) // ред. А.О. Прохоров, Г.Ш. Габдреева, М.Г. Юсупов. – Казань: Отечество, 2013. – Ч.II. – С. 44 – 48.

3. Кряжев М.Г. Методика психокоррекции состояния апатии у больных с острыми нарушениями мозгового кровообращения / М.Г. Кряжев // Избранные вопросы нейрореабилитации: материалы VIII Международного конгресса «Нейрореабилитация – 2016» (Москва, 8 – 10 июня 2016). – М.: Союз реабилитологов России, 2016. – С. 206 – 208.

4. Кряжев М.Г. Использование методики визуализации безопасного места в аналитической психотерапии: учеб.-метод. пособие / М.Г. Кряжев. – Казань: Казан. гос. мед. ун-т, 2011. – 48 с.

Использование кейс-метода для реализации компетентностного подхода при проведении практических занятий с магистрантами

Using a case-method for implementing a competence approach while conducting practical classes with postgraduate students

Лемех Е.А. (Минск)

Lemekh A.A.

Исследование выполнено согласно Распоряжению Президента Республики Беларусь от 8 января 2019 г. № 4рп «О предоставлении грантов Президента Республики Беларусь на 2019 год» на разработку и внедрение в учебный процесс учебно-методического комплекса по учебной дисциплине «Качество инклюзивного образования в раннем детстве» для студентов II ступени высшего образования по специальности 1-08 80 01 «Теория и методика дошкольного образования».

Аннотация.

В статье представлен опыт работы по использованию кейс-метода при подготовке специалистов в области качества инклюзивного дошкольного образования в рамках магистерской программы «Экспертиза качества дошкольного образования». Предложены кейсы, которые предлагаются магистрантам, обучающимся на заочном отделении, для самостоятельной работы в межсессионный период.

Ключевые слова: качество инклюзивного образования, кейс-метод, компетентностный подход, магистратура

С сентября 2015 года Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка совместно с Институтом детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена реализует основную образовательную программу уровня магистратуры «Экспертиза качества дошкольного образования».

Учебный модуль «Качество инклюзивного образования в раннем детстве» предусмотрен образовательным стандартом и экспериментальным учебным планом подготовки магистрантов по специальности 1-08 80 01 «Теория и методика дошкольного образования. Профилизация: Экспертиза качества дошкольного образования». Модуль включает учебные дисциплины: «Качество инклюзивного образования в раннем детстве», «Экспертиза качества доступной среды», «Организация службы медико-психолого-педагогического сопровождения в учреждении дошкольного образования» [1].

Кейс-метод широко применяется нами на практических занятиях при изучении учебного модуля «Качество инклюзивного образования в раннем детстве» и помогает решить одну из его задач: формирование представлений о специфике и методике экспертной оценки в системе инклюзивного образования в раннем детстве на основе современных научных подходов к управленческой деятельности.

Метод анализа конкретной ситуации позволяет преподавателю формировать у студентов второй ступени высшего образования следующие компетенции: формулировать и аргументировать собственную профессиональную и исследовательскую позиции по проблемам развития педагогической науки и практики; анализировать ситуации и принимать решения по социальным, этическим, научным и техническим проблемам, возникающим в сфере образования; использовать современные достижения педагогической науки и передовых педагогических технологий; разрабатывать рекомендации по использованию научных исследований; анализировать социально-значимые проблемы, возникающие в образовательных процессах, системах, технологиях и выявлять их научную сущность; осуществлять оценку и рефлексию образовательных процессов; осуществлять мониторинг образовательного процесса, диагностику учебных и воспитательных результатов посредством использования современных технологий и оценки качества образования; решать типовые методические задачи; владеть методом экспертной оценки, организовывать критериальную экспертизу различных аспектов научно-исследовательской и педагогической деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что использование кейс-метода способствует развитию у магистрантов аналитических, практических, рефлексивных компетенций.

В данной статье мы приведем примеры кейсов по учебной дисциплине «Экспертиза качества доступной среды», используемых во время самостоятельной работы магистрантов заочной формы получения образования в межсессионный период.

Первый кейс включает в себя следующие задания.

1. Изучить протокол экспертизы «Доступность учебного и дидактического материала».
2. Обосновать критерии, показатели качества инклюзивного образования по заданному направлению (индикатор «Доступность инклюзивного образования»).
3. Изучить в дошкольном учреждении образования любую группу (по Вашему выбору), заполнить протокол.

4. Написать выводы по организации доступности учебного и дидактического материала для лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) (по результатам наблюдения и заполнения протокола).

5. Разработать рекомендации по организации (доработке) доступности учебного и дидактического материала для лиц с ОПФР в конкретной группе дошкольного учреждения образования.

6. Подготовить экспертное заключение.

7. Внести предложения по доработке бланка протокола экспертизы «Доступность учебного и дидактического материала».

Таблица 1

Протокол экспертизы «Доступность учебного и дидактического материала»
(адаптированный вариант) [2]

<i>В зависимости от нарушения ребенка выполнены ли адаптации и модификации</i>	<i>да</i>	<i>нет</i>	<i>частично</i>	<i>Прим.</i>
Нарращение Добавить ручки, кнопки и т.д. для легкости использования				
Стабилизация Не давать предметам скользить или переворачиваться, чтобы ребенок мог сосредоточиться на содержании занятия, стабилизировать книгу, альбом на столе, карточки с индивидуальными заданиями и т.д.				
Упрощение Сделать проще или более очевидным (структурированным) дидактический материал; применять алгоритмы, памятки, схемы				
Добавление сенсорных ощущений дополнительное использование цвета, звука, текстуры, символов, запахов				
Использование альтернативы Ввод специальных устройств и оборудования в ежедневные занятия, книги с аудиоверсией, с крупным шрифтом, с плотными страницами, разлиновки с широкими строками и т.д.				
Наличие близкого к повседневной жизни и разнообразного учебно–дидактического материала, реалистичных игрушек				
Возможность использования Легко ли увидеть дидактические и учебные пособия, взять (положить) их на место				

При заполнении контрольного листа анализируется, как ребенок взаимодействует с учебным (дидактическим) материалом. Рекомендуется не менее 3 – 5 наблюдений, чтобы сделать заключительный вывод.

100 % доступности учебного и дидактического материала – отлично

90 – 99 % – хорошо

75 – 89 % – удовлетворительно

Менее 75 % – неудовлетворительно

Второй кейс включает в себя следующие задания:

1. Изучить протокол экспертизы «Доступность технологии обучения»;
2. Обосновать критерии, показатели качества инклюзивного образования по заданному направлению (индикатор «Доступность инклюзивного образования»);
3. Изучить в дошкольном учреждении образования любую группу (по Вашему выбору), заполнить протокол;
4. Написать выводы по организации доступности технологии обучения лиц с ОПФР (по результатам наблюдения и заполнения протокола);
5. Разработать рекомендации по организации (доработке) доступности технологии обучения лиц с ОПФР в конкретной группе дошкольного учреждения образования;
6. Подготовить экспертное заключение;
7. Внести предложения по доработке бланка протокола экспертизы «Доступность технологии обучения».

Таблица 2

Протокол экспертизы «Доступность технологии обучения»)

адаптированный вариант) [3]

	да	нет	частично	прим.
<i>Создание доступной развивающей среды</i>				
Диагностика интересов детей и размещение в среде игрушек и предметов, дидактических материалов в соответствии с их интересами				
Диагностика актуального уровня развития детей и организация среды в соответствии с зоной их ближайшего развития				
<i>Включение в деятельность, которая интересует, которой занимается ребенок</i>				
Присоединение к инициативе ребенка				
Внесение новизны в деятельность ребенка				
Создание проблемных ситуаций				
Использование вербального объяснения того, что в фокусе ребенка				
Вызывание речи, поощрение высказываний ребенка				
Оказание помощи ребенку при затруднении				
<i>Организация развивающих заданий для детей</i>				
Организация заданий в соответствии с базовым компонентом при учете индивидуальных особенностей ребенка				
Построение заданий с учетом возможностей детей				
Предъявление разноуровневых заданий и задач				
<i>Решение коррекционных задач</i>				
Использование в работе рекомендаций специалистов для коррекции нарушенного развития				
<i>Сопровождение ребенка в ситуации новизны, изменения</i>				
Подготовка ребенка к изменению в окружении				
Предоставление возможности ребенку сориентироваться в изменившейся ситуации (в своем темпе, своими способами)				

	да	нет	частично	прим.
Помощь ребенку при ориентации в новой ситуации (эмоциональной, поведенческой, когнитивной)				
Использование специальных условий (при необходимости)				
➤ адаптированная образовательная программа, определяющая потребность в использовании специальных методов и приемов, облегчающих усвоение учебного материала; ➤ индивидуальный ритм и темп деятельности; ➤ организация индивидуального сопровождения ребенка тьютором; ➤ оптимальное по нагрузке расписание и распорядок дня (наличие периода адаптации, дополнительный выходной, индивидуальный график обучения и т.д.); ➤ индивидуальное дозирование нагрузки (зрительной, слуховой, речевой, тактильной, физической, двигательной, интеллектуальной); ➤ структурирование деятельности (алгоритмы, опорные схемы, памятки, правила, технологические карты и т.д.); ➤ структурирование времени (визуальные расписания); ➤ визуализация правил поведения и общения; ➤ организация учебного процесса, адекватного познавательным возможностям ребенка: • замедленный темп и объем преподнесения новой информации; • увеличенное время для ответа, выполнения задания; • поэтапное разъяснение задания; • последовательное выполнение заданий; • контроль за пониманием всего, особенно вербального материала; • доступность инструкций (пошаговые инструкции); • специальные приемы организации деятельности ребенка на занятии (использование компьютера, отдельных листов с заданиями и т.д.); • специальная форма и условия оценки достижений (альтернативный ответ, адаптированные задания, т.д.); • индивидуальная система поощрений; ➤ организация рабочего места: • система липучек для раздаточного материала; • маркировка рабочего пространства (стола, отметка левого верхнего угла как начала рабочей строки и т.д.).				

При заполнении бланка анализируется, как ребенок осуществляет деятельность на занятии. Рекомендуются не менее 3 – 5 наблюдений, чтобы сделать заключительный вывод.

100 % доступности технологии обучения – отлично

90 – 99 % – хорошо

75 – 89 % – удовлетворительно

Менее 75 % – неудовлетворительно.

На наш взгляд, использование кейс-метода имеет широкие возможности в формировании профессиональной компетентности будущих экспертов в области инклюзивного дошкольного образования, особенно при заочной форме получения образования, поскольку хорошо подходит для самостоятельного изучения темы либо предложенной проблемы.

Литература

1. Лемех Е.А. Содержание модуля «Качество инклюзивного образования в дошкольном детстве» в рамках сетевой магистерской программы «Экспертиза качества дошкольного образования» / Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова // Инклюзивные процессы в образовании: сб. материалов Межд. Конференции (Минск, 27 – 28 октября 2016 г.) / ред.кол.: А. М. Змушко. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 159 – 162.

2. Модели для адаптации игрушек на основе материалов из проекта «Давай поиграем» (Let's Play) в университете Буффало (Кирстен Хоген). – URL: <http://letsplay.buffalo.edu> (дата обращения: 08.09.2016).

3. Рыскина В.Л., Самсонова Е.В. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М.: ФОРУМ, 2012. – С. 174 – 176.

Взаимодействие кафедры логопедии и образовательных учреждений в процессе подготовки бакалавров к профессиональной деятельности

Interaction of the Department of speech therapy and educational institutions in the preparation of bachelors for professional activities

Леонова С.В. (Москва)

Leonova S.V. (Moscow)

Аннотация.

В статье рассматриваются актуальные направления и формы взаимодействия кафедры ВУЗа и образовательных учреждений (ДОУ, СОШ и т.п.). Особое внимание акцентируется на принципе содружества и сотворчества студентов, преподавателей и педагогов. Автором представлен опыт сотрудничества кафедры логопедии МГОУ с общеобразовательными учреждениями Московской области, где реализуется повышение качества подготовки не только студентов, но и самосовершенствование самих педагогов.

Ключевые слова: взаимодействие, кафедра логопедии, общеобразовательные учреждения, педагогическая практика, методическая поддержка, научно-исследовательская деятельность.

В современных условиях обновления содержания и парадигмы профильного образования повышение качества подготовки во многом зависит от взаимодействия и взаимопонимания между Вузом и образовательными учреждениями. В основной образовательной программе по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профилю «Логопедия» определены профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник и одной из основополагающих является способность к осуществлению коррекционно-

педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных), так и общеобразовательных учреждений с целью реализации интегративных моделей образования [1].

Кафедра логопедии факультета специальной педагогики и психологии МГОУ осуществляет активную работу в рамках научно-практического сотрудничества и сетевого взаимодействия с 32 образовательными учреждениями, среди которых: общеобразовательные школы, детские сады и Центры психолого-педагогической реабилитации Московской области. Образовательное пространство построено на принципах содружества и сотворчества студентов, преподавателей и педагогов.

Социологический опрос логопедов-практиков показал, что практически все они считают взаимодействие кафедры и образовательных учреждений необходимым как для повышения качества подготовки студентов, так и для самосовершенствования самих педагогов. Вузы получают возможность участвовать в его повышении, получая хорошо подготовленных студентов. В свою очередь учреждения заинтересованы в росте своего статуса, а педагоги-практики смогут повысить свое профессионально-квалификационное мастерство, дополняя его новыми формами деятельности и новыми видами знаний.

На современном этапе подготовки студентов-бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профилю «Логопедия» кафедрой реализуется ряд направлений в рамках взаимодействия с образовательными учреждениями.

1. В условиях профильного обучения в вариативную часть учебного плана включены практико-ориентированные курсы, проводимые не только преподавателями, но и педагогами на базах образовательных учреждений, где теоретические знания дополняются наглядными примерами, раскрывающими более полно психолого-педагогическую характеристику детей с речевыми нарушениями, методическим опытом работы по преодолению различных видов речевых расстройств. На практике реализуются научно-обоснованные учебные программы, апробируются научно-методические пособия, готовятся к публикации методические пособия по внедрению инновационных технологий (Е.А. Шилова «Развитие речи у учащихся с нарушениями познавательной деятельности на уроках изобразительного искусства», С.В. Леонова «Логопедические технологии преодоления темпо-ритмических нарушений речи» Л.А. Пантелеева «Коррекционно-развивающая работа по формированию учебно-терминологической лексики учащихся с ОВЗ»).

2. Качественная подготовка современного учителя-логопеда невозможна без проведения педагогической практики и тесного взаимодействия с образовательными учреждениями города и региона в этот период. Результаты практики служат критерием готовности студентов к собственной профессиональной деятельности. Только непосредственная работа студентов с детьми, имеющими речевые нарушения, дает возможность правильно квалифицировать дефект, уточнить его структуру, этиологию, патогенез (возникновение и развитие патологических процессов, лежащих в основе дефекта) и выбрать наиболее оптимальную, адекватную коррекционно-развивающую методику с учетом резервных,

компенсаторных возможностей каждого ребенка. Кафедрой разработан комплекс программ учебной и производственной практик, в котором представлена система работы, определены цели, задачи, содержание, особенности организации каждого вида практики. В программу включены диагностические методики изучения развития ребенка, схемы анализа урока, различных педагогических ситуаций, методические рекомендации к подготовке занятий, требования к оформлению отчетной документации. Организуя педагогическую практику, коллектив преподавателей и педагогов стремится обеспечить подготовку каждого студента к практической работе в соответствии с новым стандартом, в котором сформулировано, каким должен быть современный педагог.

Перспективами в совершенствовании подготовки логопедов в аспекте педагогической практики является углубление взаимодействия между вузом и базовыми образовательными учреждениями по разным направлениям: практическое взаимодействие, обмен опытом и сотрудничество в научно-методическом обеспечении образовательного процесса.

3. Методическая поддержка педагогической деятельности коллектива образовательных учреждений. Ежегодно преподавателями кафедры проводятся мастер-классы, обучающие семинары и тренинги, цель которых – внедрение современных технологий в практическую деятельность будущих и уже работающих педагогов-логопедов, совершенствование методической деятельности. Проводятся консультации по актуальным вопросам современного профильного образования, проблем прикладного характера. Под руководством ведущих специалистов кафедры формируются методические материалы по развитию речи детей, которые используются в работе логопедами-практиками. Результатом такого опыта работы является разработанный инновационный практико-ориентированный комплекс «Говори правильно», электронная программа построения индивидуального маршрута для детей с речевыми нарушениями электронная программа построения индивидуального маршрута для детей с речевыми нарушениями (автор и руководитель зав. кафедрой логопедии МГОУ Е.А.Шилова) и являющийся методической поддержкой педагогической деятельности коллектива ДОУ [2].

4. Совместная научно-исследовательская деятельность максимально широкого круга педагогов-практиков, руководство выпускными квалификационными работами бакалавров ведущими специалистами образовательных учреждений. Результаты совместной работы находят свое отражение в публикациях статей в ежегодном сборнике материалов научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей МГОУ. В данном аспекте научно-исследовательская деятельность стимулирует профессиональное самосовершенствование педагогов, способствует его самореализации и совершенствованию его творческого потенциала.

5. Совместное проведение мероприятий научно-практического характера. Факультетом специальной педагогики и психологии совместно с Ассоциацией специалистов по работе с детьми с ОВЗ Московской области проводятся конференции, на которых педагоги выступают с презентациями, видеофрагментами занятий, делятся опытом работы с детьми с ОВЗ, реализации ФГОС в ин-

клюзивном образовании. Кафедрой логопедии ежегодно организуется Круглый стол по проблемам обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями, рассматриваются вопросы повышения качества подготовки бакалавров в процессе сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями. Участниками являются и студенты, знакомящиеся с инновационной деятельностью тех педагогов, к которым приходят на практику в учреждения. В ходе дискуссий происходит совместный поиск новых путей подготовки логопедов.

В последние годы участие в проведении ГИА бакалавров принимают работодатели образовательных учреждений, которые дают стабильно высокую оценку не только теоретическим, но и прикладным знаниям подготовки студентов, обучающихся по профилю «Логопедия», подчеркивая, что студенты в достаточной степени владеют основами профессионального мастерства логопеда.

Таким образом, сотрудничество практических образовательных учреждений с ВУЗами позволит обеспечить выпускникам перспективную и интересную работу в будущем, конкурентоспособность и востребованность на рынке труда. Систему взаимоотношений можно выстроить так, что двустороннее взаимовыгодное сотрудничество в образовательном пространстве будет выступать ресурсом инновационной деятельности преподавателя кафедры и педагога образовательного учреждения, их профессионального мастерства и направлено на решение задачи повышения эффективности подготовки будущих профессионалов в области дефектологического образования.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2015 г. № 1078 «Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)».

2. Шилова Е.А. Формирование готовности логопедов к будущей профессиональной деятельности средствами сетевых сообществ / Е.А.Шилова. – М.: МГОУ, 2016 – С. 126 – 130.

Организация деятельности будущих дефектологов при изучении учебного предмета «Специальная методика обучения математики»

*Organization of activities of future defectologists in the study of the subject
“Special Methods of Mathematics Education”*

Якубжанова Д.Б. (Ташкент)

Yakubjanova D.B.

Аннотация

В статье изложена организация деятельности будущих дефектологов при изучении учебного предмета «Специальная методика обучения математики», технология развития профессионального творчества будущих дефектологов.

Ключевые слова: будущие дефектологи, учебный предмет «Специальная методика обучения математики», технология, деятельность.

Акмеологический подход, как научная основа развития профессионального

творчества будущих дефектологов, предполагает самовыражения студентов педагогического высшего учебного заведения в качестве участников учебно-воспитательного процесса, компетентных личностей и активных субъектов профессиональной деятельности и создает условия для их поэтапного саморазвития и самосовершенствования как субъектов, так и специалистов. Развитие профессионального творчества связано с развитием разнообразных способностей. Акмеологические способности, предполагающие самопознание, саморазвитие, самопроявление личности, имеют важное значение в профессиональной деятельности дефектолога. Однако их активное развитие происходит в результате развития аутопсихологической компетентности.

В качестве центрального звена системы развития профессионального творчества у студентов-дефектологов на основе акмеологического подхода выступает креативность как составная часть данного подхода, которая отражает способность к эффективной творческой деятельности. Именно развитие креативности на основе акмеологического подхода является одной из первостепенных задач развития профессионального творчества. В условиях быстро меняющейся современной действительности способность к инновационному мышлению является важным профессиональным качеством дефектолога.

В рамках исследования креативные способности с точки зрения аутопсихологической компетентности классифицированы на три группы:

аутокогнитивные способности, влияющие на всю личностно-профессиональную сферу: способность к рефлексии, идентификации, интериоризации; способность изменять свои взгляды, убеждения, установки; способность к обратной связи. Интегративной аутокогнитивной способностью является способность к формированию и развитию нового типа знания о себе (аутознания) в виде «Я-концепции»;

типологическое аутопсихологическое своеобразие личности: умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей; умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе; желание самосовершенствования;

наличие креативного статуса в самопроявляющейся личности: наличие творческого отношения к себе, жизни; высокая развитость самонаправленности; вера в себя и к окружающей среде; глубокое осознание своих желаний и потребностей.

В развитии у будущих дефектологов профессионального творчества особое значение приобретает акмеограмма – средство, определяющее направление будущих целей и устремлений. Акмеограмма позволяет определить систему требований, условий и факторов, способствующих развитию профессиональной квалификации личности и деятельности субъектов конкретного вида труда.

По результатам акмеограммы появилась возможность определить динамику профессионального роста будущего дефектолога, факторы, стимулирующие развитие педагогического творчества и препятствующие его росту, особенности мотивационной среды, осуществить оптимальный выбор акмеотехнологии для профессионально-личностного развития будущего дефектолога.

До проведения заключительного этапа образовательно-экспериментальной

работы по развитию профессионального творчества будущих дефектологов, был осуществлен сравнительный анализ стимулирующих и препятствующих этому процессу факторов. С этой целью были разработаны специальные опросники. Первый опросник был направлен на выявление способностей студентов к саморазвитию. Вопросы и критерии оценок ответов были разработаны таким образом, чтобы с максимальной точностью определить личностные качества студентов и наметить оптимальные пути их развития. Вопросы второго опросника были направлены на выявление факторов стимулирующих и препятствующих развитию профессионального творчества будущих дефектологов. Данный опросник состоит из двух блоков, вопросы первого из которых способствуют выявлению факторов, стимулирующих развитие профессионального творчества, тогда как вопросы второго блока направлены на выявление факторов, препятствующих этой цели.

Анализ результатов исследования показало, что творческий процесс, направленный на развитие профессионального творчества будущих дефектологов, обуславливает соответствующего содержания, методов, средств и педагогических условий.

Научно-методологические воззрения в области акмеологического подхода, в свою очередь, потребовали разработки на их основе технологии развития профессионального творчества студентов-дефектологов. С этой целью на основе акмеологического подхода была разработана локально-модульная технология.

Технология состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного; когнитивного; деятельностного; креативного.

Мотивационно-ценностный компонент технологии состоит из мотивационной и ценностной частей. Мотивационная часть отражает в себе следующие аспекты: наличие стойкой внутренней потребности в гармонизации познавательной и профессиональной мотиваций; стремление к эффективной деятельности; желание активного участия в процессах, связанных с профессиональной деятельностью; потребность к самовыражению.

Когнитивный компонент технологии направлен на достижение высокой продуктивности интеллектуальной деятельности у будущих дефектологов, выражающейся в своеобразии, скорости мышления, системности интеллектуальных действий, способности к анализу и обобщению.

Деятельностный компонент состоит из гностического, проектировочного, коммуникативного и организационного элементов решения творческих задач. Деятельностный компонент дает возможность определить степень развитости профессионального творчества будущего дефектолога с целью выявления путей его дальнейшего развития.

Креативный компонент технологии предполагает творческий подход студентов к учебной, воспитательной, исследовательской деятельности. Креативность предполагает развитие таких качеств, как творческое мышление, способность к творческой учебной, воспитательной, исследовательской деятельности, стремление к созданию нового, оптимальное решение педагогических задач, умение самостоятельно проектировать свою

деятельность, умение мысленно формировать ситуации, предоставляющие возможность решения профессиональных творческих задач.

При проведении экспериментальных работ по разработанной технологии определены следующие критерии и их показатели по выявлению уровня развития профессионального творчества будущих дефектологов. Показатели мотивационного критерия: наличие постоянного и стойкого интереса к освоению инноваций; проявление потребности к поисковой деятельности в процессе практического применения инноваций; степень самопроявления как субъекта творческого процесса; гармонизация потребностей к самопроявлению и саморазвитию. Показатели когнитивного критерия: систематическое знакомство с инновациями в педагогике и специальной педагогике; степень усвоения, анализа и обобщения новых сведений по специальности; умение мыслить нестандартно и творчески; ответственное отношение и постоянная готовность к усвоению инноваций. Показатели деятельностного критерия: характеристика отношения студентов по применению инноваций на практике с личностно-профессиональной точки зрения; сформированность рефлексивных, а также творческих навыков и умений; умение рационально организовать деятельность по внедрению инноваций в практику; использование эффективные формы, методы и средства при внедрении инноваций.

Предложенная технология показала свою эффективность в области формирования таких ключевых компетенций в развитии профессионального творчества будущих дефектологов, как коммуникативные, ценностные, управленческие, диагностико-консультативные и коррекционно-педагогические. Студенты, обучавшиеся в рамках данной технологии, проявляют большую активность в общении, демонстрируют осознанное отношение к выбранной профессии, владеют навыками самоорганизации и саморазвития, во время квалификационно-педагогической практики в специализированных образовательных учреждениях проявляют большую творческую активность.

Выявлено, что лекции и практические занятия, направленные на самостоятельный поиск и принятие решений по конкретным ситуациям, самостоятельный выбор и разработку новых обучающих технологий в соответствии с целями и задачами темы по изучаемому предмету, а также организацию коллективно-творческой деятельности при изучении учебного предмета «Специальная методика обучения математики», оказали эффективное воздействие на развитие профессионального творчества студентов-дефектологов. Разработаны формы работы (визуальная, проблемная, пресс-конференция, интерактивные лекционные занятия, рефлексивный поиск, а также «дидактическая игра», «беседа за круглым столом», «мозговой штурм», коллоквиум, практические занятия), а также интерактивные методы по ориентации студентов на творческую деятельность

На основе проведенной исследовательской работы разработана организационная структура развития профессионального творчества будущих дефектологов, которая содержит организационный, процессуальный и содержательный компоненты, и на этой основе разработана программа выявления, оценки и

дальнейшего развития профессионального творчества в процессе преподавания предмета «Специальная методика обучения математики», спланированы совместные действия субъектов учебного процесса, спроектированы цели, задачи и методы обучения предмету.

Технология развития профессионального творчества будущих дефектологов спроектирована на основе определения содержания, форм, методов и средств взаимосвязанных и взаимоопределяющих друг друга мотивационно-ценностной, когнитивной, деятельностной и креативной этапов развития.

Литература

1. Конституция Республики Узбекистан. – Т.: Ўзбекистон, 2007. – 39 с.
2. Ўзбекистон Республикаси Президентининг «Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида»ги Фармони // Ҳаракатлар стратегияси асосида жадал таракқиёт ва янгиланиш сари. – Т.: Гафур Ғулом, 2017. – 92 с.
3. Бекмуратов Н.Ш. Научно-методические основы развития высшего дефектологического образования в Узбекистане / Н.Ш. Бекмуратов. – Т.: ТГПУ, 2009. – 189 с.
4. Якубжанова Д.Б. Тарбиячи-дефектолог кадрлар тайёрлашнинг замонавий технологияси // Тарбия. – Ташкент. 2013. – № 2. – С. 29 – 33.
5. Якубжанова Д.Б. Развитие творческих и личностно-профессиональных способностей будущих дефектологов в образовательном процессе / Д.Б. Якубжанова // Образование. Педагогические науки. – 2014. – Т. 6. – № 3. – С. 130 – 133.

СЕКЦИЯ III. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБРАЗОВАНИИ

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра навыкам социального поведения

Teaching social behaviour skills to children with autism spectrum disorders

Ануфриева Л.В., Барабанова Н.В.(Сызрань)

Anufrieva L.V., Varabanova N.V.

Аннотация.

В статье освещаются особенности психофизического развития и социализации детей с расстройствами аутистического спектра, методы и приемы коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы, апробированные на занятиях с детьми в условиях Центра диагностики и консультирования.

Ключевые слова: социализация, адаптация, инклюзивное образование, расстройства аутистического спектра.

Актуальность. В последние годы специалистами отмечается увеличение количества детей с расстройствами аутистического спектра. Особое внимание коррекционных педагогов привлекает проблема социальной адаптации детей с данным нарушением развития. На наш взгляд, эффективная социальная адаптация детей с РАС достигается посредством индивидуального психолого-педагогического сопровождения на основе вариативности используемых методов и форм работы при активном участии родителей.

Развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с аутизмом. Популяция таких детей чрезвычайно неоднородна. в связи с этим в настоящее время все чаще говорят не об аутизме, а о расстройствах аутистического спектра (РАС). В нашей практике дети с "классическим аутизмом" встречаются редко, но достаточно часто приходится взаимодействовать с детьми, которым присущи в той или иной степени аутистические черты. Основными проявлениями РАС являются: отсутствие у ребенка стремления к контактам с окружающими людьми, отгороженность от внешнего мира; различные фобии, сопротивление изменениям в окружающей обстановке; наличие стереотипий и деструктивности в поведении; специфические речевые нарушения, вплоть до полного отсутствия речи. при расстройствах аутистического спектра наблюдаются нарушения социального взаимодействия с окружающими, процесса усвоения социальных связей и отношений, что предопределяет трудности социализации детей. «Если в норме дети овладевают многими умениями и навыками, подражая взрослым действуя путем проб и ошибок, то аутичному ребенку требуется специально организованное обучение и многократное, совместное со взрослым, проживание повседневных ситуаций» [1]. Дети с РАС не усваивают основные правила социального поведения, с трудом приобретают необходимые для жизни коммуникативные

навыки. Окружающий мир для них является источником неприятных, пугающих сенсорных впечатлений, эмоционального дискомфорта и уход от общения служит для него надежной защитой от многих трудностей. Но при этом теряется необходимая в его возрасте информация. Поэтому таким детям требуется коррекционная помощь, в результате которой становится возможным перенос приобретенных на занятиях умений и навыков в естественные условия.

Исключительное разнообразие спектра нарушений и их тяжести дает основание считать воспитание и обучение детей-аутистов наиболее сложным разделом коррекционной педагогики. Методы, эффективные в одном случае, могут дать противоположный результат в другом. Но, зная общие закономерности развития аутичного ребенка и владея приемами работы, всегда можно достичь положительных результатов, даже в самых сложных ситуациях. В отечественной психиатрии, психологии и дефектологии наиболее разработанным коррекционным подходом является клинко-дизонтогенетический подход. Существуют также различные частные подходы и методы коррекции расстройств аутистического спектра, представленные в работах зарубежных и отечественных авторов. Например, эмоционально-уровневый подход, разработанный В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и другими авторами; ТЕАССН-подход – программа коррекции и обучения аутичных детей, разработанная в США; поведенческий подход – прикладной анализ поведения. Каждый из них имеет, как положительные стороны, так и недостатки. Поэтому постановка вопроса о безусловном предпочтении того или иного метода неправомерна. Необходимо искать оптимальные возможности и условия совмещения их сильных сторон, исходя из актуальных нужд ребенка, характера структуры дефекта, организационных возможностей, социальной ситуации развития. В коррекционной работе с аутичными детьми нет готовых рецептов и решений на все случаи жизни. «У этих детей на свойственные каждому индивидуальные черты характера, личности накладывается многообразие клинической картины: в этой ситуации единых методических рецептов быть не может, как не может быть методики в ее классическом понимании» [4]. Изучение литературы по данной проблеме, собственный практический опыт свидетельствуют о том, что коррекционная работа с детьми с нарушениями аутистического спектра, длительный процесс. Эти дети, как правило, либо не посещают образовательное учреждение, либо находятся в условиях группы общего вида, где отсутствуют специалисты. Поэтому семьи с аутичными детьми обращаются за помощью в Центр диагностики и консультирования. Сопровождение данной категории детей в условиях ГБУ ЦДК подчинено решению следующих задач: первичное обследование, построение индивидуальной коррекционной программы, непосредственная работа с детьми, консультирование родителей и педагогов образовательного учреждения с предоставлением рекомендаций по воспитанию, обучению и развитию ребенка.

Коррекционную работу с аутичным ребенком нужно начинать с установления эмоционального контакта, преодоления его негативизма к общению с взрослыми, смягчения эмоционального дискомфорта, нивелирования страхов. Для установления контакта необходимо найти подход, соответствующий воз-

возможностям ребенка, вызвать его на взаимодействие с взрослым на доступном в данный момент уровне. На данном этапе наиболее целесообразным считаем применение эмоционально-уровневого подхода. Общение строится на поддержании стереотипных действий ребенка посредством игры. Например, ребенок бегает – игры «Догонялки», «Самолетики»; ребенок стереотипно машет руками – взрослый организует игру «Птички» и т.д. для организации начальных этапов общения взрослому рекомендуется увлеченно заниматься чем-то, что может привлечь внимание ребенка, например, работать со строительным набором, конструктором, мозаикой и т.д. Никаких требований, настойчивых просьб предъявлять не нужно. Это может вызвать негативизм, вспышки агрессии. Положительным моментом будет уже то, что малыш не отказывается быть рядом, пассивно наблюдает за действиями взрослого. Для поддержания контакта и вовлечения ребенка в совместную деятельность используются сенсорные игры с эмоционально яркими впечатлениями: музыкой, светом, водой, красками, песком, крупами, солнечными зайчиками, воздушными шарами, мыльными пузырями. Такая эмоциональная акцентуация приятных для ребенка впечатлений усиливает необходимый обучающий момент. Зная особенности детей с РАС, необходимо тщательно подбирать игровой материал, исключая то, что может их эмоционально травмировать.

На следующем этапе коррекционная работа направлена на формирование целенаправленной деятельности ребенка, обучение его социальным нормам поведения. У многих детей с аутистическими расстройствами навыки поведения, необходимые для социальной адаптации, не формируются самостоятельно, без специальной помощи. Поэтому считаем целесообразным применение элементов поведенческой терапии, в рамках которой возможно обучение отдельным формам поведения, так как их отсутствие препятствует развитию ребенка. «Поведенческая терапия привлекает внимание многих специалистов и родителей во всем мире. Это единственный коррекционный подход, в рамках которого теория и практика неразрывно связаны. Использование поведенческой терапии позволяет детям с различными нарушениями развития успешно обучаться, усваивать социально-значимые нормы поведения» [2]. Специфической особенностью детей с аутистическими чертами является потребность постоянства окружающей обстановки, места и времени проведения занятий. Это делает необходимым четкое структурирование его жизни, зонирование пространства, использование режима, различного вида расписаний, визуальных инструкций. Картинки, рисунки, фотографии, изображающие последовательность занятий ребенка в течение всего дня, оказывают в этом большую помощь. Построение специалистом определенного пространственно-временного порядка каждого занятия помогает формированию у ребенка учебного стереотипа, уменьшает тревожность, дает ощущение безопасности, что в свою очередь ведет к успешному усвоению социальных норм поведения, которые становятся фундаментом для формирования речи, социализации и коммуникации, бытовых навыков.

Для детей с аутизмом характерно быстрое пресыщение, они устают, отвлекаются даже от интересных и любимых занятий, отказываются от взаимодействия, проявляют негативизм, агрессию. в поведенческой терапии для преду-

преждения проблемных ситуаций способствует частая смена видов деятельности, учет желания и готовности ребенка взаимодействовать с взрослыми. Нужно ориентироваться на интересы и пристрастия малыша, обыгрывать его стереотипы, использовать значимые для ребенка подкрепления с целью формирования и дальнейшего закрепления правильной поведенческой реакции.

Почти у всех аутичных детей обнаруживается полная беспомощность в самообслуживании и очень низкое владение культурно-гигиеническими навыками вплоть до их отсутствия. «В коррекционной работе с аутичными детьми развитию социально-бытовых навыков придается исключительно большое значение: если они сформированы его будет гораздо легче интегрировать в любой коллектив» [3]. Начинать работу нужно с формирования навыков, часто встречающихся в повседневной жизни детей, постепенно расширяя зону действия сформированного навыка путем переноса в другие ситуации, увеличивая долю самостоятельности ребенка при выполнении различных заданий. в результате такой работы ребенок учится обслуживать себя, выполнять несложные поручения, адаптируется к окружающему миру. Во многих случаях приобретенные навыки могут стать базой будущей трудовой деятельности.

Литература

1. Алявина Е.А. Поведенческая терапия: начальный этап работы / Е.А. Алявина // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – М: СигналЪ, 2002. – С. 12 – 21.
2. Алявина Е.А. Формирование социально-бытовых навыков / Е.А. Алявина // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – М: СигналЪ, 2002. – С. 82 – 87.
3. Морозов С.С. На пути к методике / С.С. Морозов // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. – М: СигналЪ, 2002. – С. 4 – 10.
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. / О.С. Никольская – М.: Теревинф, 2000. – 333 с.

Коррекционная работа логопеда с детьми с ранним детским аутизмом

Correctional work of the speech therapist with children with infantile autism

Гатауллина Э.И., Дмитриева Г.Н. (Казань)

Gataullina E.I., Dmitrieva G.N.

Аннотация. В статье описаны особенности детей с ранним детским аутизмом, сформированы основные задачи, стоящие перед специалистами, перечислены правила эффективного общения взрослого с ребенком, описаны этапы коррекционной работы.

Ключевые слова: Аутизм, основные задачи, эффективное общение, коммуникация, коррекционная работа.

Актуальность. Повышенное внимание исследователей к проблеме раннего детского аутизма (РДА) обусловлено тяжестью личностных аномалий, сочетающихся с расстройствами поведения и нарушением умственного и речевого развития, отсутствием устоявшихся мнений относительно генеза и прогнозов

РДА, а также значительным увеличением распространенности синдрома в последние годы [1].

Сегодня в большинстве стран мира наблюдается большой интерес исследователей и общественности к проблеме раннего детского аутизма (РДА).

По данным многочисленных исследований, увеличение распространенности данного синдрома связано с изменением диагностических методов, возраста на момент установления диагноза, степени доступности медицинских услуг и общей информированности общественности в данном вопросе.

Аутизм – тяжелое нарушение психического развития, при котором страдает, прежде всего, способность к коммуникации и социальному взаимодействию. Синдрому аутизма также присущи крайне ограниченные, повторяющиеся, шаблонные формы поведения и активности.

Признаки РДА наиболее отчетливо проявляются после 3 лет, хотя некоторые из них могут проявиться и в более раннем возрасте. Например, у грудных детей может отсутствовать «комплекс оживления» при контакте с матерью, нет ни певучего гуления, ни активного лепета, отсутствует звуковая имитация. К концу года не появляются типичные для благополучных детей слова: «мама», «папа», «баба». Дети с РДА могут совершенно не реагировать на лицо, обращающегося к ним взрослого, не вовлекаться в совместные действия с предметами. Мимика таких детей бедная, маловыразительная. Взгляд их ничего не выражает и устремляется мимо или «сквозь» взрослого.

Развитие речи во многих аспектах имеет тенденцию к аномальности. Дети с РДА не обнаруживают склонности к конструированию оригинальных фраз, а стремятся повторять одни и те же слова и предложения. Типичны эхолалии. Личные местоимения повторяются так же, как слышатся. Отсутствуют ответы «да» и «нет». Зачастую аутичные дети, в отличие от благополучных, не обращают внимания на направленную к ним речь, не реагируют на свое имя. У взрослых даже могут появиться подозрения на глухоту или слепоту таких детей.

Интонационная сторона речи детей с аутизмом также характеризуется определенными особенностями. Имеются затруднения в контроле громкости голоса. Нарушены скорость, тональность, ритм и мелодика речи. Их речь воспринимается как «скучная» и «механическая».

Длительно сохраняется тенденция к манерному словотворчеству. Экспрессивная речь развивается с отставанием. В речи часты фразы-штампы, мутизм. Фраза обычно краткая: ассоциации разрыхлены, имеет место смещение мыслей, исчезновение из фраз личных глагольных и местоименных форм, фраза обычно краткая с нарушениями грамматического и синтаксического строя речи. Речь может быть правильной и косноязычной, лепетной [1].

Имеются нарушения и со стороны моторики. Произвольные движения угловаты, несоразмерны, неритмичны, походка неуклюжа, ходьба и бег – на цыпочках.

В социальных контактах дети участвуют формально, в собеседнике не заинтересованы. Ярким признаком может служить уход в себя и полная отрешенность от внешнего мира. Часто имеет место задержка формирования элементарных навыков самообслуживания.

Коррекционная работа с детьми с РДА должна быть индивидуальной и систематической. Она предполагает комбинацию медицинских, психологических, педагогических подходов и требует усилий целой группы различных специалистов: невропатологов, психиатров, психологов, педагогов, логопедов, дефектологов, музыкальных работников.

К основным задачам коррекционной работы с детьми с синдромом аутизма относятся:

- установление эмоционального контакта со взрослым и снятие беспокойства и тревоги по отношению к нему;
- формирование интереса ребенка к предметному материалу;
- развитие понимания речи;
- активизация речевой деятельности в ситуациях игры и обучения.

Необходимым условием эффективной работы с детьми с РДА является соблюдение следующих *правил*.

- Сохраняйте ровный и спокойный тон разговора.
 - Свои мысли формируйте в четко структурированные фразы.
 - Не перегружайте свою речь «лишними» словами, делающими ее громоздкой, – никаких избыточных слов и «украшений». Вместо: «Дай мне, пожалуйста, картинку, на которой изображена машинка» скажите просто: «Дай машинку».
 - Ваша речь должна быть понятной для ребенка и в то же время подталкивать его к освоению более сложных форм речевого высказывания. Если ребенок говорит однословно: «Зайка», используйте простую двухсоставную фразу: «Вот зайка».
 - Повторяйте и повторяйте одни и те же фразы. Многократное повторение слов и фраз и употребление их в рамках игры, является гораздо более значимым моментом на определенном этапе, нежели звукопроизносительная сторона речи.
 - Подстраивайтесь под уровень ребенка таким образом, чтобы ему легко было установить с вами зрительный контакт, следить за вашими действиями, понимать и затем копировать их.
 - Говорите с ребенком мягким мелодичным голосом. Для привлечения и удержания внимания исключите монотонную речь, используйте максимальное интонационное разнообразие.
 - Сразу же отвечайте не только на любое слово или фразу, направленные к вам, но и на малейшую реакцию на вас, выраженную мимикой или жестом. Используйте малейшую возможность для налаживания коммуникации.
- Организация занятий с аутичным ребенком требует учета следующих *принципов структурированного обучения*.
- занятие должно строиться исходя из интересов ребенка (любит рисовать, конструировать, играть с машинками и т.д.);
 - все сказанное педагогом должно подтверждаться его последующими действиями;
 - строгая четкость действий взрослого помогает структурировать деятельность ребенка. Любое задание или игра должны быть обязательно завершены;
 - важна организация комплексных занятий. Педагог должен помнить о том, что аутистичному ребенку нужны не узконаправленные, а общеразвивающие

занятия, направленные на развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, общей и мелкой моторики, импрессивной и экспрессивной речи;

- занятия должны усложняться постепенно. Начинать надо всегда с самого простого, приятного для ребенка;

- нужно многократно повторять пройденное и на занятиях, и в быту для закрепления необходимого навыка или знания;

- необходимо использовать принцип наглядности в обучении с последующим переносом зрительного образа (восприятия) в словесную форму (слуховое восприятие);

- на недопустимые нормы поведения взрослый должен реагировать адекватно. В случае пассивного отказа ребенка заниматься, педагог должен пытаться произвести вместе с ребенком совместные действия. В ситуации агрессивной реакции, при которой ребенок может нанести вред себе или взрослому, необходимо взять ребенка за руки и ожидать окончания приступа.

- надо установить систему поощрения ребенка. Например, можно поощрять его каким-либо лакомством в конце занятия или после выполнения какого-либо сложного задания. Однако в случае отказа от выполнения задания данную практику не использовать.

Важно знать, что при создании благоприятных условий для обучения, аутистичный ребенок может освоить ранее недоступные способы коммуникации с другими. Занятия помогут стать ему более адаптированным в быту, овладеть некоторыми учебными приемами. Воспитанник будет становиться более направленным на социальную жизнь, становиться менее отгороженным от мира. Даже если первые попытки начать обучение такого ребенка не увенчались успехом, необходимо продолжать действия в этом направлении, и тогда результат в любом случае будет положительным.

Этапы коррекционной работы.

1. Установление контакта с ребенком. Вызывать и поддерживать желание ребенка находиться рядом с педагогом и действовать совместно с ним. Для этого нужно стараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него способов взаимодействия. Сначала ребенок должен получить опыт комфортного общения, и только потом, добившись привязанности, создав некоторый кредит доверия, мы можем постепенно развивать более сложные способы взаимодействия.

2. Развитие первичных учебных и коммуникативных навыков. Занятия за столом с мозаикой, бусами, картинками, пазлами и т.д. коммуникативный навык вырабатывается с фиксации взгляда на картинке, которую педагог держит на уровне своих губ. Затем фиксация на картинке заменяется взглядом «глаза в глаза». Речевые инструкции на данном этапе минимальны: «Возьми», «Положи».

3. Работа над указательным жестом и жестами «да», «нет». Педагог задает вопросы: «Ты разложил картинки?», «Ты убрал пазлы?» Если ребенок не кивает головой, то необходимо слегка надавить своей ладонью на его затылок, побуждая к действию. Добавляем инструкцию «Покажи» для отработки указа-

тельного жеста. Для этого самостоятельно или с помощью ребенок устанавливает палец на нужной картинке или игрушке [2].

4. Обучение пониманию речи, выполнение инструкций. Ребенок должен научиться выполнять простые инструкции типа: «Дай» и «Покажи» для обучения понимания названий предметов. Далее идет этап формирования навыков, касающихся понимания действий. Постепенно вводятся инструкции к простым движениям: «Встань», «Подними», «Иди сюда».

5. Формирование навыков экспрессивной речи. На этом этапе происходит обучение навыку подражания артикуляционным движениям и звукам. Ребенок должен научиться повторять за взрослым движения в ответ на инструкцию: «Делай так» или «Повторяй за мной».

Описанные этапы обучения предваряют следующие стадии коррекционной работы с детьми с РДА и являются важной ступенью в формировании коммуникативных способностей.

Литература

1. Башина В.М. Ранний детский аутизм / В.М.Башина // Исцеление: Альманах. – М., 1993. – С. 154 – 165.
2. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки / Л.Г.Нуриева. – М.: Теревинф, 2003. – 160 с.

Особенности логопедической работы по развитию речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра

Features of speech therapy work on the development of speech communication in children with ASD

Диярова И.В., Нигматуллина И.А. (Казань)

Diyarova I.V., Nigmatullina I.A.

Исследование выполнено в рамках Федеральной инновационной площадки при Министерстве просвещения РФ по реализации проекта «Разработка и реализация адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра».

Аннотация

В статье описаны теоретические представления о расстройствах аутистического спектра (РАС) и развитии речи при РАС. Выделены особенности развития детей с РАС, которые необходимо учитывать в коррекционно-логопедической работе по развитию речевой коммуникации. Рассмотрены основные методы развития речевой коммуникации, направления коррекционно-логопедической работы и условия ее реализации с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, аутизм, речевая коммуникация, коррекционно-логопедическая работа.

Актуальность. Актуальность данного исследования обусловлена с одной стороны реализацией, стоящей перед обществом на современном этапе разви-

тия задачи обеспечения права на образование и создания с этой целью специальных условий для развития и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). С другой стороны, развитием их речевых коммуникативных способностей, как условия их успешной интеграции в сферу дошкольного и школьного образования.

Коммуникативно-речевое развитие является наиболее важным способом получения информации о внешнем мире, фактором и условием формирования личности ребёнка, его нормального психического развития, успешной адаптации в обществе.

Изучением коммуникативного речевого развития в нашей стране занимались К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, А.В. Хаустов, Л.Г. Нуриева и другие. Недостаточно разработанными являются вопросы разработки программ коррекционно-логопедической работы по развитию речевой коммуникации, при построении которых необходимо учитывать полиморфность расстройств при аутизме, сочетание его с другими заболеваниями, особенности сенсорного восприятия, длительные сроки адаптационного периода. Поскольку аутизм является всепроникающим расстройством, которое проявляется в аномальном развитии всех областей психики, у ребенка нарушается эмоциональная и интеллектуальная сфера, сенсорное и моторное развитие, память, внимание и речь [9]. Основными признаками аутизма являются нарушение общения и социального взаимодействия. В рамках проведенных современных исследований были выявлены разнообразные проявления аутизма, включающие как полный спектр нарушений, так и неполный, и расширены границы классического клинического синдрома. Л. Винг и Д. Гоулд, исследовавшие в 1979 году распространенность аутизма, ввели термин «нарушения аутистического спектра», включающий различные его проявления и типы [16]. В Международной классификации болезней (МКБ-10) такие расстройства определены, как общие расстройства психического развития, характеризующиеся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и коммуникации, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий. Данные отклонения являются общей характерной чертой деятельности человека во всех ситуациях [4].

В отечественной науке О.С. Никольской, в зависимости от форм проявления компенсаторной защиты и тяжести проявления аутизма, выделены четыре группы детей с разными типами адаптивного поведения, для которых характерны: полная отрешённость от происходящего, активное отвержение, захваченность аутистическими интересами, трудность организации общения и взаимодействия. В основу данной классификации положена трёхкомпонентная модель аутизма, включающая различные возможности ребёнка в коммуникативном, речевом и интеллектуальном развитии, во взаимодействии с близкими людьми [9, 14].

Для детей первой группы характерен речевой мутизм, но редкие слова и короткие фразы в состоянии аффекта позволяют судить о некотором понимании речи.

Для детей второй группы характерны эхолалии, набор коротких стереотипных фраз, повышенное внимание к аффективной стороне речи, стихосложение, словотворчество. Речь скандированная, с жесткой интонацией. Коммуникатив-

ная сторона речи отсутствует, но ребенок может взять руку взрослого и подвести к нужному предмету.

Дети третьей группы обладают развернутой фразовой речью, рассуждают на любимую тему, но не способны к диалогу и не слушают собеседника. Речь смазанная, торопливая, нечеткая, интонация не соответствует смыслу произносимого текста. Коммуникативная сторона речи развита слабо.

В речи детей четвертой группы могут присутствовать эхолалии, часто отсроченные во времени. Речь тихая, нечеткая. Пересказ текстов затруднен. Ребенок выражает просьбы и общается с помощью речи [9].

В традиционных направлениях дефектологии коррекционная работа строится на общении с ребенком. При РАС обучение ребёнка осложняется не только различной степенью нарушений коммуникации, но и отсутствием потребности в ней [1]. Другой особенностью РАС, влияющей на весь ход коррекционной работы, является исключительная полиморфность клинической картины аутизма, которая в большой степени определяется самим дизонтогенетическим механизмом при детском аутизме: одни психические функции развиваются задержано, другие ускоренно. Например, у детей одного возраста с аутизмом коэффициент интеллекта может варьироваться от 20 до 150, в речевом развитии можно встретить как мутизм, так и опережение возрастных норм [1].

Следующей особенностью, влияющей на коррекционную работу, является значительное количество коморбидных расстройств при РАС. У детей с аутизмом с высокой частотой встречаются и другие расстройства: умственная отсталость, детский церебральный паралич, синдром дефицита внимания и гиперактивности, генетически обусловленные болезни, эпилептиформный синдром, тяжелые нарушения речи. Перечисленные расстройства и аутизм возникают независимо друг от друга. Поэтому оказывается необходимым одновременно с коррекцией аутистических проявлений использовать методы коррекции других расстройств [8].

Кроме того, динамика РАС может быть не только эволютивной, но и сопровождаться периодами регресса. По этим причинам сложным является долгосрочное планирование образовательного процесса. Ведущую роль приобретает текущее планирование, опирающееся на диагностику в ходе коррекционной работы. Результаты образовательной работы должны рассматриваться как ориентир, а не как обязательный результат и контрольный показатель [6].

Трудности в обучении детей с РАС связаны с особенностями восприятия ими информации. У детей с аутизмом обнаруживаются следующие нарушения сенсорной сферы: трудности в распознавании главной и побочной информации; фрагментированное восприятие; трудности объединения информации разных модальностей; трудности восприятия информации в соответствии с контекстом ситуации; различная степень (гипо-, гипер-) чувствительности к отдельным ощущениям (свет, звук, прикосновения); трудность в установлении глазного контакта; снижение интереса к направлению взгляда другого человека [2, 10, 13]. Качественные различия сенсорного восприятия детей с РАС вызваны их индивидуальными аутистическими особенностями. Следует всегда учитывать, что воздействие, подходящее для одного ребёнка с аутизмом, для другого может быть вредным и болезненным. Педагоги, работающие с аутичными детьми, должны

уметь распознавать сенсорные особенности ребёнка, чтобы правильно организовать окружающую обстановку, выбрать подходящие методы работы [2].

Задача формирования коммуникативной функции речи, развития её понимания и способности к общению для детей с РАС приобретает первостепенную важность в построении коррекционной программы. Коррекция прочих речевых нарушений должна начинаться по мере формирования коммуникативной функции речи [5].

Следует принимать во внимание, что адаптационный период работы с ребёнком с РАС, необходимый для установления контакта, может длиться несколько месяцев и требовать присутствия на занятиях родителей ребёнка [12].

Система психолого-педагогической коррекции по обучению ребёнка с РАС навыкам речевой коммуникации может включать следующие направления [14].

1. Формирование основных коммуникативных функций: формирование умения выражать просьбы; формирование навыков выражать социальную ответную реакцию; формирование навыка запроса информации.

2. Формирование социально-эмоциональных навыков: навыков адекватного выражения эмоций и сообщения о своих чувствах; формирование навыков социального поведения.

3. Формирование диалоговых навыков: вербальных (умение инициировать и завершить диалог, разъяснить ситуацию, поддержать диалог) и невербальных (разговаривать лицом к собеседнику, соблюдать дистанцию, регулировать голос, дать высказаться собеседнику) [14].

Выбор методического подхода для развития речевой коммуникации осуществляется по мере становления клинической картины РАС, но такие решения можно принимать чаще всего не ранее трёх лет. Выбор может быть в пользу различных развивающих подходов. Подходами, направленными на нормализацию аффективной сферы, являются эмоционально-смысловой подход О.С. Никольской с соавторами и подход ДИР (DIR) с методом Floortime («время на полу») С. Гринспена. Задачами данных подходов является вовлечение ребёнка в эмоционально-значимые отношения [11]. К поведенческим подходам относятся АВА-терапия И. Ловааса, ТЕАССН Е. Шоплера, система обмена изображением PECS, Денверская модель раннего старта. Поведенческие подходы направлены на устранение трудностей развития и социальной адаптации, создание специальной среды для человека с аутизмом. Оптимальным будет являться сочетание в работе как эмоционально-ориентированных, так и поведенческих подходов [6,7].

Обучение детей с РАС возможно только с учетом их особых образовательных потребностей, обуславливающих создание специальных образовательных условий. Выделим условия, необходимые для успешной работы по развитию речевой коммуникации у детей с РАС.

1. Необходимо создать четко организованное упорядоченное рабочее пространство, визуальную временную структуру занятий, обеспечивающих предсказуемость событий.

2. Необходимо создать мотивирующую комфортную среду, выражающуюся в эмоциональном контакте с педагогом, толерантном и доброжелательном отношении, предупреждении ситуаций, вызывающих сенсорную перегрузку, до-

полнительное поощрение и подкрепление. Для лучшей результативности при работе с детьми с РАС используются подсказки.

3. При обучении детей с РАС необходимо упрощать способы представления учебного материала и инструкции по выполнению заданий. Распространенными способами упрощения инструкций являются: разбивка на части, замена пиктограммами, наглядная демонстрация действиями.

4. Учебные задачи необходимо дробить на отдельные последовательные шаги (блоки). Это связано с более низким у детей с РАС темпом и продуктивностью усвоения нового учебного материала. Каждый блок отделяется от другого небольшим интервалом или перерывом. Эта пауза необходима для обработки информации.

6. Для детей с РАС важно обобщение (генерализация) полученных знаний в повседневной жизни. Педагогам и родителям необходимо выработать единое понимание и стратегию обучения ребёнка, осознавать и преодолевать все трудности, которые возникают в процессе обучения [3,15].

Таким образом, анализ современных исследований показал, что для построения эффективной коррекционно-логопедической работы по развитию речевой коммуникации необходимо учитывать: варианты развития детей с РАС и соответствующие им уровни речевого развития; длительность адаптационного периода работы по развитию коммуникации с ребенком с РАС; полиморфность клинической картины аутизма; коморбидные расстройства при РАС; сочетание периодов развития и регресса, осложняющих планирование сроков работы; особенности сенсорного восприятия у детей с РАС; сочетание в работе различных методов формирования речевой коммуникации; особые образовательные потребности и соответствующие им особые образовательные условия.

Литература

1. Белявский Б.В. О развитии образования лиц с расстройствами аутистического спектра в России / Б.В. Белявский, С.А. Морозов // Образовательная политика. – 2014. – №4 (66). – С. 113 – 120.

2. Богдашина О.Б. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему / О.Б. Богдашина // Сибирский вестник специального образования. – 2012. – № 2 (6). – С. 2.

3. Лахмоткина В.И. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра / В.И. Лахмоткина, М.А. Плеханова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – № 2 (42). – С. 112 – 118.

4. Международная классификация болезней 10-го пересмотра МКБ-10. – URL: <http://mkb-10.com> (дата обращения: 04.01.2019).

5. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра / С.А. Морозов. – Москва: Академия повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования, 2014. – 448 с.

6. Морозов С.А. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом / С.А. Морозов, Т.И. Морозова // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – №4. – С. 3 – 9.

7. Морозов С.А. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра / С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.И. Морозова // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 2 (55). – С. 19 – 31.
8. Морозов С.А. К вопросу коморбидности при расстройствах аутистического спектра / С.А. Морозов // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т. 16. – № 2. – С. 3 – 8.
9. Никольская О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 12-е изд. – Москва: Теревинф, 2018. – 286 с.
10. Никольская О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Альманах института коррекционной педагогики. – URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detej-s-146> (дата обращения: 16.01.2019).
11. Никольская О.С. Сравнительный анализ двух коррекционных подходов к психическому развитию ребенка с аутизмом / О.С. Никольская // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26. – № 4. – С. 169 – 186.
12. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки / Л.Г. Нуриева. – Москва: Теревинф, 2018. – 106 с.
13. Переверзева Д.С. Нейробиологические маркеры ранних стадий расстройств аутистического спектра / Д.С. Переверзева, Н.Л. Горбачевская // Журнал высшей нервной деятельности. – 2016. – Т. 66. – № 3. – С. 289 – 301.
14. Хаустов А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А.В.Хаустова. – URL: http://psyjournals.ru/child_autism/issue/khaustov_full.shtml (дата обращения: 12.03.2019).
15. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.В.Хаустова // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 2 (51). – С. 3 – 12.
16. Wing L. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification / L. Wing, J. Gould // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 1979. – Vol. 9. – No.1.

Ранний детский аутизм с психологической точки зрения, принципы лечения

Early childhood autism from a psychological point of view, principles of treatment

Емельянова С.В. (Чебоксары)

Yemelyanova S.V.

Аннотация. Ранний детский аутизм в течение последних десятилетий привлекает все большее внимание специалистов различного профиля. Интерес к этой проблеме обусловлен как определенными достижениями в области клинического изучения синдрома раннего детского аутизма, так и малой разрешенностью неотложных практических вопросов терапии и психолого-педагогической коррекции.

Ключевые слова: синдром раннего детского аутизма, синдром Аспергера, терапия, психологические особенности, принципы лечения.

Актуальность. Данная проблема определяется достаточно высокой распространенностью раннего детского аутизма. Возникает необходимость обеспечения практических психологов знаниями о причинах и механизмах формирования данной патологии психического развития и обучения их способам коррекции и психологической поддержки детей с синдромом раннего детского аутизма. Вопросами понимания и коррекции раннего детского аутизма занимались многие исследователи у нас в стране и за рубежом.

Большинство детских расстройств, когда человек вырастает, или изменяют свою форму, или исчезают. Но есть два расстройства, которые возникают в детстве и, как правило, в неизменном виде продолжаются всю жизнь: аутизм и умственная отсталость (Комер Р., 2002). Дети, страдающие аутизмом, очень слабо реагируют на других людей, плохо усваивают навыки, необходимые для общения, совершают ритмичные повторяющиеся движения и ведут себя очень ригидно. В данной статье понятие «аутизм» будет употребляться в значении «аутизм как синдром». В психиатрии термин «аутизм» используется также, чтобы описать более *изолированный симптом*, а именно уход от реальности (например, при шизофрении) (Гиллберг К., Стеффенбург С., 2004).

По мнению некоторых ученых, у людей, страдающих аутизмом, имеются врожденные перцептивные или когнитивные нарушения, что делает для них невозможным нормальное общение и взаимодействие с другими.

Отчего больные аутизмом испытывают такие когнитивные ограничения? Четкого биологического объяснения пока не найдено, но существует несколько многообещающих гипотез. Обследования родственников позволяют предполагать некоторую роль генетического фактора в развитии этого расстройства. Некоторые работы связывают аутизм также с осложнениями во время беременности или при рождении ребенка. Вероятность развития аутизма у ребенка повышается, если мать во время беременности болела краснухой, до или во время беременности имела дело с токсическими химическими веществами или испытывала осложнения при родах.

В некоторых работах особое внимание обращено на мозжечок. У больных аутизмом, еще в раннем детстве возникают аномалии в этой части головного мозга. Ученым давно известно, что мозжечок отвечает за координацию движений тела, теперь же они предполагают, что он также помогает человеку быстро направлять свое внимание на какой-либо объект. Возможно, что людям, у которых мозжечок развивается аномально, по этой причине очень сложно направленно фокусировать свое внимание, понимать словесные намеки или мимику других людей и воспринимать социальную информацию, что является ключевыми признаками аутизма.

Рано поставленный диагноз, сотрудничество с семьей, приемы педагогики, практическая помощь семье имеют в целом большее значение, чем фармакотерапия и психотерапия.

Принципами лечения раннего детского аутизма являются:

1. Знания о заболевании.
2. Маленькая группа главных ответственных, чтобы выработать стратегию лечения.

3. Постоянство личного окружения, отношений.
4. Структура, «ритуалы» каждодневных занятий.
5. Медленное постепенное изменение.
6. Физическая активность.
7. Педагогика: школьные предметы, работа (специальные интересы).
8. Фармакотерапия.
9. Психотерапия.
10. Перспектива жизни.

Хорошо структурированные педагогические меры (в вопросе об учителях, месте и продолжительности обучения) являются центральными в мерах помощи и оказывают положительное действие на социализацию больного, его поведение, но мало влияют или не влияют вообще на IQ и развитие языковых навыков.

Психотерапия иногда может приносить положительные результаты при аутизме у человека с относительно неплохими вербальными способностями.

Нет метода, полностью излечивающего ранний детский аутизм. Более эффективными считаются поведенческие методы с активным участием родителей (оперантное обусловливание, избегание типичных провоцирующих ситуаций) и симптоматическим медикаментозным лечением (страха, депрессии, агрессивности, самоповреждающего поведения), которое эффективно, но неохотно воспринимается родителями.

Используя поведенческие техники, больных обучают новым, способствующим их адаптации видам поведения, включая речь, социальные навыки, навыки самообслуживания, и одновременно понижают склонность к негативным видам поведения. Бихевиористы добиваются значительного успеха в обучении речи многих детей, страдающих аутизмом. Чаще всего при терапии используются приемы моделирования поведения и оперантного обусловливания. При моделировании терапевт демонстрирует образец желательного поведения и помогает больному научиться повторять эти действия. При оперантном обусловливании терапевт использует вознаграждения для закрепления этих образцов поведения. Например, терапевт систематически демонстрирует образец положения рта и правильного произношения определенных звуков и затем вознаграждает ребенка за точное повторение.

Особую трудность при лечении этого расстройства представляют вопросы, связанные с проблемами генерализации раздражителей (переноса на другие, не связанные с терапией ситуации) и стабильности результатов. Некоторые аутичные дети демонстрируют приобретенное поведение лишь тогда, когда присутствует психотерапевт; другие лишь только в определенном помещении. Чтобы достичь долговременного терапевтического эффекта, необходимо постепенно включать в терапевтический процесс социальное окружение ребенка. Родителей, учителей, сиблингов нужно целенаправленно инструктировать на предмет того, как нужно обращаться с ребенком (Петерманн Ф., 2002).

Ориентация поведенческой терапии на естественные, относящиеся к развитию методики более уместна при лечении аутичных детей, чем

традиционная поведенческая терапия. Koegel et al. (1987) разработали тренинг содействия естественной речи аутичных детей (таблица 1).

Таблица 1

Сопоставление традиционного и естественного содействия развитию аутичных детей (Koegel et al., 1987)

<i>Признаки</i>	<i>Традиционные условия</i>	<i>Естественные условия</i>
Раздражитель	по выбору психотерапевта; раздражитель повторяется до тех пор, пока не будет достигнут результат (например, правильный ответ); раздражитель фонетически легко воспроизводим и не находится в функциональной связи (например, с желанием ребенка)	по выбору ребенка; после каждой попытки раздражитель изменяется; в качестве раздражителя предлагается объект, соответствующий возрасту ребенка и встречающийся в естественной для него обстановке (например, мяч, банан)
Помощь	Ручная (например, прикосновение к губам)	Психотерапевт повторяет обозначение объекта
Взаимодействие	Психотерапевт держит объект; взаимодействие отсутствует	Психотерапевт и ребенок играют с объектом. Объект имеет функциональное отношение к взаимодействию
Реакция	Правильная реакция или постепенное к ней приближение	Слабое приближение; подчеркивается каждая попытка реагирования
Выводы	Применим совместно с социальным подкреплением	Естественные подкрепляющие стимулы, например, возможность играть с объектом

Также применяются телесно-ориентированные методы:

1) терапия удерживанием (холдинг-терапия). У больных низкий уровень базового доверия, возникающего обычно в первые недели и месяцы жизни. Истощение, наступающее после интенсивного мышечного напряжения, способствует расслаблению и уменьшению страха;

2) облегченные коммуникации. Несмотря на интенсивную поведенческую терапию, приблизительно половина больных аутизмом не могут научиться говорить. Поэтому врачи обучают своих пациентов также и другим способам общения, включая язык знаков и синхронное общение, сочетающее в себе знаковую и словесную речь, коммуникацию с помощью буквенной клавиатуры на компьютере. Используются также специальные доски с картинками или компьютеры, представляющие предметы или потребности с помощью картинок, символов или написанных слов. Ребенок, например, может показать на картинку с вилок, сообщая этим: «Я хочу есть», – или показать на радиоприемник, чтобы сообщить: «Я хочу послушать музыку».

Лечение аутизма представляет собой сложный процесс, что не в последнюю очередь определяется тем, что 70 – 80 % всех аутичных детей дополнительно страдают умственной отсталостью, т. е. наряду со специфически

аутистическими изменениями у них нарушено общее развитие. Неврологическое нарушение ЦНС с большой вероятностью обнаруживается почти у всех аутичных детей и проявляется почти сразу после начала расстройства, чаще всего еще до двухлетнего возраста. Для лечения аутизма это означает, что терапия должна начинаться как можно раньше и быть как можно интенсивнее, чтобы компенсировать нарушения (Rogers, 1996). Параллельно с формированием навыков, адекватных уровню развития, происходит отказ от стереотипного, самостимулирующего или агрессивного поведения. Необходимо как можно раньше начинать поведенческую терапию и проводить ее как можно интенсивнее: 47 % детей, прошедших многолетнюю интенсивную индивидуальную терапию, достигли нормального уровня когнитивных и социальных функций, что подтвердили и катамнестические исследования, проведенные, когда детям было в среднем по 13 лет (McEachlin, Smith, & Lovaas, 1993). У детей из контрольной группы положительный эффект был зарегистрирован только в 2 % случаев.

Фармакотерапия для детей с аутизмом имеет важное, но ограниченное значение. Они часто непредсказуемо и парадоксально реагируют на обычные медикаменты. Хотя и не существует медикаментов для лечения детского аутизма, психофармакологические препараты помогают в некоторых случаях преодолеть определенные расстройства. Это возможно для редукции состояний возбуждения и гиперактивности, а также для облегчения процесса обучения. До сих пор исследователи не пришли к согласию относительно действенности психофармакологического лечения (Вассерман Г., 2006).

Двое из трех страдающих аутизмом детей остаются очень ограниченными в своих действиях и тогда, когда становятся взрослыми, и не способны вести самостоятельную жизнь (Карсон Р. с соавт., 2004). В целом прогноз неблагоприятный, даже если жизнь при этом не слишком укорачивается. 80% тех, кто в детстве получил диагноз «аутизм», в зрелом возрасте полностью зависят от помощи и поддержки других людей.

Немногие дети с рано проявляющимся тяжелым аутизмом (примерно 2 – 3 % из всех, имеющих эту проблему), повзрослев, становятся почти полностью нормальными людьми. Они обладают внутренним «потенциалом излечения».

Люди с синдромом Аспергера имеют, однако, совсем другой, во многих отношениях гораздо лучший прогноз. По крайней мере половина из них, а возможно и больше, могут жить самостоятельно. Вероятно, многим потребуется помощь психиатра из-за депрессии, параноидных симптомов, страхов, злоупотребления алкоголем или других психических или социальных проблем. В молодости немало таких людей получают диагноз «пограничное расстройство» (Гиллберг К., Стеффенбург С., 2004). В группе с синдромом Аспергера много людей, которые, став взрослыми, воспринимаются как просто несколько странные, эксцентричные и очень оригинальные.

Литература

1. Вассерман Г. Нарушения развития, частые психические проблемы и особенности поведения у детей дошкольного возраста / Г. Вассерман //

Энциклопедия психического здоровья / Пер. с нем. И.Я. Сапожниковой, Э.Л. Гушанского. – М.: Алетейа, 2006. – С. 329 – 355.

2. Гиллберг К., Стеффенбург С. Аутизм, синдром Аспергера и другие аутистические состояния // Психиатрия детского и подросткового возраста / Под ред. К. Гиллберга и Л. Хеллгрена. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. – С. 202 – 215.

3. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология / Р. Карсон, Дж. Бптчер, С.Минека. – 11-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 1167 с.

4. Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики / Р.Комер. – СПб, 2002. – 25 с.

5. Петерманн Ф. Нарушения поведения и развития в детском и подростковом возрасте / Под ред. М. Перре, У. Бауманна // Клиническая психология. – СПб.: Питер, 2002. – С. 1157 – 1193.

6. Попов Ю.В., Вид В.Д. Современная клиническая психиатрия / Ю.В.Попов. – М.: Экспертное бюро-М., 1997. – 336 с.

7. Яхин К.К., Калмыков Ю.А. Детская психопатология. / К.К. Яхин, Ю.А. Калмыков. – Казань: КГМУ, 2012. – С. 81 – 93.

8. Bennetto L., Rogers S.I. Расстройства аутистического спектра / Дж.Л. Джекобсон, А.М. Джекобсон // Секреты психиатрии. Пер. с англ.; – М.: МЕДпресс-информ, 2005.– С. 357 – 365.

Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Developing communication skills in children with autism spectrum disorders

Максимчук В.Г. (Кишинёв)

Maximciuc V.G.

Аннотация.

В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Проведено эмпирическое исследование по развитию коммуникативных навыков у детей с классическим аутизмом и с атипичным. Выявлено: все дети откликаются на свое имя, у детей с атипичным аутизмом ярко выражен негативизм, навык выражения согласия развит слабо в обеих исследуемых группах, дети могут идентифицировать предметы, умение выражать просьбу наиболее развито. На основании полученных результатов разработана программа.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникация, развитие, атипичный аутизм.

Актуальность. По данным Всемирной организации здравоохранения, число детей, страдающих аутизмом, последние годы по всему миру ежегодно увеличивается на 1,3 %. За 10 лет оно выросло более чем в 10 раз. По данным американских исследований, в США на каждые 88 детей один ребенок рождается с аутизмом. Такая пропорция характерна, скорее всего, и для остального мира [5].

В связи с этим достаточно остро стоит вопрос о возможностях социализации детей с нарушением аутистического спектра. Недостаточное знание этой про-

блемы ведет к запоздалой диагностике, неточным реабилитационным методам и как следствие, проблематичной социализации детей с этим диагнозом.

Одним из главных проявлений расстройств аутистического спектра – нарушение коммуникации. Как отмечают большинство учёных (К.С. Лебединская, О.С. Никольская [2], Е.Р.Баенская [1], С.А. Морозов [3], А.В.Хаустов [4]) более чем в 50% случаев у этой категории детей отсутствуют коммуникативные навыки.

Исследуя специальную литературу, мы заметили недостаточность методов исследований коммуникативных навыков у детей с нарушением аутистического спектра, специальных инструментов для исследования и программы по развитию этих навыков.

Определение проблемы исследования: несоответствие изученности вопроса развития коммуникативных навыков у детей с данным нарушением и недостаточной разработанностью методов исследований коммуникативных навыков у этих детей, и определение путей решения этой проблемы.

Цель исследовательской работы: изучение развития коммуникативной навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и на основании этих результатов рассмотреть возможные пути их формирования.

Задачи исследования:

1. определить выборку и применить методики изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра;
2. анализ особенностей развития коммуникативных навыков детей с нарушением аутистического спектра;
3. разработать программу, способствующую развитию коммуникативных навыков у детей данной категории детей.

Экспериментальная база. Экспериментом охвачено 6 детей с диагнозом «расстройства аутистического спектра», обучающихся в детском саду № 167 города Кишинева в возрасте от 4 до 7 лет. Из них 5 детей с классическим аутизмом и 1 ребенок с атипичным аутизмом.

Методики, используемые в констатирующем эксперименте для исследования особенностей развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра: коммуникативные умения, за время эксперимента, нами были оценены различные стимульные материалы, на которые дети реагируют положительно и была составлена таблица, оценка неинтересных для ребенка предметов.

В констатирующем эксперименте была выдвинута **гипотеза исследования:** предполагаем, что существует разница в развитии коммуникативных навыков детей с классическим и атипичным аутизмом.

В дальнейшем представляем результаты по констатирующему эксперименту. *Результаты по развитию коммуникативных навыков у исследуемой группы детей при взаимодействии со взрослым:* классический аутизм: откликание на имя – 100 %, выражение согласия – 20 %, выражение отказа от предложенного предмета – 30 %; атипичный аутизм: откликание на имя – 80 %, выражение согласия – 0, выражает отказ от предложенного предмета – 100 %. Практически все дети отзываются на собственное имя, однако делают это не систематически,

например, реагируют только на обращение определенных взрослых или в ситуации, которая важна для детей (например, одевание на прогулку, подготовка к приему пищи). У детей с атипичным аутизмом ярко выражен негативизм, навык выражения согласия развит слабо в обеих исследуемых группах.

Исследование развития навыков умения выражать просьбу у исследуемой группы детей. Результаты представляем графически в рисунке 1. Рисунок показывает, что у детей наиболее развито умение выражать просьбу, связанную с ситуацией приема пищи, в то время как просьба о помощи, просьба о совместной игре сформирована хуже. На низком уровне просьбы, связанные с играми. Для детей не представляется возможным выразить просьбы о предмете, который находится вне зоны видимости детей.

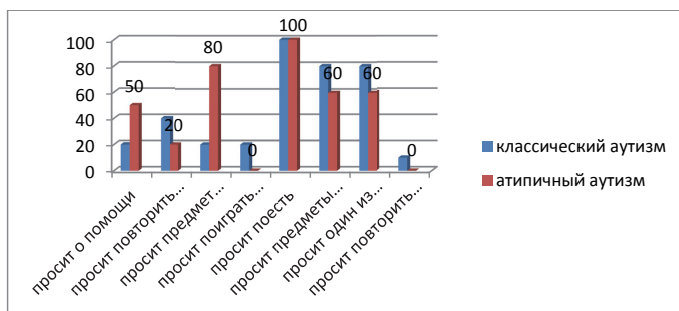


Рис. 1. Исследование развития навыков умения выражать просьбу у исследуемой группы детей

Исследование узнавания предметов и людей. Результаты исследования представляем графически в рисунке 2.

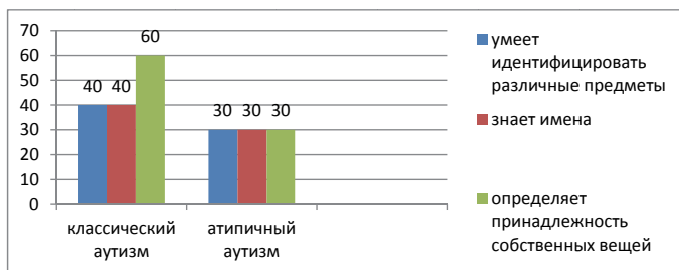


Рис. 2. Исследование узнавания предметов и людей

Рисунок показывает, что дети могут идентифицировать различные предметы; дети с классическим аутизмом хорошо определяют собственные вещи. Дети обеих категорий показали, что знание имен находится на среднем уровне.

Оценка сложных навыков взаимодействия. Полученные результаты представляем графически в рисунке 3.

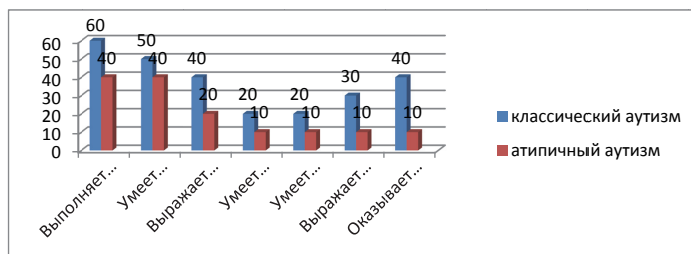


Рис. 3. Оценка сложных навыков взаимодействия. Социальное поведение

Рисунок показывает, что социальное поведение детей с нарушением аутистического спектра находится на низком уровне. То есть у них не развито выполнение просьбы, умение привлекать внимание другого человека, выражать вежливость, умение утешить другого, умение поделиться чем-то, выражение чувства привязанности, оказание помощи при необходимости. У детей с атипичным аутизмом чувство привязанности практически отсутствует.

Исследование выражение чувств. Результаты представим графически в рисунке 4. Умение выражать чувства и проявлять эмоций находится на низком уровне. На данном этапе детям доступно проявление только таких эмоций, как выражение удовольствия и неудовольствия и сообщение о боли. Дети проявляли проблемное поведение.

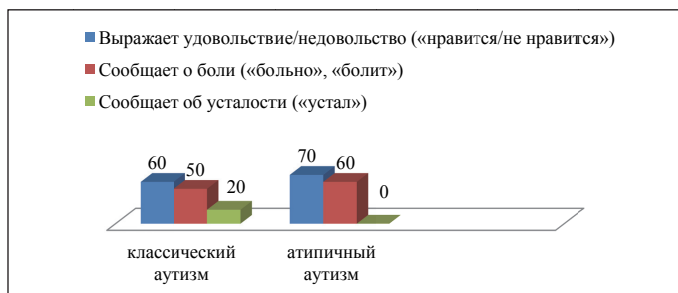


Рис. 4. Выражение чувств

На основании полученных результатов мы решили разработать программу по развитию коммуникативных навыков.

Коррекционно-педагогическая работа была направлена на формирование коммуникативной мотивации; умения привлекать внимание окружающих людей адекватным способом, выражать различные просьбы/требования, используя вокализации, указательный жест, однословные высказывания, тесно связанные с непосредственной ситуацией общения. Осуществлялось формирование социальной ответной реакции: умения адекватно реагировать на свое имя, отвечать на приветствия, выражать отказ в социально приемлемой форме.

Формирование коммуникативных навыков проводилось на занятиях в учебной и игровой форме и в повседневных ситуациях. В процессе педагогической

коррекции мы предлагали детям различные упражнения, простые по структуре игры, моделировали различные ситуации, которые были построены на базе личностных предпочтений детей: физиологических, социальных мотивов, потребностей, с учетом их интересов и желаний.

Использовалось большое количество упражнений, разнообразных заданий и ситуаций, что позволило успешно преодолеть трудности переноса отрабатываемых навыков в различные социальные контексты.

Просьба повторить действие. Для осуществления данной цели мы использовали различные игровые действия и другие, интересные для ребенка, виды деятельности. Например, мы заводили ребенку музыкальную шкатулку. Каждый раз, перед тем как ее включить, мы произносили «еще», или «заведи еще». Когда ребенок оказывался вовлеченным в данный вид деятельности, мы переставали заводить музыкальную шкатулку, смотрели на него и ждали, когда он попросит повторить действие. Если ребенок затруднялся самостоятельно попросить повторить действия, мы ему подсказывали. Когда ребенок произносил «еще», мы немедленно заводили шкатулку, вознаграждая ребенка за удачную попытку.

Для «переноса» данного навыка использовалось большое количество разнообразных занимательных игровых ситуаций, в процессе которых происходила его автоматизация. При многократном повторении аналогичных упражнений ребенок начинал самостоятельно выражать просьбу о повторении действия.

Требование предмета/игрушки. С целью формирования данного навыка в процессе педагогической коррекции использовались игрушки и игровые предметы, к которым у ребенка был сформирован устойчивый интерес. Например, надували шарик и продолжали держать его в руках, не передавая ребенку. Если он не знал, как попросить шарик, ему давали подсказку: «дай шарик», «кидай шарик». Выразить просьбу с помощью жестов ребенку помогал ассистент (взрослый), направляющий его руки в сторону шарика.

Упражнение повторялось большое количество раз с различными предметами, что позволило детям усвоить данный навык, переносить его из одной похожей ситуации в другую.

Просьба о помощи. Обучение просьбам о помощи происходило в процессе различных видов деятельности, когда ребенок не мог самостоятельно осуществить какое-либо действие. При этом специально создавались такие ситуации, при которых у ребенка возникали трудности: например, слишком сильно закручивали банку, где была конфета и передавали ему. Когда ребенок делал несколько неудачных попыток самостоятельно открыть банку, мы подсказывали ему: «помоги» и протягивали руки так, чтобы ребенок передал коробку. Когда ребенок выражал просьбу и протягивал банку, мы сразу же открывали ее и отдавали обратно. При выполнении большого количества заданий подобного рода, дети начинали самостоятельно просить о помощи, используя вербальные и невербальные средства коммуникации.

Отказ от предложенного предмета, от предложенной деятельности. При формировании данных навыков использовались те виды деятельности и предметы, которые не нравились ребенку. Например, указывая на коробку с кубиками или пиктограмму с изображением кубиков, предлагали: «Давай поиграем

в кубики». Если ребенок затруднялся выразить отказ адекватным способом: молчал, проявлял агрессивное поведение и т.д., ему подсказывали способ выражения недовольства: «нет», «не хочу», «не хочу играть в кубики», усиливая значение высказывания интонацией недовольства, отрицательно качали головой. Когда ребенок выражал отказ, имитируя наши действия, мы сразу же убрали кубики, поощряя коммуникативную попытку ребенка.

Комментирование действий. Формирование данного навыка осуществлялось после того, как ребенок научался называть различные предметы окружающего мира, знакомых людей. Сначала мы учили детей комментировать свои действия в процессе повседневных ситуаций, имитационных игр, занятий: «я иду, я бегу, я прыгаю, я играю, я рисую, я леплю». Когда ребенок сознавал значение слов, обозначающих действие, педагоги приостанавливали процесс деятельности и спрашивали у него: «Что ты делаешь?». Если ребенок не отвечал, либо копировал вопрос в виде эхоталии, мы давали подсказку: «Я рисую», «я играю» и т.п. Правильный ответ ребенка сопровождался похвалой. При многократном повторении, дети начинали стараться самостоятельно комментировать свои действия, отвечать на вопросы взрослого.

Умение задавать вопросы о местонахождении («Где ___?»). При формировании данного навыка, мы также опирались на интересы ребенка. Например, мы убрали любимый ребенком конструктор «лего» с полки, на которой он всегда лежал, и прятали его. Когда ребенок обнаруживал, что конструктора нет, мы давали ему подсказку: «Где лего?». Когда ребенок повторял вопрос, мы сразу же доставали «лего» и передавали ему, подкрепляя использование коммуникативного навыка. Для обобщения и переноса данного навыка в процессе обучения использовалось большое количество аналогичных ситуаций.

Умение описывать прошедшие события. С целью формирования данного навыка в начале каждого занятия мы составляли расписание с использованием последовательно разложенных картинок и фотографий с изображением различных видов деятельности. Каждый пункт расписания мы комментировали от имени ребенка, например: «Я буду заниматься с Натой. Я буду играть. Я буду рисовать» и т.п. «Я занимался с Натой. Я играл. Я рисовал» и т.п.

Выводы: Обследование показало, что: трудности коммуникации есть у всех исследуемых детей; нарушения коммуникации связаны со структурой их нарушения. Результаты по развитию коммуникативных навыков показали, что практически все дети откликаются на свое имя. Разработанная программа основывалась на: индивидуальных результатах каждого ребёнка, выявления условий для повышения развития коммуникативных навыков, возможности переноса навыка в разных социальных контекстах.

Литература

1. Баенская Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста /Е.Р.Баенская //Дефектология. Сергиев Посад. – 1999. – № 1. – С. 47 – 54.
2. Лебединская К.С. Клинико-психологическая классификация / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // Детский аутизм: Хрестоматия. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 102 – 104.

3. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) / С.А. Морозов. – М.: СигналЪ, 2002. – 108 с.

4. Хаустов А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А.В. 4. Хаустов // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 69 – 74.

5. Caronna E.B, Milunsky J.M, Tager-Flusberg H. Autism spectrum disorders: clinical and research frontiers / E.B. Caronna, J.M. Milunsky, H. Tager-Flusberg // Arch. Dis. Child. – 2008. Vol. 93, N 6. – P. 518 – 523.

Прикладной анализ поведения как метод диагностики и коррекции речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра
Applied behavior analysis as method of diagnosis and correction of speech disorders in children with autism spectrum disorders

Гончарова Э.А., Нигматуллина И.А. (Казань)

Goncharova E.A., Nigmatullina I.A.

Аннотация.

В статье рассматриваются особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра, основные принципы и направления в работе по диагностике и коррекции речевых нарушений методом прикладного анализа поведения в сравнении с методом Floortime.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, коммуникация, речевое развитие, прикладной анализ поведения (АВА), Floortime.

Актуальность. По данным Всемирной организации здравоохранения проблема аутизма с каждым годом становится все более актуальной для всех стран. Это обусловлено с одной стороны тенденцией роста количества детей с расстройствами аутистического спектра, с другой стороны вопросами изучения существующих и разработки новых эффективных практик выявления и коррекции трудностей их адаптации в социуме. Более того, учитывая современные взгляды общества относительно принятия таких детей, их интеграции в общество, проблема диагностики и коррекции речевого развития детей с РАС, рассматриваемая в статье, представляется на сегодняшний день актуальной.

Детский аутизм является достаточно распространенным явлением. Это особое нарушение психического развития, которое, к сожалению, не до конца изучено в нашей стране, в связи с чем, семьи, имеющие аутичных детей, не могут получить квалифицированную помощь и, зачастую, родители сами ставят диагноз и сами начинают, и годами ведут самоотверженную борьбу за своего ребенка. При отсутствии современной диагностики и вовремя начатой коррекционной работы, такие дети признаются необучаемыми [5].

Проявления расстройств аутистического спектра очень разнообразны, но, несмотря на это, есть общие трудности, объединяющие их. К ним относят стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, отсутствие эмоционального контакта ребенка с окружающим миром, поведенческие нарушения

ния, заикленность на определенных действиях или предметах, отклонения в речевом развитии.

Нарушения коммуникативного взаимодействия определяют особенность развития ребенка с РАС. Невозможность самовыражения и непонимание языка окружающих усугубляет дезадаптацию аутичного ребенка. По данным исследования, проведенного в США в 1995 году, у 80 % детей с РАС наблюдается отсутствие речи. Такие же данные были получены по результатам исследования, проведенного на базе Центра «Кашенкин Луг» – структурного подразделения Московского государственного психолого-педагогического университета [7].

Известно, что синдром детского аутизма окончательно формируется к 2,5 – 3 годам. Однако тенденции аутистического развития могут быть выявлены намного раньше, что позволяет вовремя начать комплексную психологическую и педагогическую коррекцию. Цель раннего коррекционного вмешательства заключается в адаптации ребенка в социуме, его интеллектуальном развитии и интеграции в общество. Наибольшую эффективность в работе с РАС показали ранние поведенческие вмешательства, основанные на стратегиях прикладного анализа поведения.

Сам процесс обучения детей с аутизмом сопряжен с рядом трудностей. Проблемы концентрации внимания, налаживания сотрудничества и неприемлемое поведение являются основными преградами для формирования учебного поведения при аутизме. Дети с РАС зачастую не воспринимают информацию, переданную словами или жестами, обучаются иначе, нежели другие дети. Они, как правило, не учатся у сверстников, копируя их действия, как другие дети. Несмотря на существующие трудности процессов обучения, ученые-бихевиористы создали эффективные методы для работы с такими детьми. Научные исследования, проводимые доктором Иваром Ловаасом и его коллегами из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе на протяжении тридцати лет, убедительно доказали, что интенсивная, своевременно начатая поведенческая терапия может существенно улучшить функциональные навыки детей с аутизмом [3].

Прикладной анализ поведения является научной дисциплиной, изучающей поведение и использующей ряд базовых принципов для изменения поведения в лучшую, социально приемлемую сторону [4]. Целью поведенческого вмешательства является обучение ребенка навыкам, способствующим его развитию и дальнейшему улучшению качества жизни. За несколько десятилетий исследований разработан и усовершенствован ряд учебных планов, включающих необходимые навыки. Учебный план выстраивается с учетом развития ребенка и включает в себя занятия по овладению речью, развитию понятийного мышления, академических, игровых и социальных навыков [3]. Особенностью разрабатываемых программ в рамках прикладного анализа поведения заключается в том, что все сложные навыки и поведенческие акты разбиваются на мелкие блоки-действия. Сначала каждое действие отрабатывается с ребенком отдельно, затем эти действия соединяются в цепь, образуя, таким образом, качественно новое, сложное действие [1]. Каждая программа строится на основе детальной и всесторонней диагностики базового уровня навыков ребенка. Одной из новей-

ших разработок диагностики, построенной на основе принципов прикладного анализа поведения (АВА), является программа VB-MAPP М.Сандберга, используемая для диагностики навыков речи и социального взаимодействия у детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Ее основная цель – определение базового уровня навыков ребенка по сравнению с типично развивающимися сверстниками. По результатам оценки формируются цели индивидуальной программы обучения и программы обучения речи.

Вопрос о том, каким образом измерить речь, является важным при тестировании речевых навыков ребенка и при разработке индивидуальной программы обучения. Б.Ф. Скиннер, выбирая название для своего анализа речи, остановился на термине «вербальное поведение», включив в него все формы коммуникации, такие как язык жестов, систему обмена картинками (PECS), письменную речь и другие формы обмена информацией.

В поведенческой диагностике единицей анализа речи являются формальные и функциональные свойства высказывания. К формальным свойствам реакции относятся количество и правильность используемых слов, длина высказывания. Функциональный анализ рассматривает речь в разрезе: «предшествующий фактор – поведение – последствие», данные единицы измерения рассматриваются как «вербальные действия». Формальные свойства включают в себя структуру вербальной реакции, в то время как функциональная сторона речи связана с причиной вербальной реакции.

Оценке текущего уровня речевых навыков ребенка посвящен первый раздел руководства VB-MAPP «Оценка вех развития» и включает в себя 170 подпадающих измерению учебных и речевых вех развития, которые условно распределены по трем возрастным уровням (0 – 18 месяцев, 18 – 30 месяцев, 30 – 48 месяцев). К диагностируемым навыкам относятся манд, такт, эхо, интравербальные навыки, навыки слушателя, моторная имитация, звукоподражание, чтение написанных слов, переписывание текста, написание услышанных слов, социальные навыки и социальная игра, визуальное восприятие, поведение в группе, лингвистика. Тестирование навыков проводится в той последовательности, в которой они заданы в рубриках теста.

Перед началом тестирования проводится беседа с родителями, с целью получить информацию о потенциальных поощрениях, интересах ребенка. Во время диагностики устанавливается связь между специалистом, занятиями и поощрениями. Первое время, предъявляемые к ребенку требования, сохраняются на минимальном уровне и повышаются постепенно. Во время тестирования репертуара манд-реакций акцентируется внимание на мотивации ребенка, подбирается материал и формы деятельности, учитывающие возраст и пол ребенка. Навык манд первого уровня тестирования предусматривает три формы реакции: речь, язык жестов или использование карточек PECS.

По результатам оценки каждой вехи развития заполняется форма протокола VB-MAPP «Оценка вех развития». Определив текущую веху развития, можно задать индивидуальной программе вмешательства более точное направление.

Если по результатам диагностики, баллы ребенка относятся преимущественно к уровню «1», то основной акцент при вмешательстве направлен на форми-

рование следующих шести основных речевых и связанных с речью навыков: манд, эхо, моторная имитация, поведение слушателя, визуальное восприятие и навыки сопоставления. Однако, игровые и социальные навыки также включаются в программу вмешательства [6].

Если уровень развития речевых и связанных с речью навыков соответствует уровню «2» в диагностике VB-MAPP, это свидетельствует о том, что ребенок находится на ранней стадии обучения, но при этом у него сформированы некоторые устойчивые речевые и академические навыки. В таком случае, в программу речевого вмешательства включаются следующие направления: расширение репертуара манд, такт и поведение слушателя; обучение различению по функциям, характеристикам и категориям; обучение интравербальным реакциям; формирование социального и вербального взаимодействия со сверстниками. На данном этапе формат обучения остается интенсивным, тем не менее, постепенно увеличивается доля обучения в естественной среде [6].

Третий уровень характеризуется тем, что у ребенка сформировано учебное поведение и устойчивые базовые академические навыки. Начало третьего уровня соответствует возрасту около 30 месяцев, когда большинство типично развивающихся детей овладевают сотнями реакций манд, такт и поведением слушателя, а также с легкостью обучаются новым словам. На данном этапе основными направлениями работы являются: расширение репертуара тем для беседы посредством обучения ребенка новым реакциям манд, такт и слушателя; обучение ребенка модификации базовых существительных и глаголов при помощи прилагательных, предлогов, местоимений для расширения состава фразы; обучение интравербальному поведению (рассказ о вещах и событиях, которых в данный момент нет в поле зрения); обучение применению имеющихся вербальных навыков социально приемлемым образом; развитие способности ребенка обучаться в групповом формате обучения.

На этом этапе формирование важных речевых и социальных навыков происходит в естественной среде в составе группы, в ходе социальной игры, совместного творчества, среди сверстников или в домашней среде. Основной целью работы с детьми, достигшими третьего уровня, является интеграция в среду сверстников для дальнейшего развития его социальных навыков, навыков такт и интравербальных навыков [6].

Констатируя вышеизложенное, необходимо отметить, что АВА подход предполагает детальную оценку навыков ребенка, тщательный выбор целей, планирование процесса обучения и мониторинг развития навыков ребенка. Применение прикладного анализа поведения в раннем возрасте может существенно способствовать развитию речевых, коммуникационных навыков, навыков социального взаимодействия ребенка, и, в конечном итоге, привести ребенка с РАС к включению в коллектив нормотипичных сверстников.

Для сравнения рассмотрим еще один эффективный психолого-педагогический метод коррекции аутизма Floortime/DIR, основоположником которого является психиатр, профессор С. Гринспан. В основе данного подхода лежит убеждение о том, что психическое развитие и обучение любого ребенка должно быть построено на эмоциональном взаимодействии, которое происхо-

дит во время общения ребенка и матери. Другими словами, полноценное, эмоциональное взаимодействие в диаде «мать – дитя», осуществляемое в процессе игровой деятельности, является необходимым условием и стимулом гармоничного развития [1]. Основным моментом в реализации данного подхода является то, что специалист (педагог, психолог) выступает в роли помощника ребенка, тогда как сам ребенок в данном взаимодействии становится главной фигурой. Взрослый присоединяется к тем действиям, играм, в том числе и стереотипным, которые реализует ребенок и придает им характер совместного занимательного действия. В этом плане, прикладной анализ поведения кардинально отличается от метода Floortime/DIR. В рамках прикладного анализа поведения взрослый четко управляет деятельностью ребенка, выстраивая работу таким образом, чтобы правильные действия ребенка закреплялись до автоматизма, а неправильные пресекались.

Надо отметить, что оба подхода отводят важную роль в коррекционной работе с детьми родителям и членам семьи. При составлении плана работы прикладной анализ поведения и метод Floortime учитывают индивидуальные особенности ребенка, его психоэмоциональный, интеллектуальный уровень развития [2].

Таким образом, проведенный анализ современных исследований показывает, что оба подхода имеют своей целью развитие и включение в социум ребенка с аутизмом через формирование и улучшение у ребенка навыков саморегуляции, коммуникации, речевых навыков, развитие разных видов мышления, социальных навыков.

Исследование выполнено в рамках Федеральной инновационной площадки при Министерстве просвещения РФ по реализации проекта «Разработка и реализация адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра».

Литература

1. Гринина Е.С. Современные подходы к коррекции расстройств аутистического спектра / Е.С.Гринина // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 2. – С. 159 – 174.
2. Гомозова Е.С. Базовые принципы методики FLOORTIME / Е.С. Гомозова // Аутизм и нарушение развития. – 2017. – № 4 (57). – С. 35 – 41.
3. Лиф Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме. / Р. Лиф, Д. Макэкен / под ред. Толкачева Л.Л. – М.: ИП Толкачева, 2016. – 608 с.
4. Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. – Самара: Бахрах-М, 2017. – 208 с.
5. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785421202752.html> (Дата обращения 19.01.2018).
6. Сандберг М. VB-MAPP. Программа оценки вех развития вербального поведения и построения плана индивидуального вмешательства / М. Сандберг / под ред. Ю. Эрц, Е. Жестковой. – Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2013. – 275 с.

7. Эстербрук Р.Л. Развитие коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра в Соединенных Штатах Америки и России / Р.Л. Эстербрук, С.А. Эстербрук, А. Дрейфус, Т.А. Карпекова, Е.Н. Солдатенкова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 3. – С. 56 – 66.

СЕКЦИЯ IV. АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ И УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЯ

Вуден-тренинг как средство социализации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

Wooden training as a means of socialization of preschool children with severe speech disorders in an inclusive education

Арсентьева А.А., Добрынина Е.В. (Чебоксары)

Arsentyeva A.A., Dobrynina E.V.

Аннотация.

В статье раскрывается понятие «вуден-тренинг», представлены его основные дидактические положения, даются рекомендации по его использованию в качестве средства социализации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: вуден-тренинг, дошкольники, тяжелые нарушения речи, инклюзия.

Актуальность. Многолетний опыт работы показывает, что 25 – 30% детей, посещающих детские сады общеразвивающего вида, имеют речевую патологию. Из них 30% дошкольников в возрасте от 3 до 6,5 лет – это дети с общим недоразвитием речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях ДОУ – особая категория детей, у которых снижены мотивация к учебной деятельности, познавательная активность, отстает в развитии коммуникативная функция речи. У таких детей часто возникают нарушения эмоционально-волевой сферы: эмоциональная лабильность, недостаточная стрессоустойчивость, характеризующаяся тем, что в новой ситуации у ребенка возникает некое блокирование психических функций и волевых действий. Все это влияет на адаптивные возможности ребенка и создает трудности в его позитивной социализации, личностном развитии, развитии его инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Поэтому проблема включения (инклюзии) таких детей в систему общего образования в условиях развития современного общества весьма актуальна.

Современное состояние проблемы включения детей с ТНР в среду нормально развивающихся сверстников позволяет искать новые и эффективные направления и подходы в коррекционной педагогике. [1] Одним из таких актуальных направлений является вуден-тренинг.

Вуден-тренинг (от англ. Wooden – деревянный) – интерактивный метод социально-психологического обучения и развития личности ребенка с ТНР посредством использования деревянных пособий и игрушек.

Деревянные пособия и игрушки обладают определенной энергетикой, они положительно настраивают ребенка, способствуют его гармоничному развитию; под их воздействием формируются тактильные навыки, развивается мел-

кая моторика; исследование и осязание разных по форме и текстуре игрушек обогащает информационное поле ребенка.

Помимо этого, преимущества выбора деревянных игрушек заключаются в следующих качествах:

- Экологичность. Такой продукт полностью безопасен для ребенка, даже если он попробует изделие на вкус.
- Долговечность. Дерево тяжело поломать. Игрушки сохраняются много лет, не требуя особых условий хранения.
- Простота в уходе. Для чистки изделия достаточно протереть его мыльным раствором или обычной влажной тряпкой.
- Натуральность. Дерево позволяет чувствовать тепло, фактуру, структуру материала, оно имеет приятный запах.
- Реальность. Ребенок познает окружающий мир на запах, вкус и ощущения. Плюсы деревянных игрушек в том, что они помогают почувствовать реальный вес изделия, его плотность.

Дети с тяжелыми нарушениями речи включены в среду ДОО общеразвивающего вида в условиях полной инклюзии. Не всегда процесс социализации дошкольников с особыми образовательными потребностями протекает гладко. Сверстники замечают проблемы своих товарищей и по-разному реагируют на них. Часто, дети с ТНР находятся в вынужденной «самоизоляции»: они играют отдельно от сверстников, боятся высказать свое мнение, в сюжетно-ролевых играх занимают пассивные роли.

Вуден-тренинги в условиях инклюзивной группы содействуют сплочению детского коллектива, формируют у детей с ТНР необходимые личностные качества, способствуют преодолению замкнутости и чувства неуверенности.

Возрастная категория: дошкольники от 3 до 7 лет.

Цель вуден-тренинга: преодоление социальных и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ТНР к общему образованию, введение в его в микромир сверстников, приобщение к жизни в группе.

Модель организации образовательного процесса: совместная деятельность детей и взрослого в процессе вуден-тренинга.

Интеграция образовательных областей и видов деятельности детей: социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, познавательное и речевое развитие.

Ожидаемый результат: получение ребенком с ТНР навыков коммуникации, выработка поведенческих функций, налаживание взаимодействия со сверстниками, педагогами.

Оборудование:

3 – 4 года: пирамидки, шнуровки, рамки-вкладыши, сортеры, лабиринты-серпантинки, бусы-шнуровки, игровые планшеты, матрешки, стучалки, разрезные картинки, кубики.

5 – 7 лет: мозаики, пазлы, лабиринты-серпантинки, игровые наборы-мастерилки, головоломки, наборы строительных блоков с деревянной корой, счетный материал, матрешки – герои сказок, логические игры, волчки, наборы для сюжетных игр.

Рекомендуемая продолжительность вуден-тренинга:

- для детей от 3 до 4-х лет – не более 15 минут,
- для детей от 4-х до 5-ти лет – не более 20 минут,
- для детей от 5-ти до 6-ти лет – не более 25 минут,
- для детей от 6-ти до 7-ми лет – не более 30 минут.

Технология проведения:

Тренинговые занятия (вуден-тренинги), как и любая другая форма психолого-педагогической работы, требует привыкания, адаптации детей к новым процедурам, способам работы, организации пространства. Очень хорошо, если с самого начала предлагается определенная структура занятия, к которой дошкольники постепенно привыкают, начиная понимать ее внутреннее значение.

«Базовая» структура вуден-тренинга может выглядеть следующим образом:

1. Организационный этап:

- Ритуал приветствия.

2. Мотивационный этап:

- Разминка.
- Введение в тему тренинга (в основное содержание).

3. Практический этап:

- Упражнения и игры, позволяющие освоить основное содержание тренинга.

4. Рефлексивный этап:

- Рефлексия прошедшего занятия.

- Ритуал прощания.

Ритуалы приветствия и прощания – это психологическая «рамка» тренинга, граница, отделяющая его от предыдущего и последующего «кусочков» жизни участников.

В качестве ритуалов приветствия можно использовать: дыхательную, мимическую, артикуляционную, пальчиковую гимнастику с подтекстом приветствия.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминка может проводиться не только в начале тренинга, но и между отдельными упражнениями в случае, если педагог видит необходимость как-то изменить актуальное эмоциональное состояние участников. Объектами внимания во время разминки могут быть звуки, голоса, предметы, невидимое окружение, люди, их одежда, эмоции, контакты и тому подобное.

Введение в тему текущего вуден-тренинга может быть осуществлено на этапе тематической разминки, либо это может быть самостоятельный этап занятия. Его функция состоит не только в том, чтобы донести до сведения детей тему и основную задачу тренинга (во что будем играть?), но и замотивировать их совместную игру (как мы будем играть? – вместе, дружно, не обижаясь и не обижая, помогая друг другу). на этом этапе возможно использование загадок, логических простейших задач, игр с «чудесным мешочком», рассматривание иллюстраций, чтение небольших отрывков литературных произведений (во что будем играть?), небольших по времени двигательных упражнений на сплочение и взаимопонимание, таких как «Атомы», «Гусеница», «Клубок» (как мы будем играть?)

Игры и упражнения, направленные на освоение основного содержания тренинга – это разнообразные социо-игровые действия с использованием деревянных пособий и игрушек. Игры и упражнения подбираются с учетом возраста детей, с опорой на реализуемую программу, и решают следующие задачи:

- Младшая группа – обогащение игрового опыта детей через совместные со взрослым игры, формирование и развитие игровых действий, простейшего игрового взаимодействия, понимания условности игровой ситуации (игры с пирамидками, шнуровками, рамками-вкладышами, сортерами, лабиринтами-серпантинками, бусами-шнуровками).
- Средняя группа – обогащение игрового взаимодействия, расширение тематической направленности сюжетных игр, обогащение игрового опыта детей через приобщение к играм с правилами (игры с планшетами, матрешками, стулчалками, разрезными картинками, кубиками).
- Старшая группа – обогащение игрового опыта по развитию и усложнению игрового сюжета, по организации предметного пространства собственной игры через совместные с педагогом игры (игры с мозаиками, пазлами, лабиринтами-серпантинками, игровыми наборами-мастерилками, головоломками, наборами строительных блоков).
- Подготовительная группа – поддержка самостоятельности и инициативности при выборе и реализации детьми игр разных видов; поддержка перехода к играм-диалогам, играм – фантазированием (игры с головоломками, наборами строительных блоков, счетным материалом, матрешками – героями сказок, волчками, наборами для сюжетных игр).

Формы осуществления социо-игровой активности в ходе тренинга могут быть следующими:

- Игры с правилами, которые могут меняться в зависимости от ситуации («Пройди по лабиринту»).
- Игры-соревнования («Кто быстрее соберет пирамидку?»).
- Игры-драматизации («Покажи сказку с матрешками»).
- Режиссёрские игры («Поиграем со счетными палочками»).
- Сюжетно-ролевые игры («Школа», «Больница» с дидактическими наборами).
- Сказкотерапия («Придумай сказку»).
- Куклотерапия («Поиграем с матрешкой»).
- Приёмы, социально-направленные на создание ситуации успеха и комфортности («Помоги собрать головоломку»).
- Самопрезентация («Я люблю играть с...»).

В качестве примера рассмотрим применение элементов куклотерапии в процессе реализации вуден-тренинга на примере игр с деревянной матрешкой.

Матрешка – любимая игрушка детей, причем очень полезная игрушка, однако, в последнее время, незаслуженно забытая.

Прежде всего, это игрушка развивающая, вобравшая в себя игровую культуру многих поколений. Она и эстетически привлекательна, и эмоционально комфортна, и многофункциональна. Несмотря на кажущуюся простоту, матрешка заставляет ребенка прилагать определенные физические и интеллекту-

альные усилия, чтобы получить радующий, положительный результат, поднимающий по ступенькам развития.

Игры с матрешкой формируют правильную речь, развивают зрительное восприятие, логическое мышление, внимание, воображение, сенсомоторные навыки, ловкость, смекалку.

В совместной деятельности с дошкольниками всех возрастов широко применяется эта национальная игрушка в русской или другой национальной интерпретации.

При реализации технологии куклотерапии в ходе вуден-тренинга проводятся следующие виды игр:

- речевые: «Матрешки», «Матрешка, где ты?», «Матрешки идут за грибами», «Расскажи сказку», «Посчитай и повтори», «Угадай, кто спрятался в матрешке?»;
- дидактические: «Найди свой домик», «Собери матрешку», «Больше, меньше», «Найди пару»;
- сенсорные игры: «Трехцветная матрешка», «Сказка про матрешек», «Построй по росту», «Включение в ряд»;
- игры с математическим содержанием: «Одна и много», «Помоги матрешке найти свои игрушки»;
- пальчиковые игры: «Мы матрешки, вот такие крошки», «Раз матрешка, два матрешка»;
- игры-эксперименты: «Тонет – не тонет», «Легкая – тяжелая», «Твердая – мягкая»;
- конструктивные: «Матрешки ходят в гости», «Домик для матрешек», «Мебель для матрешек», «Ворота для большой и для маленькой матрешки»;
- подвижные: «Бегите к матрешке», «Шли матрешки по дорожке», «Кто быстрее соберет матрешку»;
- игры-драматизации с заучиванием стихотворений о матрешках.

Особо популярны в коррекционно-педагогическом процессе по формированию связной речи у детей с речевыми нарушениями матрешки – герои сказок: «Репка», «Колобок», «Курочка Ряба», «Три медведя», «Сказка о рыбаке и рыбке» и др. Дошкольники с большой заинтересованностью пересказывают текст знакомой сказки, манипулируя сказочными героям, подражая их голосам. А трансформация сказочных образов с опорой на предметную наглядность позволяет параллельно реализовывать технологию ТРИЗ.

Необходимо помнить, что основной целью практического этапа вуден-тренинга является не манипулятивное действие с деревянными предметами, а формирование игровой деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в ходе совместных игр со сверстниками с целью его позитивной социализации.

В конце тренинга, перед ритуалом прощания, проводится рефлексия психоэмоционального состояния участников по типу упражнения «Погода настроения» (мое настроение похоже на: солнышко, тучку, тучку с дождиком).

Рефлексия занятия в старшем дошкольном возрасте предполагает ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали).

В качестве ритуалов прощания целесообразно использовать разнообразные речевки.

Таким образом, ожидаемый эффект от внедрения вуден-тренингов в инклюзивное пространство дошкольных образовательных организаций предполагает:

- развитие у здоровых детей терпимости к недостаткам сверстников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству;
- формирование у детей с тяжелыми нарушениями речи положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения; реализацию их потенциала развития в обучении и воспитании; обеспечение равного доступа к получению того или иного образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.

Литература

1. Добрынина Е.В. Логоцветокоррекция как средство инклюзии детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательную среду / Е.В. Добрынина. // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – С. 427 – 430.

Изучение социализации детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Study of the socialization of preschool children with hearing impairment

Артемьева Т.В., Тазиева А.А. (Казань, Ульяновск)

Artemyeva T.V., Tazieva A.A.

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».

Аннотация.

В статье отражены результаты эмпирического изучения показателей социализации детей дошкольного возраста (5 – 7 лет) с нарушениями слуха. Выявлена специфика социализации детей с нарушениями слуха (сохранным интеллектом) по сравнению с детьми без нарушений слуха, особенности социализации детей с нарушениями слуха и интеллектуальными нарушениями. Проведенное исследование позволяет утверждать, что способность детей взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, принимать и следовать общепринятым правилам и нормам в обществе позволяют ребёнку без последствий адаптироваться к новым социальным условиям.

Ключевые слова: социализация, ситуации взаимодействия, дошкольники, нарушения слуха, интеллектуальные нарушения.

Актуальность. Многочисленные психолого-педагогические исследования показывают, что дети с нарушениями в развитии представляют группу риска нарушений социализации [3, 9]. Необходимые каждому современному до-

школьнику группы позитивного социокультурного опыта, выделяет Дармодехин [8]: опыт анализа и оценки поведения людей в различных жизненных ситуациях, опыт самоорганизации, проектирования собственной деятельности, прогнозирования и последующего анализа ее результатов. Применительно к дошкольному возрасту выделяются такие аспекты социализации как освоение дошкольником правила; становление личности ребенка в социальном пространстве отношений с другими людьми; взаимодействие ребенка и культуры; роль взрослого в трансляции культурных норм; развитие культурной конгруэнтности дошкольника [5]; знание правила и понимание его морального смысла, осознание его нравственной ценности; саморегуляция поступков с ориентиром на моральные правила и эмоциональное состояние сверстников у детей 5 – 6 лет; развитие социального и эмоционального интеллекта [6].

В исследованиях подчеркивается, что успешную социализацию современных дошкольников затрудняют неразработанность технологий социально-личностного развития ребенка, недостаточность свободного общения детей; все это не позволяет эффективно развивать определенные личностные качества, формирующиеся в разных ситуациях и формах активности [7]. Нарушения социализации выражаются в недостатках усвоения и воспроизведения социальных ролей, социальных норм, социальных правил и могут негативно повлиять как на самого индивида, так и на социальную группу, общность и общество в целом [2,4].

Дети с нарушениями слуха ограничены в общении с окружающими, как сверстниками, так и со взрослыми. Социализация детей с нарушениями слуха отягощена, в первую очередь, недоразвитием речи вследствие слуховой депривации. Было выявлено, что старшие дошкольники с нарушениями слуха чаще испытывают депрессию, тревожность, проявляют гиперактивность и неконтактность, чем их сверстники без нарушений слуха [1].

Целью исследования является изучение успешности / неуспешности усвоения детьми с нарушениями слуха социально значимого опыта, норм поведения и взаимодействия с окружающими людьми.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе «Школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 92» (дошкольное отделение) г. Ульяновска и «Казанской школы-интерната имени Е.Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья» (дошкольное отделение). в исследовании приняли участие 31 ребенок с нарушениями слуха в возрасте 5 – 7 лет: 20 детей (без интеллектуальных нарушений); 11 детей (с интеллектуальными нарушениями). Также в исследовании приняли участие 41 ребенок дошкольных образовательных учреждений г.Казани без нарушений слуха с сохранным интеллектом.

В исследовании были использованы следующие методы:

- Экспертная оценка поведения детей проводилась с помощью методики А.М. Казьмина, Н.А. Коновко, О.Г. Сальниковой, Е.К. Тупициной, Е.В. Фединой «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» [10].
- Наблюдение за ребенком в организованной и свободной деятельности (А.Г. Самохвалова).

• Исследование специфики общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, социального и эмоционального интеллекта проводилось с помощью методики Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица». (Оценка адекватности, точности и качества опознания эмоционального состояния) [12].

• Комплекс методик для определения уровня развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста (Н.Е.Веракса): понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия; понимание состояния сверстника; представления о способах выражения своего отношения ко взрослому и к сверстнику).

• Понимание дошкольником социальных норм и ценностей позволила определить методика Л.Ф. Баяновой, Т.Р. Мустафина «Определение культурной конгруэнтности младшего школьника». («Послушность, соответствие ожиданиям взрослого»; «Безопасность»; «Самообслуживание, гигиена»; «Самоконтроль») [6].

• Исследование особенностей прогностической деятельности проводилось с помощью методики "Угадайка", созданная Л.И. Переслени и В.Л. Подобедом [11].

Результаты исследования. Результаты по методикам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели социализации детей дошкольного возраста

Методики	Показатели методик	Среднее М			Т - Критерий	Уровень достоверности
		Дети без нарушений слуха	Дети с нарушениями слуха без нарушений интеллекта	Дети с нарушениями слуха с нарушениями интеллекта		
Культурная конгруэнтность	Послушность	45.46	37.10	33.63	0.82	
	Безопасность	58.15	46.70	37.63	2.47	p < 0,001
	Гигиена	38.67	38.40	32.27	1.75	
	Самоконтроль	31.40	31.00	22.63	3.20	p < 0,001
Коммуникативные способности	Понимание задач	2.58	2.15	1.27	2.76	p < 0,001
	Понимание состояний	2.83	2.60	1.00	6.42	p < 0,001
	Отношение ко взрослому	2.51	2.05	1.09	3.09	p < 0,001
	Отношение к сверстнику	2.24	2.15	0.90	5.26	p < 0,001
Опросник Самохваловой	Режимные моменты, р-р	72.34	71.15	56.09	3.96	
	Режимные моменты, р-в	71.66	62.90	55.63	1.53	
	Режимные моменты, р-с	68.29	64.00	58.27	2.24	

Методики	Показатели методик	Среднее М			Т - Критерий	Уровень достоверности
		Дети без нарушений слуха	Дети с нарушениями слуха без нарушений интеллекта	Дети с нарушениями слуха с нарушениями интеллекта		
Опросник Самохваловой	Орган.деят-ть, р-в	72.17	64.55	55.72	1.75	
	Орган.деят-ть, р-с	69.02	63.45	55.18	1.74	
	Своб.деят-ть, р-в	69.17	64.80	57.90	1.51	
	Своб.деят-ть, р-с	68.59	64.50	62.18	0.49	
Атипичное поведение	Неконтактность	1.68	2.35	5.45	1.79	
	Тревога	2.24	2.75	3.45	-1.78	
	Депрессия	1.00	2.25	5.63	-2.53	
	Дезадаптивность	0.53	0.35	5.36	-3.04	
	Гиперактивность	2.05	3.45	6.27	-2.40	p < 0,001
Прогнозирование	Ошибки предсказаний	2.49	2.15	1.90	0.75	
	Ошибки отвлечения	1.46	1.05	1.00	0.74	
	Воспроизведение	2.12	1.75	1.18	1.96	
	Стратегии	3.59	2.75	2.36	0.87	
Методика Семаго	Эмоции	6.34	4.75	2.18	4.26	p < 0,001

Обсуждение результатов и выводы. В исследовании было выявлено, что по всем показателям методик дети с сохранным интеллектом и без нарушений слуха имели более высокие показатели, чем дети с нарушением слуха. Статистически значимые различия (критерий Стьюдента, $p < 0,001$) между детьми были выявлены по показателям: «безопасность» ($t = 5.70$); «понимание задач» ($t = 4.46$); «организованная деятельность в ситуации взаимодействия «ребенок – сверстник» ($t = 3.80$); в «свободной деятельности в ситуации взаимодействия «ребенок – воспитатель» ($t = 3.80$); «воспроизведение» ($t = 4.20$). Дети с нарушениями слуха менее успешны в свободном общении со взрослыми и сверстниками, реже соблюдают правила безопасности и систематические требования, предполагающие соблюдение ежедневных правил, чем дети без нарушений в развитии.

Далее были выявлены различия между детьми с нарушениями слуха с сохранным интеллектом и с интеллектуальными нарушениями. Дети с сохранным интеллектом чаще следуют правилам безопасности ($t = 2.47$), способны осуществлять контроль своего поведения в социальных ситуациях ($t = 3.20$). Дети без интеллектуальных нарушений успешнее осуществляют коммуникацию, распознают различные ситуации взаимодействия со сверстниками и взрослыми и выстраивают свое поведение в соответствии с ними, понимают эмоциональные состояния сверстников ($t = 4.26$); менее гиперактивны ($t = 2.40$).

Полученные результаты подтверждают предположение, что дети с нарушениями слуха и интеллекта сталкиваются с трудностями при освоении социокультурного опыта, затруднено свободное общение с людьми. Дети с нарушением слуха и интеллекта испытывают трудности в контроле над своим поведением, коммуникативном взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Литература

1. Артемьева Т.В. Эмоциональное неблагополучие и атипичное поведение у дошкольников с нарушениями слуха / Т.В. Артемьева, А.А. Тагиева // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: сб. тр. Межд. научн.-обр. конф. – Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2017. – Вып. 11. – С. 27 – 33.
2. Ахметзянова А.И. Особенности прогнозирования и восприятия нормы младшими школьниками с нарушениями в развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.А. Твардовская // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 3. – С. 489 – 504.
3. Ахметзянова А.И. Феномен социально-психологической адаптации в отечественной и зарубежной науке: история изучения / А.И. Ахметзянова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12. – № 2. – С. 5 – 10.
4. Ахметзянова А.И. Моделирование прогностической компетентности как ресурса социализации младшего школьника с дефицитарным развитием / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева // Вестник ЮУрГУ. – 2018. – Т. 11. – № 1. – С. 68 – 74.
5. Баянова Л.Ф. О регуляторных функциях дошкольников в контексте нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова, А.Н. Веракса, Р.Р. Попова, С.А. Никанорова // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 5 (87). – С. 4 – 15.
6. Баянова Л.Ф. Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова // Филология и культура. – 2015. – С. 325 – 332.
7. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие / Н.П. Гришаева. – М.: Вентана-граф, 2015. – 184с.
8. Дармодехин С.В. Опыт научной разработки Национальной стратегии развития воспитания / С.В. Дармодехин // Известия Российской академии образования. – 2015. – № 1 (33). – С. 64 – 80.
9. Денисова О.А. Проблемные пути прогнозирования угроз социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Н.В. Голицина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – 4 (3). – С. 97 – 101.

10. Казьмин А.М., Коновко Н.А., Сальникова О.Г., Тупицина Е.К., Федина Е.В. Шкала эмоционального благополучия и атипичного поведения / А.М.Казьмин, Н.А. Коновко, О.Г.Сальникова, Е.К. Тупицина // Журнал клинической и специальной психологии. – 2014. – № 3. – 7 с.

11. Переслени Л.И. Исследование прогностической деятельности для характеристики уровня развития детей / Л.И. Переслени, В.Л. Подобед // Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 11 – 17.

12. Семаго Н.Я. Диагностический Комплект психолога. Методика Эмоциональные лица / Н.Я. Семаго. – М.: АПКППРО, 2007. – 17 с.

Сформированность прогнозирования детей и подростков с нарушениями в развитии

Formation of forecasting children and adolescents with developmental disorders

Артищева Л.В. (Казань)

Artishcheva L.V.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18-013-01012 «Субъективный опыт психических состояний в ситуации прогнозирования жизнедеятельности».

Аннотация.

Статья посвящена исследованию прогностической способности детей и подростков с речевыми и двигательными нарушениями. Способность к прогнозированию детей определялась через такие критерии, как установка на просоциальное или асоциальное поведение, установка на зрелые или инфантильные стратегии, оптимистическая или пессимистическая установка, активная или пассивная позиция, вариативность или инвариативность прогноза, детализированность или обобщенность прогноза, широта или узость социального контекста, рациональный или нерациональный прогноз, максимальная или минимальная вербализация прогноза, полнота или бедность речезыковых средств в построении прогнозов, наличие или отсутствие в прогнозе высказываний участников, наличие или отсутствие в речи категорий будущего времени.

Ключевые слова: прогнозирование, двигательные нарушения, речевые нарушения, дети, подростки, антиципация

Актуальность. Способность к прогнозированию проявляется уже в младенческом возрасте в сенсомоторных предвосхищающих реакциях ребенка. Предвосхищение развития событий и ситуаций имеет особое значение при социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование детей младшего школьного возраста с двигательными нарушениями показали, что они более чувствительные и предвзято относятся к чужому мнению. Они склонны ожидать от окружающих презрение и насмешки в свою сторону из-за осознания своей непохожести, что приводит к зависимости, неуверенности и несформированности коммуникативных навыков [5]. Дети с

нарушениями опорно-двигательного аппарата проявляют тревожность, которая имеет различную выраженность в зависимости от прогностических способностей. Низкий уровень тревожности обуславливает способность к прогнозированию, к выбору рациональных стратегий прогноза [2].

Временные и личностно-ситуационные компоненты антиципационной деятельности у детей с речевыми нарушениями имеют свою специфику: преобладает субъективная оценка пространственно-временных величин, вследствие этого, дети не способны планировать собственное время; ситуационно-личностные показатели антиципации характеризуются неумением прогнозировать действия и поступки окружающих субъектов; проявляют слабую способность к коммуникативному прогнозированию событий. То есть у них выявлено снижение качественных параметров прогнозирования (скорость, точность, использование рациональных стратегий), медленный темп формирования адекватного прогноза, с большим количеством «ошибок отвлечения», с использованием нерациональных стратегий [3; 6].

Подросткам с нарушениями в развитии свойственна высокая антиципационная несостоятельность, что проявляется в трудностях в предвосхищении событий, в принятии решений с упреждением во времени [4].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья весьма значимо в полном объеме и максимально объективно предвосхищать, прогнозировать развитие своего заболевания, понимать необходимость нахождения в специализированных учреждениях [7]. Немаловажен факт социально-психологической адаптации детей с ОВЗ в целом, что затрагивает все сферы жизнедеятельности (учеба, общение со сверстниками и взрослыми, дружба и т.д.). В более ранних исследованиях было выявлено, что дети с тяжелыми нарушениями речи и с двигательными нарушениями имеют особенности в понимании и интерпретации значимых ситуаций в их жизни [1].

Данное исследование направлено на изучение специфики и уровня сформированности прогностических способностей детей и подростков с нарушениями в развитии (двигательные и речевые нарушения).

В исследовании приняли участие дети 7 – 10 лет и подростки 13 – 14 лет с нарушениями в развитии: тяжелые нарушения речи и детский церебральный паралич, все дети с сохранным интеллектом. Для выявления степени сформированности способностей к прогнозированию использовались две методики, соответствующие возрастному периоду. Сравнивались группы детей по нарушениям в развитии в каждом возрастном периоде.

При исследовании прогностических способностей детей с речевыми и двигательными нарушениями применялась методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанная группой ученых КФУ. Методика позволяет определить прогностическую компетентность в срезе благополучной социализации детей с дефицитным дизонтогенезом (слабовидящие, слабослышащие, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с тяжелыми нарушениями речи), а также у детей с нормотипическим развитием.

Для исследования прогностических способностей подростков с речевыми и двигательными нарушениями был применен тест «Способность к прогнозированию» (Л.А. Регуш). Тест исследует способность к прогнозированию в срезе склонности к риску и определяет прогнозирование через качества мышления: аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность.

Анализ полученных данных показал следующее. Прогностическая компетентность по ряду параметрам более выражена у детей с двигательными нарушениями, а некоторые параметры более выражены у детей с речевыми нарушениями. Также отметим, что есть критерии, которые имеют у детей обеих групп одинаковую выраженность.

Раскроем прогностическую компетентность более подробно. Дети с двигательными нарушениями в своем прогнозе отражают установки на деструктивные формы поведения. В их прогнозе отсутствуют адаптивные стратегии поведения и установка на поведение, принятое в социуме.

Зрелость прогноза, то есть поведение, решения, соответствующие возрасту и социальному развитию, на среднем уровне. Дети лишь иногда в прогнозах соответствуют социально-коммуникативному развитию, то есть они ориентируются на модели поведения, которые относятся к более раннему возрасту.

Дети с ДЦП чаще строят ожидания на неблагоприятный исход ситуации, то есть имеют пессимистическую установку на построение ожидаемого образа будущего (развитие событий).

При построении прогноза иногда они выступают как активные субъекты в решении жизненных задач и ситуаций, иногда же субъектами будущих событий указывают других.

Их прогнозы вариативны, иногда детализированы, дети указывают много компонентов ситуации, а также в прогнозе учитывают широкий социальный контекст. В прогнозах дети с двигательными нарушениями строят образ будущего, основываясь на анализ ситуации. В образе ситуации отражают множество деталей, связанных с чувствами, поведением и отношениями участников ситуаций. Прогнозирование опирается на социальные отношения, связи и значимые отношения. При этом дети с двигательными нарушениями не учитывают в прогнозах социальные нормы и прошлый опыт.

Прогноз вербализуют не всегда развернуто, встречаются односложные ответы, простые нераспространенные предложения. Также в тексте прогноза редко встречаются рече-языковые средства, лексико-грамматические и синтаксические конструкции. Дети с двигательными нарушениями не умеют использовать языковые средства, соответствующие речевой ситуации. В их тексте прогнозов отсутствует форма прямой речи или косвенной речи, а также редко используют глаголы будущего времени.

У детей с тяжелыми нарушениями речи выявлен низкий уровень способности к прогнозированию. Они в прогнозе опираются на установки на деструктивные неадаптивные формы поведения, то есть демонстрируют поведение, неодобряемое в социуме.

Стратегии прогнозирования у них незрелые, прогнозируемое поведение не соответствует их возрасту и социальному развитию, не отвечает требованиям

социально-коммуникативного развития младшего школьника.

На среднем уровне находятся критерии оптимистичность/пессимистичность прогноза и активность/ пассивность позиции в прогнозируемой ситуации будущего. То есть дети с ТНР иногда могут в прогнозе ожидать неблагоприятный исход и субъектами событий указывать других людей, а не себя.

Прогнозы их часто вариативны и детализированы, они раскрывают несколько сценариев развития событий и выделяют множество деталей ситуации. Образ ситуации строят на основе тщательного анализа с выделением таких деталей ситуации, как поведение, чувства и отношения участников ситуации. Образ ситуации в меру синкретичен.

При построении прогноза ориентируются не на социальные отношения и связи, а на непосредственных участников ситуации. Дети с речевыми нарушениями не используют в прогнозах социальные связи, отношения и значимые отношения, они не опираются на широкий социальный контекст.

Но прогноз можно характеризовать больше, как рациональный, с учетом социальных норм. Дети с тяжелыми нарушениями речи строят прогноз, основываясь на значимые отношения с учетом социальных норм, компонентов прошлого опыта.

Вербальный прогноз детей с тяжелыми нарушениями речи менее развернут, чаще используются односложные высказывания, простые нераспространенные предложения или перечисляются несколько глаголов.

В текстах прогнозов языковые средства и лексико-грамматические и синтаксические конструкции используются слабо, дети с речевыми нарушениями проявляют неумение в применении языковых средств, которые бы соответствовали речевой ситуации.

Также отсутствует в высказываниях прямая либо косвенная речь, и редко встречаются глаголы будущего времени, чаще оперируют глаголами в прошедшем и настоящем времени.

Далее рассмотрим специфику прогностических способностей подростков с ограниченными возможностями здоровья. Их способность к прогнозированию определялась с помощью анализа качества мышления (аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность), а также через подсчет общего балла, который определяет уровень прогнозирования в целом.

Подростки с двигательными нарушениями имеют высокий уровень развития прогностических способностей. Тогда как подростки с тяжелыми нарушениями речи демонстрируют средний уровень способностей к прогнозированию.

Выявлено, что у подростков с двигательными нарушениями способность к прогнозированию определяется такими качествами мышления, как перспективность и доказательность. Они достаточно хорошо строят прогнозы, так как их мыслительные процессы имеют стратегическую направленность, ориентированы на перспективу. Доказательность их мышления характеризуется способностью использовать в нужный момент такие факты, закономерности, которые убеждают в правильности выбранного решения или прогноза. В их прогнозах встречается определенная доказательность.

Прогностические способности подростков с речевыми нарушениями определяются аналитичностью, осознанностью и перспективностью мышления. При построении прогноза подростки данной группы используют логику при анализе ситуации и принятии решения. Они разбивают информацию на отдельные составляющие, восстанавливают недостающую информации путем логических выводов, выстраивают несколько путей решения ситуации и выбирают оптимальный вариант.

Осознанность мышления определяется как отслеживание текущих переживаний, то есть построение прогнозов у подростков с речевыми нарушениями опирается на актуальные обстоятельства и ситуации. При этом перспективность мышления позволяет выстраивать стратегии и ориентироваться на будущее.

Анализируя данные, отражающие уровень общей прогностической способности детей и подростков с двигательными и речевыми нарушениями, можно сказать следующее. Дети и подростки с двигательными нарушениями имеют более высокий уровень способности к прогнозированию, чем дети и подростки с тяжелыми речевыми нарушениями.

Выводы:

1. У детей с тяжелыми нарушениями речи менее развита общая прогностическая способность. В отличие от детей с ДЦП, они чаще проявляют застревание на описании и понимании самой ситуации, не переходя на прогнозирование.

2. Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют более развитое прогнозирование в сферах общения со сверстниками, со взрослыми, виртуального общения, в сфере отношения в семье. Дети с двигательными нарушениями демонстрируют более развитые прогностические способности в сфере отношения к болезни.

3. Способность к прогнозированию в учебных и внеучебных ситуациях у детей двигательными нарушениями выше, чем у детей с речевыми нарушениями.

4. Для детей с двигательными нарушениями характерен низкий уровень социализации, она протекает не благополучно, выявляются нарушения социализации и риски возникновения отклоняющегося поведения. Тогда как дети с речевым нарушениями в своих прогнозах отражают готовность и установку на социально одобряемое и адаптивное поведение.

5. У детей с двигательными нарушениями на уровне среднем и выше среднего находятся такие критерии прогностической компетентности, как активность/пассивность в прогнозируемой ситуации будущего, вариативность/инвариативность прогноза, широта/узость социального контекста в прогнозировании, полнота/бедность языковых конструкций и средств.

6. У детей с речевыми нарушениями на среднем и выше среднего уровня находятся следующие критерии прогностической компетентности: вариативность/ инвариативность прогноза, детализованность/ обобщенность прогноза, рациональность/ нерациональность прогноза.

7. У подростков с двигательными нарушениями способность к прогнозированию определяется такими качествами мышления, как

перспективность и доказательность. Прогностические способности подростков с речевыми нарушениями определяются аналитичностью, осознанностью и перспективностью мышления.

Литература

1. Ахметзянова А.И., Артищева Л.В. Значимые ситуации взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья / А.И. Ахметзянова, Л.В. Артищева // Образование и саморазвитие. – 2018. – Т. 13 – № 1 – С. 55–64 DOI: 10.26907/esd13.1.06 Significant situations of interaction of children with disabilities (дата обращения: 01.04.19).
2. Ахметзянова А.И. Взаимосвязь тревожности и прогностических способностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А.И. Ахметзянова, Л.В. Артищева // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сб. материалов Международной научно-практической конференции (Саранск, 04 декабря 2018 г.) – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2018. – С. 318 – 324.
3. Ахметзянова А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: автореферат дис. ... к.псих.н. / А.И. Ахметзянова. – Казань, 2001. – 19 с.
4. Гончарова О.Л. Взаимосвязь особенностей Я-концепции и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными физическими возможностями: автореферат к. псих. н. / О.Л. Гончарова. – Казань, 2003. – 23 с.
5. Социально-перцептивного предвосхищения у детей с церебральным параличом // Наукова бібліотека України. – Украина: Науч.б-ка, 2013. – URL: <http://www.info-library.com.ua> (дата обращения: 01.04.19).
6. Сумина Н.Е. Клинический подход к изучению антиципационной состоятельности / Н.Е. Сумина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 18 – 25
7. Denisova O.A. Problem ways of forecasting threats to the social development of children with disabilities / O.A. Denisova, O.L. Lehanova, N.V. Golicina // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – (4). – С. 97 – 101.

Особенности прогностической компетентности у младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сфере виртуального пространства

Features of prognostic competence in younger schoolboys with deficient dysontogenesis in the field of virtual space

Ахметзянова А.И., Сычкова А.А. (Казань)

Akhmetzyanova A.I., Sychkova A.A.

Аннотация.

Актуальность исследования обусловлена возросшим использованием интернет-технологий, что для детей с дефицитным дизонтогенезом может выступать как дополнительный ресурс, позволяющий расширять границы общения, так и стать причиной виртуальной и других аддикций. В связи с этим, данная статья направлена на выявление особенностей прогностической компетентности младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сфере виртуального пространства. Ведущим методом исследования данной проблемы является кон-

статирующий эксперимент, в ходе которого выявлена низкая способность к прогнозированию в сфере виртуального пространства у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением слуха.

Ключевые слова: прогностическая компетентность, виртуальное пространство, младший школьник, дизонтогенез

Виртуальное пространство имеет особую привлекательность для младших школьников с дефицитным дизонтогенезом, представляясь детям местом неограниченной свободы. Для них компьютерные технологии могут выступать как дополнительный ресурс, позволяющий расширять границы общения, так и стать предиктором различных аддикций. Их успешной социализации в связи с физическими, психическими и речевыми нарушениями препятствует во многом неспособность адекватно оценивать и прогнозировать свои высказывания и высказывания собеседника, анализировать чувства и эмоции партнера, дифференцировать социальные нормы, что обуславливает необходимость формирования прогностической компетентности у младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сфере виртуального пространства. Тем не менее на современном этапе мало исследований, посвящённых специфике развития и формирования прогностической компетентности у младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сфере виртуального пространства. Вклад в разработку темы прогностической компетентности внесли Регуш Л.А., Сергиенко Е.А., Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н., Фейгенберг И.М. На ряду с ними Менделевич В.Д., Ахметзянова А.И., Нигматуллина И.А., Твардовская А.А., Артемьева Т.В. вели исследования по выявлению особенностей прогностической компетентности у детей с дефицитным типом дизонтогенеза.

В исследовании было задействовано 239 младших школьников в возрасте от 8 до 10 лет, 140 из которых были без нарушений в развитии и составляли контрольную группу. Младшие школьники с дефицитным типом дизонтогенеза составляли экспериментальную группу из 99 человек, среди которых 16 младших школьников было с нарушениями зрения, 27 с нарушениями слуха, 20 с нарушением опорно-двигательного аппарата, 36 с тяжёлыми нарушениями речи.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на исследование особенностей прогностической компетентности у младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сфере виртуального пространства, по методике «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанной коллективом кафедры клинической психологии и дефектологии Института психологии и образования Казанского федерального университета под руководством Ахметзяновой А.И., был использован t-критерий Стьюдента. В качестве эмпирических показателей прогностической способности были использованы следующие критерии (далее обозначены цифрами в рисунке) [3]:

1. установка на просоциальное //асоциальное поведение;
2. установка на зрелые//инфантильные стратегии прогнозирования;
3. оптимистическая//пессимистическая установка;
4. конструирование активной//пассивной позиции;

5. вариативность//инвариативность прогноза;
6. детализованность//обобщенность прогноза;
7. широта//узость социального контекста прогнозирования;
8. рациональный//нерациональный прогноз;
9. максимальная // минимальная вербализация прогноза;
10. полнота//бедность речезыковых средств;
11. наличие//отсутствие в прогнозе высказываний участников;
12. наличие //отсутствие в речи категории будущего времени.

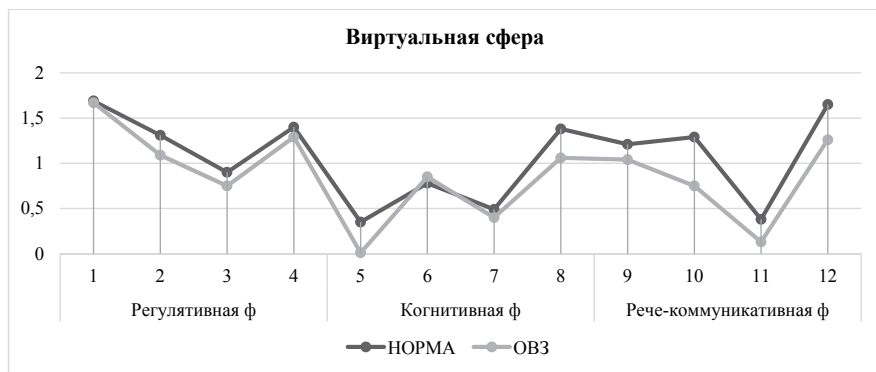


Рис. 1. Сравнительный анализ по двенадцати критериям прогностической компетентности между младшими школьниками с дефицитарным дизонтогенезом и их нормально развивающимися сверстниками в сфере виртуального пространства

На рис.1 видно, что у младших школьников без нарушений в развитии лучше развита способность прогнозировать, чем у младших школьников с дефицитарным типом дизонтогенеза. Статистически значимые различия между выборками школьников, выявлялись с помощью t-критерия Стьюдента на уровне ($p < 0,05$); ($p < 0,001$). Было выявлено, что младшие школьники без нарушений в развитии имеют показатели лучше в сфере «Виртуальное общение» ($t = 4,58$, $p < .001$) по рече-коммуникативной ($t = 5,61$, $p < .001$), когнитивной ($t = 3,04$, $p < 0,05$), регулятивной функции ($t = 2$, $p < 0,05$), чем младшие школьники с дефицитарным типом дизонтогенеза. Дети нормы делают более зрелый выбор ($t = 2,32$, $p < 0,05$), они рациональны ($t = 3,44$, $p < 0,05$), и они более полно используют речезыковые средства в своей речи ($t = 5,11$, $p < .001$). Также в учебной деятельности дети без нарушений в развитии опережают своих сверстников с дефицитарным типом дизонтогенеза ($t = 3,93$, $p < .001$). Это может быть объяснено тем, что у детей с дефицитарным дизонтогенезом почти всегда есть и нарушение речи, они могут быть более инфантильны, не соответствуя своему настоящему возрасту из-за сопутствующего нарушения психическом и физическом развитии. Это отражено в исследовании Твардовской А.А., которая также выявила инфантильность, инвариативность, нерациональность прогнозов младших школьников с дефицитарным типом дизонтогенеза. Её исследование

подтвердило нарушение речекоммуникативной функции (бедность речевого оформления прогноза, отсутствие участия других участников ситуации, отсутствие правильного употребления категории времени) [3]; [7]; [10].

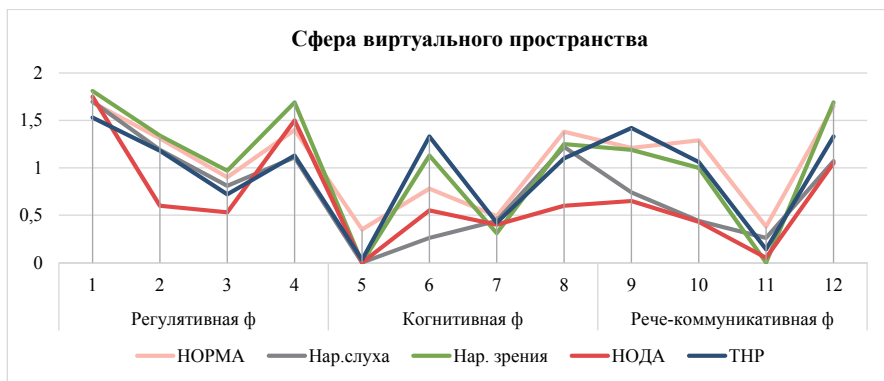


Рис. 2. Сравнительный анализ по двенадцати критериям прогностической компетентности между нормально развивающимися младшими школьниками и младшими школьниками с нарушением слуха, зрения, опорно-дигательного аппарата, с тяжёлым нарушением речи в сфере виртуального пространства

Между младшими школьниками с нарушением зрения и их нормально развивающимися сверстниками различий не выявлено. Исследование Артемьевой Т.В. по когнитивной и регулятивной функции также не показали различий между младшими школьниками с нарушением зрения и их нормально развивающимися сверстниками в сфере виртуального пространства. В тоже время Артемьева Т.В. отмечает по рече-коммуникативной функции, что они не учитывают широких социальных связей, используя односложные и простые нераспространенные предложения [2]. Но все эти возможные нарушения в речевом оформлении прогноза, как отмечает в своём исследовании Нигматуллина И.А., у младших школьников с нарушением зрения к 4 классу исчезают. Также Нигматулина И.А. выявила у младших школьников с нарушением зрения инвариантность, пассивную позицию в прогнозе и пессимистичные установки [9]. Такое расхождение результатов возможно из-за хорошо проведенной коррекционно-развивающей работы психолого-педагогического состава школы, а также из-за ограничения времени, проводимого за компьютером с целью сбережения остаточного зрения.

Выявлено, что дети без нарушений в развитии имеют лучшие показатели, чем младшие школьники с нарушением слуха в сфере «Виртуальное общение» ($t = 4,23$, $p < .001$) по когнитивной ($t = 2,89$, $p < 0,05$), рече-коммуникативной функции ($t = ,83$, $p < .001$) прогностической компетентности. Дети нормы проявляют более активную позицию в разрешении ситуации, в то время как дети с нарушения слуха пассивны ($t = 1,84$, $p < 0,05$), также у младших школьников с нарушением слуха отсутствует полноценная вербализация ($t = 2,62$, $p < 0,05$),

что может объясняется сопутствующим нарушением речи, а также сопровождением устной речи жестовой, которая порой полностью заменяет устную речь. В учебной ситуации младшие школьники с нарушением слуха лучше регулируют своё поведение ($t = -2,55$, $p < 0,05$) по сравнению с своими сверстниками без нарушений развития, в речевом же высказывании ($t = 3,28$, $p < 0,05$) младшие школьники без нарушений в развитии показывают лучшие результаты. В внеучебной ситуации младшие школьники без нарушений в развитии опережают ($t = 6,08$, $p < .001$) младших школьников с нарушением слуха, что проявляется по когнитивной ($2,58$, $p < 0,05$) и рече-коммуникативной ($6,23$, $p < .001$) функции. Такое распределение результатов возможно из-за особенностей требований к поведению учащегося в коррекционной школе во время учебного процесса и из-за прямой зависимости между сформированностью учебной деятельности и качеством прогнозирования у младших школьников с нарушением слуха. Выявленные результаты полностью подтверждаются исследованиями Григорьевой К.Н., Мещановой Д.Ю. [5];[8].

Младшие школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата в сфере «Виртуальное общение» имеют более низкие результаты, чем дети без нарушений в развитии ($t = 5,03$; $p < .001$). По общему показателю регулятивной ($t = 2,1$, $p < 0,05$), когнитивной ($t = 3,41$, $p < 0,05$), рече-коммуникативной ($t = 5,88$, $p < 0,001$) функции выявлено, что у детей нормы лучше показатели чем у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Дети нормы более зрело ведут себя ($t = 4,39$, $p < .001$) и настраиваются на более положительный результат ($t = 2,16$, $p < 0,05$) нежели дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, что подтверждается различными исследованиями [1, 7]. По рече-коммуникативной функции в учебной деятельности ($t = 6,27$, $p < .001$) и в внеучебной деятельности ($t = 3,67$, $p < .001$) дети нормы показали значимо лучший результат, чем дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Сформированность учебной деятельности могла повлиять развитие прогнозирования речевого высказывания у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата [4]. Также можно отметить, что по результатам исследования, отражённым на рис. 2, младшие школьники с нарушением опорно-двигательного аппарата имеют более низкие результаты не только относительно своих нормально развивающихся сверстников, но и остальных групп дефицитарного дизонтогенеза. Бернштейн Н.А., Менделевич В.Д. отмечают, что механизм предвосхищения движений и жизненных ситуаций одинаков, объясняя низкие результаты моторной неловкостью, нескоординированностью движений, отражающейся на коммуникации, регуляции, решении умственных задач [7].

Младшие школьники с тяжёлыми нарушениями речи не имеют различий по сфере «Виртуальное общение», но было выявлено, что есть различия по регулятивной функции прогностической компетентности ($t = 2,05$, $p < 0,05$), по которой детей без нарушений имеют лучший результат, выступая более активно в разрешении ситуации ($t = 1,94$, $p < 0,05$). Дети без нарушений в развитии budouчи более рациональными ($t = 2,11$, $p < 0,05$), имеют менее детализированный прогноз ($t = -3,85$, $p < .001$) по сравнению с младшими школьниками с нарушением речи, что можно объяснить требованиями к устной речи (наиболее пол-

ному высказыванию) в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи. В учебной деятельности младшие школьники без нарушений в развитии лучше прогнозируют ($t = 2,45$, $p < 0,05$), что отражается на регулятивной ($t = 2,1$, $p < 0,05$), когнитивной ($t = 1,6$, $p < 0,05$), рече-коммуникативной ($t = 2$, $p < 0,05$) функции. Таким образом нахождение в учебной ситуации напрямую влияет на способность прогнозировать [4].

Результаты исследования показали, что младшие школьники с дефицитарным дизонтогенезом имеют низкую способность к прогнозированию в сфере виртуального пространства, что препятствует полноценной социализации, обуславливая возможность возникновения девиаций. Во многом эти результаты объясняются нарушением слухоречевой и зрительно-пространственной памяти, нарушением целеполагания в ведущей для младшего школьного возраста деятельности, а также нарушением контроля и серийной организации движений и действий [6]. Мы выявили различия в способности к прогнозированию в сфере виртуального пространства у младших школьников с нарушением слуха и нарушением опорно-двигательного аппарата, что находит отклик в работах других исследователей. Наиболее низкие результаты у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата обусловлены нарушением координации, что наиболее проявляется в когнитивной, коммуникативной, рече-коммуникативной функции сферы виртуального пространства. Они инфантильны и неоптимистичны. Наибольшее количество исследований интернет-зависимого поведения приходится на изучение зависимости детей с нарушением слуха, которые демонстрируют чрезмерную пассивность и нарушения когнитивной и рече-коммуникативной функции.

В перспективе планируется разработка программы по формированию качественного прогноза в сфере виртуального пространства у младших школьников с дефицитарным дизонтогенезом.

Литература

1. Алеева Л.А. Особенности прогнозирования младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Л.А. Алеева // Научная инициатива в психологии: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Ткаченко П.В. – Курск, 2018. – С. 22 – 29.
2. Артемьева Т.В. Дефицит прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения / Т.В. Артемьева, Я.Г. Гаранина // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 12 – 18.
3. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитарном развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская. – 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. – № 56. – С. 268 – 280.

5. Григорьева К.Н. Специфика прогностической компетентности слабослышащих младших школьников / К.Н. Григорьева // Научная инициатива в психологии: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Ткаченко П.В. – Курск, 2018. С. 138–147.
6. Масалович Ю.М. Предикторы качества прогностической деятельности у младших школьников / Ю.М. Масалович, Т.А. Фотекова // Апробация. – 2013. – № 10. – С. 94 – 95.
7. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза / В.Д. Менделевич – М.: Городец, 2018. – 448 с.
8. Мещанова Д.Ю. Специфика рече-коммуникативной функции прогностической компетентности школьников с нарушениями слуха / Д.Ю. Мещанова // Научная инициатива в психологии: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Ткаченко П.В. – Курск, 2018. – С. 258 – 264.
9. Нигматуллина И.А. Прогностическая компетентность младших школьников с нарушениями зрения и стратегии ее формирования / А.С. Иванова, И.А. Нигматуллина // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 96 – 101.
10. Твардовская А.А. Особенности прогностической компетентности младших школьников с дефицитным дизонтогенезом / А.А. Твардовская // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции. – Казань: Отечество, 2018. – Вып. 12. – С. 124 – 134.

**Формирование доступных навыков взаимодействия и общения у детей
с тяжелыми множественными нарушениями развития на групповых
занятиях в службе ранней помощи**

*Formation of accessible skills of interaction and communication of children with severe
developmental disorders in the group lessons in the Early Assistance Service*

**Садыкова Э.А., Булякова Н.А.(Казань)
Sadykova E.A., Bulyakova N.A.**

Аннотация.

В данной статье рассматривается необходимость в проведении мероприятий по социальной адаптации и развитию коммуникативных навыков с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в Службе ранней помощи. Самой оптимальной и эффективной формой работы в данном направлении является проведение «Круга» с использованием групповых сеансов с целью формирования доступных навыков взаимодействия и предпосылок общения.

Ключевые слова. Тяжелые множественные нарушения развития, коммуникация, социализация, служба ранней помощи.

Актуальность. На сегодняшний день Правительством Российской Федерации осуществляется ряд мер, нацеленных на усовершенствование помощи, оказываемой семьям, имеющим детей с ОВЗ. Письмо Министерства образования и науки

РФ от 13 января 2016 г. № ВК-15/07 «О направлении Методических рекомендаций» включает обоснование необходимости создания служб ранней помощи для своевременного выявления отклонений и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей во всех субъектах Российской Федерации, которые могут функционировать как самостоятельные организации или структурные подразделения на базе дошкольных образовательных организаций, отдельных образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [1].

В связи с этим одной из важнейших задач на современном этапе развития общества является достраивание отсутствующей структуры в образовании, а именно системы раннего выявления и ранней комплексной коррекции нарушений в развитии ребенка (Архипова Е.Ф., Евтушенко И.В., Забрамная С.Д., Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Стребелева Е.А., Ткачева В.В., Фальковская Л.П., Югова О.В. и др.). Создание системы ранней помощи в Российской Федерации соответствует положениям Всеобщей декларации прав человека и Конвенции о правах ребенка, в части создания комфортной и доброжелательной для жизни среды, обеспечения доступности и качества дошкольного образования для детей-инвалидов, детей с ограничениями жизнедеятельности, но не имеющих статуса ребенка-инвалида, детей из групп риска, включая детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей, находящихся в социально опасном положении [4].

В работе с детьми с ТМНР нами была поставлена цель – научить детей и родителей понимать друг друга, чтобы родители увидели своих детей по-новому.

Общение является необходимым условием для социального развития детей раннего и дошкольного возраста, а также является предпосылкой для всестороннего и полноценного развития ребенка. Только при активном участии взрослого срабатывают биологические механизмы, определяющие дальнейшие связи ребенка с внешним миром [3].

Процесс и качество получения социальных навыков у детей с ТМНР и нормально развивающих детей имеют значительные различия. Так, например для детей нормального развития в раннем возрасте характерно овладение навыками ситуативно-делового общения, переходящее в сотрудничество с взрослым. Ребенок начинает стремиться к самостоятельной деятельности в повседневной жизни. Если же рассматривать особенности социального развития детей с ограниченными возможностями, то у них затруднены фиксация взгляда на лице взрослого и зрительный контакт с ним, отсутствует интерес к близким взрослым и желание сотрудничества с ними.

Дети с тяжелыми нарушениями развития нуждаются в проведении мероприятий по социальной адаптации и развитию коммуникативных навыков так же, как и семья, имеющая особенного ребенка. Исключительность ситуации приводит к изоляции в обществе или, напротив, заставляет родителей чуть ли не насильно требовать понимания к себе и ребенку, искажен контакт с окружающим миром и, как следствие, отсутствует поддержка со стороны социума [2]. Дети в норме усваивают коммуникативные навыки в процессе активного дви-

жения и познания окружающего мира, как предметного, так и социального. Для детей с ТМНР родители (законные представители) надолго остаются единственным постоянным источником и проводником присвоения социального опыта. Перед родителями стоит нелегкая задача по раскрытию для ребенка всестороннего и многообразного мира общения и взаимодействия.

Оптимальной и эффективной формой работы в Службе ранней помощи в данном направлении является проведение «Круга» с использованием групповых сеансов. Данная форма **занятий** позволяет решать как общие задачи социализации и развития эмоционально-волевой сферы, так и непосредственно связанные с особенностями нарушения развития детей. Взаимодействие с другими детьми дают ребенку дополнительные впечатления, эмоциональные переживания, развивают его подражательные способности, стимулирует интерес, доброжелательное отношение детей к сверстникам. Развитие инициативных действий детей, направленных друг на друга, создают условия развития взаимодействия и совместной игры. Групповая активность также способствует развитию двигательных и сенсорных систем, стимулированию активности ребенка, развитию коммуникативной, социальной и эмоциональной сфер, развитию когнитивных навыков [5].

Основной целью групповых сеансов является развитие коммуникативных навыков и социализация.

В ходе проведения группового сеанса решаются следующие коррекционно-педагогические задачи:

1. Формирование предпосылок позитивного общения ребенка с взрослым.
2. Развитие эмоционально-волевой сферы.
3. Формирование у ребенка образа собственного «Я», представлений об окружающих людях.
4. Формирование навыков поведения в социуме на примере взрослых.

Групповая работа предполагает деятельность с детьми, посещающих Службу ранней помощи, с использованием загадок, потешек, детских музыкальных произведений. В основе построения занятий с применением музыкальных произведений и игр лежит эмоциональное привлечение ребенка в совместную деятельность, основанную на восприятии музыкальных ритмов. Такой вид организованной деятельности проявляет благотворное влияние на развитие ребенка. Применение различных мелодий, песенок обогащает сенсорный опыт детей, влияет на интенсивность и качество движений [5].

Во время группового занятия родитель, находясь в эмоционально комфортной для себя ситуации, под контролем педагога в игровой форме взаимодействует с ребенком. Дети, чувствуя себя спокойно и уверенно на руках у родителей, охотно включаются в игру и с большим удовольствием усваивают предложенные педагогом методы коммуникации. Речевая инструкция и сопровождение движений музыкой или стихами создают положительный эмоциональный фон, улучшают понимание происходящего, развивают целенаправленность действий, повышают качество движений и осмысленность использования жестов и, следовательно, усвоения социально-принятых норм общения с помощью жестов. Родитель, двигая своими руками руки и ноги своего ребенка, помогая совершать танцевальные и игровые движения под музыку, дает ребенку

представление о движениях, присущих детям его биологического возраста, а также способствует формированию самостоятельных действий, развитию ориентировки в пространстве. Таким образом, родители являются активными участниками группы, оказывают помощь своему ребенку во время совместной деятельности, осваивают новые формы взаимодействия с ним и учатся лучше понимать собственного ребенка. Кроме того, у родителей есть возможность играть с другими детьми и, в некотором смысле, компенсировать свое не всегда удачное взаимодействие со своим ребенком [5].

Групповое взаимодействие создает положительную атмосферу для общения родителей, которые делятся своими проблемами, знакомятся друг с другом. Многие родители просвещают друг друга полезной информацией. У родителей формируются предпосылки социальной интеграции семьи в обществе, улучшается атмосфера в семье, что благотворно влияет и на ребенка, живущего в данной семье. Не смотря на тяжелые множественные нарушения развития, дети имеют возможность через родителей получить развитие социально-коммуникативных навыков, максимально приближенное к уровню его нормально развивающихся ровесников.

Групповые игры проводятся на ковре, свободном от предметов интерьера. Часть этого блока включает в себя игры на мячах, массажные игры, игры на развитие общей и мелкой моторики, такие как «Колечко», «Поехали!» с использованием обручей, колечек, гимнастической палки и др. Звучат песни и потешки, предполагающие действия группы согласно песне. Например, «На шаре я качаюсь», «Рельсы-рельсы» (Е. Железнова, М. Лазарев), «Раздувайся пузырь» и др. Использование мячей дает детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата получение ощущения свободы передвижения, в последующем улучшает координацию движений, развивает чувство равновесия и общую моторику. Кроме того, такой вид деятельности способствует развитию речевой деятельности и коммуникативной сферы, стимулирует социальное развитие ребенка, и взаимодействие пары взрослый – ребенок. Регулярное посещение детьми групповых занятий способствует эффективному взаимодействию между детьми и взрослыми, формированию доверия окружающим, умению действовать вместе с ним по подражанию и инструкции.

Таким образом, организованная деятельность, с применением игровых сеансов, успешное взаимодействие в игре, доброжелательное отношение являются очень важными и эффективными для детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии в Службе ранней помощи, так как в повседневной жизни ребенок с нарушениями в развитии не может произвольно оказаться в подобной ситуации [5].

Литература

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 13 января 2016 г. № ВК-15/07 «О направлении Методических рекомендаций»; URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71248844/> (дата обращения: 24.03.2016).
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с

3. Евтушенко И.В. Особенности разработки программы ранней помощи и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей / И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, Л.П. Фальковская // Современные проблемы науки и образования – 2015. – № 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25390035&> (дата обращения: 24.02.2018).

4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. URL: https://bookap.info/genpsy/lisina_formirovanie_lichnosti_rebenka_v_obshchenii/ (дата обращения: 24.02.2018).

5. Стребелева Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е.А. Стребелева. – М.: Парадигма, 2012. – 256 с URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210585> (дата обращения: 24.02.2018).

Вопросы социализации детей с нарушениями в развитии в зарубежных исследованиях

Issues of socialization of children with developmental disabilities in foreign studies

Твардовская А.А., Гибадулина М.В. (Казань)

Tvardovskaya A.A., Gibadulina M.V.

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».

Аннотация.

В статье отражен теоретический анализ зарубежных источников по проблеме социализации детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии. Поиск литературы проводился с использованием электронных баз данных E-library, Scopus, Web of Science. Выделены основные трудности социализации у детей с расстройством аутистического спектра, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, детей с нарушениями слуха и зрения, представлены способы и методы поддержки успешной социализации детей с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: социализация, социальное функционирование, взаимодействие, дошкольный возраст, отклонения в развитии.

Интеграция в общество человека с ограниченными возможностями здоровья означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни. Социализация – это процесс и результат включения индивида в социальные отношения. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей.

Вопросы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья всегда вызывали научный интерес, но системные и комплексные исследования в

отечественной дефектологической науке не проводились. За рубежом вопросы успешной социализации также выступают предметом исследований. Зарубежный опыт в этой области рассматривает аспекты социального функционирования и навыков общения, участия в жизненных ситуациях, а также поиск новых средств сопровождения и поддержки в рамках успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нами был проведен теоретический анализ зарубежных источников по проблеме социализации. Исследователи Celeste, Kobal (2010) отмечают, что дети с ограниченными возможностями получают меньше положительных ответов на свои попытки участвовать в социальном взаимодействии и, как результат, демонстрируют снижение активности и интересов к контактам со сверстниками, что приводит их к социальной изоляции [4].

Проблемы социализации детей с нарушениями зрения.

Успешное вхождение в игровую ситуацию со сверстниками является важным показателем социальных навыков. Rettig (1994), Celeste (2006) выявлено, что дети с нарушениями зрения не демонстрируют полный спектр игрового поведения и навыков социального взаимодействия, что не соответствует требованиям игры нормотипичных сверстников и вызывает исключение из игровых отношений. Эти ограничения могут быть вызваны неспособностью увидеть, как другие дети получают доступ к игровым средствам или поддерживают участие в групповом взаимодействии [16, 3]. Исследование Dale & Sonksen (2007) выявило значительную задержку навыков социально одобряемого поведения у дошкольников с нарушениями зрения. Результаты исследований Crocker & Ott (1996); Celeste (2006); Celeste & Grum (2010) свидетельствуют, что у детей с нарушениями зрения дефицит детских игровых навыков негативно отражается на их взаимодействии со сверстниками. В отличие от зрячих детей, которые социально развиваются, наблюдая за взаимодействием в разных контекстах, дети с нарушениями зрения имеют ограниченные возможности для самостоятельного изучения социальных навыков (Sacks, 2006).

В работе Jacko et al. (2019) для формирования представлений о необходимом взаимодействии предложена тактика слушания. Чтобы войти в игровую ситуацию, значимый взрослый объясняет кто играет, где и как играют. Однако, если ребенок с нарушениями зрения незнаком со средой, ее обстановкой и игровыми правилами, вербальные инструкции могут быть слишком абстрактными, их трудно понять. Так как дошкольники полагаются на свой непосредственный опыт взаимодействия, а не на знания, полученные в качестве стороннего наблюдателя, детей с нарушениями зрения следует больше вовлекать в игровую среду сверстников и повышать их социальное взаимодействие [8].

Pavlidou et al. (2018) утверждал, что невербальные игры общения через движения тела важны для развития двигательной креативности и улучшения коммуникативных отношений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Во время игровых движений происходят важные психосоциальные процессы, которые включают сильное социальное взаимодействие и эмоциональное созревание. В исследованиях автора изучалось развитие социальных отношений и детского сотрудничества либо посредством правильно сформирован-

ной деятельности по общей гимнастике, либо посредством обучения ритмичному движению и танцам. По результатам программы выявлены были положительные изменения в социальной компетентности и поведении детей [13].

Вопросы социализации детей с нарушениями слуха.

Из-за проблем со слухом дети сталкиваются с рядом сложностей, включая академические проблемы, социально-эмоциональные проблемы, а также проблемы с поведением и / или психическим здоровьем, которые могут ограничить их пространство социализации, стать препятствием к инклюзивному образованию. Однако дети с нарушениями слуха имеют возможность получить доступ к информации через систему кохлеарной имплантации и слуховые аппараты. Исследования показали, что кохлеарные импланты способствуют улучшению опыта социального общения детей в инклюзивных условиях [8]. Punch & Hyde (2011) отметили, что даже когда дети с нарушениями слуха владеют разговорным языком и пользуются кохлеарными имплантами или слуховыми аппаратами, они все еще сталкиваются со многими трудностями в социальном взаимодействии, особенно в групповых ситуациях и в шумной обстановке [14]. Отдельные исследования показывают, что дети с кохлеарными имплантами успешны в социальном взаимодействии в инклюзивных условиях, особенно во время общения один на один.

Brown et al. (2008) исследовали социальную вовлеченность, навыки социального внимания и социальную компетентность дошкольников с нарушениями слуха и их сверстников с нормальным слухом. Было отмечено, что дошкольники с нарушениями слуха чаще отвлекаются, менее сосредоточенны и реже демонстрируют сфокусированное внимание во время общения со сверстниками, чем дети с нормальным слухом [2].

Toe and Paatsch (2010) изучили способность детей с нарушениями слуха, точно получать, передавать вопросы и давать точные ответы партнерам по общению. В исследовании приняли участие 34 ребенка с нормальным слухом и 34 ребенка с потерей слуха от умеренной до глубокой (> 90 дБ). Каждая из 34 диад включала 1 ребенка с нормальным слухом и 1 ребенка с потерей слуха. Пары сравнивались с точки зрения их способности повторять вопрос, стратегий, используемых для поиска информации, и точности ответов. Результаты показали, что группа слышащих детей была в состоянии повторить больше вопросов дословно по сравнению с детьми с нарушениями слуха. Группе не слышащих детей потребовалось значительно большее количество повторений, большее количество общих разъяснений, и только после этого они правильно смогли ответить на вопрос [18].

Социальные навыки необходимы для успешной социализации, особенно при взаимодействии и общении со сверстниками. В исследовании Yu-Nan Xie et al (2014) предложена программа развития социальных навыков детей с нарушениями слуха, с целью обучения социальной, эмоциональной и личностной адаптации. В первой части программы представлены 15 занятий по межличностному общению только глухих детей. Вторая часть программы состоит из шести 1-часовых занятий по обучению социальным навыкам и рассчитана для детей как с нарушениями слуха, и с нормальным слухом. Программа включала в себя

обучение извиняться, вести переговоры со сверстниками, как избежать проблем с другими, как распознать и справиться с групповым влиянием, а также как сотрудничать и делиться в группе. Исходя из результатов было выяснено, что эта программа эффективна в улучшении социальной и эмоциональной адаптации всех участников, навыков решения социальных проблем и уверенного поведения, и особенно в решении межличностных проблем [20].

Не менее значимым в успешном процессе детей с нарушениями слуха социализации играет раннее начало диалогового взаимодействия с взрослыми, что в последствии позволит развивать понимание коммуникативных намерений собеседников, в том числе способность понимать ложные утверждения, различая, является ли утверждение ложью или случайной ошибкой [10].

Вопросы социализации детей с расстройством аутистического спектра.

По социализации детей с расстройством аутистического спектра за рубежом накоплены достаточные знания. Нарушение социального взаимодействия и коммуникации выступает у детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС) как одной из характеристик дизонтогенеза. Специфические особенности детей с РАС могут варьироваться по всему спектру аутистических расстройств, но проблемы социального функционирования универсальны по всему спектру и сохраняются на протяжении всей жизни [15]. Дефицит социального восприятия, нарушение понимания действий партнера лежит в основе нарушений социальной коммуникации у лиц с РАС. Так, дети с РАС, которые проявляют повышенную сенсорную реакцию испытывают более высокую степень исключения со стороны сверстников. Кроме того, большая сенсорная гипореактивность значительно связана с более высокими уровнями агрессии по отношению к сверстникам, повышенной тревожностью и страхом и менее просоциальным поведением со сверстниками. Повышенная и/или пониженная сенсорная реактивность может проявляться в нетипичных поведенческих реакциях, таких как отвлекаемость, агрессия и тревога, которые, в свою очередь, могут оттолкнуть детей от других и / или потенциальных партнеров в социальном взаимодействии. Это может быть особенно актуально для детей с РАС, которым трудно начинать и участвовать в социальных взаимодействиях, и чьи различия в сенсорных реакциях могут усугубить сложные социальные взаимодействия [20].

Исследования Koegele et al. (2012) показывают, что включение интересов детей с РАС в качестве совместной деятельности со здоровыми сверстниками может улучшить их социализацию. Дети демонстрируют значительное увеличение времени, которое они проводят со сверстниками без какой-либо специальной подготовки. Кроме того, их общение значительно улучшилось по сравнению с базовыми уровнями и часто приближалось к уровням их сверстников [11]. Поддержка имитации и спонтанных просьб могут заложить многообещающие возможности для понимания и поддержки социального функционирования при РАС [1].

Использование ролевой игры для развития социальных и коммуникативных навыков у детей с РАС в инклюзивных группах улучшает социальные навыки. [5]. Ролевая игра может развить и улучшить социальные навыки детей с РАС с точки зрения навыков общения и взаимодействия с друзьями, учителями и всеми членами школы, которых они знают. Учителя в инклюзивных школах долж-

ны улучшить социальные навыки детей с РАС с помощью различных форм ролевых игр [7].

В исследовании Kroeger, Schultz, Newsom (2007) для детей 4 – 6 лет с РАС разработана программа прямого обучения с использованием видео-моделирования для обучения игре со сверстниками и социальным навыкам. Полученные данные свидетельствуют о том, что посредством прямого обучения замечен прогресс в области социальных навыков [12]. Также анализ результатов использования анимационного видео-моделирования с детьми с РАС доказывает эффективное овладение целевыми коммуникативными навыками и успешную социальную вовлеченность [6].

Вопросы социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Недавние исследования показали, 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 [17]. Также отмечается связь речевых проблем при ДЦП и успешной социализации. Это указывает на важность ранней оценки речевых навыков и развитие коммуникативных способностей с помощью альтернативных средств. Исследование Beckung & Hagberg (2002) успешности социализации дошкольников с двигательными нарушениями показало, что на ограничение в социальных отношениях влияет неспособность к обучению, степень тяжести нарушения двигательной функции (GMFCS) и умственные способности.

Одним из факторов, который может сыграть важную роль в процессе социального функционирования детей с двигательными нарушениями, является их уровень разборчивости речи. Pennington & McConachie (2001) отмечают, что на процесс социализации детей с ДЦП и нарушениями речи в большей степени влияет качество взаимодействия вне дома с незнакомыми людьми, чем дома с близкими и родственниками. Тем не менее, в ряде исследований отмечено, что даже благоприятные отношения в семье могут быть снижены из-за плохой разборчивости речи детей с ДЦП. Рассматривая социализацию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети имеют ограниченные социальные возможности. Подростки с церебральным параличом (ДЦП) сообщают, что их беспокоит отсутствие друзей их возраста и ограниченные возможности общения с людьми, не являющимися членами семьи [9].

В исследовании Geovana Sôffia Rézio, Cibelle Kayenne Martins Roberto Formiga (2010) был проведен анализ включения детей с ДЦП в общеобразовательное учреждение. Это исследование показало, что дети с ДЦП выполняют свою деятельность во всех режимных моментах, что требует, однако, постоянного сопровождения. При изучении поведенческих задач дети нуждаются в максимальной адаптации, чтобы участвовать во всех мероприятиях, особенно в соблюдении норм и правил поведения [19].

Проанализировав зарубежную литературу по вопросам социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, мы можем наблюдать насколько разнообразен и эффективен опыт работы зарубежных коллег. В результате проведенного анализа можно выделить характерные для процесса социализации сложности: дефицит игрового взаимодействия со сверстниками, затруднения в понимании истинных и ложных намерений партнеров по взаимодействию, трудности в спонтанном овладении социальным опытом, зависимость успешности социализации от двигательных, речевых и сенсорных возможностей дошкольника.

Литература

1. Bottema-Beutel K., Kim S.Y., Crowley S. A systematic review and meta-regression analysis of social functioning correlates in autism and typical development / K. Bottema-Beutel, S.Y. Kim, S. Crowley // *Autism Research*. – 2019 – No. 12. – P. 152 – 175. URL: <https://doi.org/10.1002/aur.2055> – (дата обращения: 05.02.2019)

2. Brown P.M., Bortoli A., et al. Social engagement, attention and competence of preschoolers with hearing loss / P.M. Brown, A. Bortoli, M.D. Remine, B. Othman // *Journal of Research in Special Educational Needs*. – 2008 – No. 8 – P. 19 – 26.

3. Celeste M., Kobal Grum D. Social integration of children with visual impairment: A developmental model / M. Celeste, D. Kobal Grum // *Elementary Education Online*. – 2010. – No. 9 (1) – P. 11 – 22.

4. Celeste M. Play behaviors and social interactions of a child who is blind: in theory and practice / M. Celeste // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. – 2006. – Vol. 100 – P. 75 – 90.

5. Dakopoulos A.J., Jahromi L.B. Differences in sensory responses among children with autism spectrum disorder and typical development: Links to joint attention and social competence / A.J. Dakopoulos, L.B. Jahromi // *Infant and Child Development*. – 2019. – No. 28 (1) URL: <https://doi.org/10.1002/icd.2117> – (дата обращения: 05.02.2019)

6. Ho T.Q., Gadke L.D., et al. The effects of animated video modeling on joint attention and social engagement in children with autism spectrum disorder/ T.Q Ho, L.D. Gadke, C. Henington, T.N. Evans-McCleon, C.A. Justice // *Research in Autism Spectrum Disorders*. – 2019. – Vol. 58 – P. 83 – 95. URL: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.004> – (дата обращения: 05.02.2019)

7. Iswari M., Efrina E., et al. Developing Social Skills of Autistic Children through Role Play / M. Iswari, E. Efrina, Kasiyati, A. Mahdi // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. – 2019. – Vol. 293 – P. 64 – 68. URL: [DOI.org/10.2991/nfeic-18.2019.14](https://doi.org/10.2991/nfeic-18.2019.14) – (дата обращения: 05.02.2019)

8. Jacko V., Mayros R., et al. Blind babies play program: A Model for affordable, sustainable early childhood literacy intervention through play and socialization / V. Jacko, R. Mayros, C. Brady-Simmons, I. Chica, J. Moore // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. – 2019. – Vol. 107 (3) – P. 238 – 242.

9. Kang L.J., Palisano R.J. et al. Determinants of Social Participation – With Friends and Others Who Are Not Family Members – for Youths With Cerebral Palsy/

L.J. Kang, R.J. Palisano, M.N. Orlin, L.A. Chiarello, G.A. King, M. Polansky // *Physical Therapy*. – 2016. – No. 12 (1). – P. 1743 – 1757.

10. Kelly C., Morgan G., et al. The Understanding of Communicative Intentions in Children with Severe-to-Profound Hearing Loss / C. Kelly, G. Morgan, M. Freeth, M. Siegal, D. Matthews. // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. URL: <https://doi.org/10.1093/deafed/enz001> – (дата обращения: 05.02.2019)

11. Koegel L.K., Vernon T., et al. Improving Social Engagement and Initiations Between Children With Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings / L.K. Koegel, T. Vernon, R.L. Koegel, B.L. Koegel, A.W. Paullin // *Autism Spectrum Disorders*. – 2012. – Vol. 14 (4) – P. 220 – 227.

12. Kroeger K.A., Schultz J.R., Newsom C.A. Comparison of Two Group-Delivered Social Skills Programs for Young Children with Autism / K.A. Kroeger, J.R. Schultz, C. Newsom // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2007. – Vol. 37 (5) – P. 808 – 817.

13. Pavlidou E., Sofianidou A., et al. Creative dance as a tool for kindergarden teachers; developing preschoolers' communicative skills and movement expression / E. Pavlidou, A. Sofianidou, A. Lokosi & E. Kosmidou // *European Psychomotricity Journal*. – 2018. – Vol. 10 (1) – P. 3 – 15.

14. Punch R., Hyde M. Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews / R. Punch, M. Hyde // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 2011. – Vol. 16 – P. 474 – 493.

15. Ratto A.B. Turner-Brown L., et al. Development of the Contextual Assessment of Social Skills (CASS): A Role Play Measure of Social Functioning for Individuals with Autism / A.B. Ratto, L. Turner-Brown, B.M. Rupp, G.B. Mesibov, D.L. Penn // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2011. – Vol. 41 – P. 1277 – 1286. URL: DOI: 10.1007/s10803-010-1147-z – (дата обращения: 05.02.2019)

16. Rettig M. The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions / M. Rettig // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. – 1994. – Vol. 88 – P. 410 – 420.

17. Schie van P.E., Siebes R.C., et al. Development of social functioning and communication in school-aged (5 – 9 years) children with cerebral palsy / van P.E. Schie, R.C. Siebes, A.J. Dallmeijer, C. Schuengel, D.W. Smits, J.W. Gorter, J.G. Becher // *Research in Developmental Disabilities*. – 2013. – Vol. 34 – P. 4485 – 4494. URL: DOI: 10.1016/j.ridd.2013.09.033 – (дата обращения: 05.02.2019)

18. Toe D.M., Paatsch L.E. The communication skills used by deaf children and their hearing peers in a Question-and-Answer game context / D.M. Toe, L.E. Paatsch // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 2010. – Vol. 15 – P. 228 – 241.

19. Voorman J.M., Dallmeijer A.J., et al. Social functioning and communication in children with cerebral palsy: association with disease characteristics and personal and environmental factors / J.M. Voorman, A.J. Dallmeijer, E. van der Schueren, J.G. Becher // *Dev. Med. Child. Neurol.* – 2010. – Vol. 52 (5) – P. 441 – 448.

20. Xie Y., Potměšil M., Peters B. Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers / Y. Xie,

Рече-коммуникативная функция прогностической компетентности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха

Speech-communicative function of prognostic competence of children of primary school age with hearing impairment

Дадакина В.Ю.(Казань)

Dadakina V.Yu.

Аннотация.

В данной статье способность детей с ограниченными возможностями здоровья к прогностической деятельности рассматривается как необходимая составляющая для их успешной социализации. в статье представлены результаты эмпирического исследования рече-коммуникативной функции прогностической компетентности детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. в ходе исследования было выявлено, что у младших школьников с нарушением слуха рече-коммуникативная функция прогностической компетентности сформирована недостаточно, в отличие от младших школьников с развитием в норме. у младших школьников с нарушением слуха наблюдаются низкие показатели практически во всех сферах отношений, а именно в сфере отношения к учению, отношения со сверстниками, в сфере общения с взрослыми, в виртуальном общении, в сфере отношение к болезни и отношения в семье, что влияет на процесс их социализации.

Ключевые слова: прогностическая компетентность; антиципация; рече-коммуникативная функция; младшие школьники; нарушение слуха, социализация, коммуникация.

Актуальность. Проблема исследования антиципации и вероятностного прогнозирования в последнее время активно обсуждается представителями разных наук. Современные концепции антиципации и вероятностного прогнозирования, обусловленные сложностью данных феноменов, многообразием их проявлений, отображают разнообразие теоретических и экспериментальных подходов. Несмотря на то, что определенные подходы к дальнейшему развитию понятия антиципации и вероятностного прогнозирования уже сложились, до настоящего времени недостаточно изученной оказалась область, затрагивающая функционирование прогностической компетентности в речевой деятельности. Поэтому актуальной представляется проблема систематизации и классификации тенденций, особенностей и закономерностей, связанных с понятиями «вероятностный прогноз», «антиципация», «прогностическая компетентность» и «речевая деятельность», «рече-коммуникативная функция».

Проблема прогностической компетентности неотъемлема от всей проблематики психологической науки. При исследовании любого явления, любого процесса, любого механизма поведения человека неминуемо поднимается вопрос об антиципации, предвосхищении, прогнозировании, опережении, экспектации.

Настоящими терминами разные исследователи, такие как П.К. Анохин, Ф. Бартлетт, Н.А. Бернштейн, А.В. Брушлинский, В.Д. Менделевич, У. Найссер, Е.А. Сергиенко, И.М. Фейгенберг и другие обозначают одно и то же психическое явление, один и тот же процесс [5].

В последние десятилетия, благодаря работам отечественных психологов (Н.А. Бернштейн, А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, Е.А. Сергиенко, И.М. Фейгенберг, Г.Е. Журавлев, В.А. Иваннико), стала активно разрабатываться проблема прогностической компетентности, вероятностного прогнозирования и антиципации [1].

Под прогностической компетентностью, по мнению В. Д. Менделевича, следует понимать способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением [3].

Если прогностическую компетентность рассматривать «в виде произвольной, осознанной, целенаправленной активности личности» [4], то можно утверждать, что прогностическая компетентность формируется именно в процессе прогностической деятельности.

Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков выделяют три функции прогностической компетентности: регулятивную, познавательную, коммуникативную, которые неразрывны в любой деятельности человека [2].

Коммуникативная функция прогностической компетентности, по мнению А.П. Анохина, Н.А. Бернштейна, А.В. Брушлинского, И.М. Фейгенберга, позволяет не только обмениваться информацией, но и подчиняться определенным культурным ценностям группы. Любое общение, взаимодействие между людьми, способность узнавать эмоциональные состояния других, готовность подчиняться социальным нормам – все это проявления коммуникативной функции.

Целью исследования является выявление специфических особенностей речекommunikативной функции прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

При исследовании рече-коммуникативной функции прогностической компетентности использовались следующие методы:

1. Теоретические методы: абстракция и конкретизация, индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение, классификация, обобщение.
2. Эмпирические методы: беседы, тестирование, самооценка, изучение, эксперимент, методы обработки данных (количественный и качественный анализ полученных данных средствами математической статистики).

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Казанская школа-интернат имени Е.Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №85 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г. Казани. в исследовании принимали участие 27 детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и 50 детей младшего школьного возраста с развитием в норме.

Для проведения исследования была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанная коллективом кафедры дефектологии и клиниче-

ской психологии под руководством А.И. Ахметзяновой института психологии и образования Казанского федерального университета.

Полученные в ходе проведенного исследования данные подвергались математической обработке по Т-критерию Стьюдента в программе SPSS Statistics. Полученные сводные исследования результаты позволили определить сформированность рече-коммуникативной функции прогностической компетентности у младших школьников с нарушением слуха по сферам отношений и биполярным критериям, представленным в методике.

Анализируя результаты исследования по выявлению степени сформированности рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с нарушением слуха и младших школьников с развитием в норме по сферам отношений, мы установили следующее:

По сферам отношений, предложенных в методике, отношение к учению и отношения в семье наблюдается разница средних значений у младших школьников с нарушением слуха и у младших школьников с развитием в норме. у младших школьников с нормальным развитием отмечаются показатели выше в указанных сферах, чем у младших школьников с нарушением слуха. Обусловлено это тем, что у младших школьников с нарушением слуха рече-коммуникативная функция развита недостаточно в силу данного дефекта. Лица с нарушением слуха испытывают определенные трудности в учении, так как не могут также как нормально развивающиеся младшие школьники, быстро и без усилий овладеть той или иной информацией. Для этого младшим школьникам с нарушением слуха требуется гораздо большее количество времени и усилий.

По другим сферам отношений, предлагаемых методикой, а именно общение со сверстниками, общение со взрослыми, виртуальное общение и отношение к болезни у младших школьников с нарушением слуха и у младших школьников с развитием в норме значимой разницы в показателях средних значений не было выявлено, а это означает, что в этих сферах общения наблюдается приблизительно одинаковых уровень их сформированности, по сравнению с другими сферами общения.

Результаты исследования степени сформированности рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с нарушением слуха и младших школьников с нормальным развитием по сферам отношений представлены в таблице 1.

Таблица 1

Рече-коммуникативная функция прогностической компетентности младших школьников с нарушением слуха и с нормальным развитием по сферам отношений

	Нарушение слуха (n=27)		Норма (n=50)		t (43)	p
	M	SD	M	SD		
Шкалы						
Отношение к учению	1,59	1,28	4,14	1,51	7,43	< 0,01
Общение со сверстниками	2,56	1,74	3,26	1,47	1,87	> 0,01
Общение со взрослыми	2,40	1,97	3,66	1,27	3,39	> 0,01
Виртуальное общение	2,40	1,85	2,98	1,27	1,60	> 0,01

Отношение к болезни	2,85	1,88	2,24	1,30	– 1,68	> 0,01
Отношения в семье	2,74	1,65	3,48	1,57	1,94	< 0,01

Анализ результатов степени сформированности рече–коммуникативной функции прогностической компетентности младших с нарушением слуха и младших школьников с нормальным развитием по сферам отношений представлен на рис. 1.

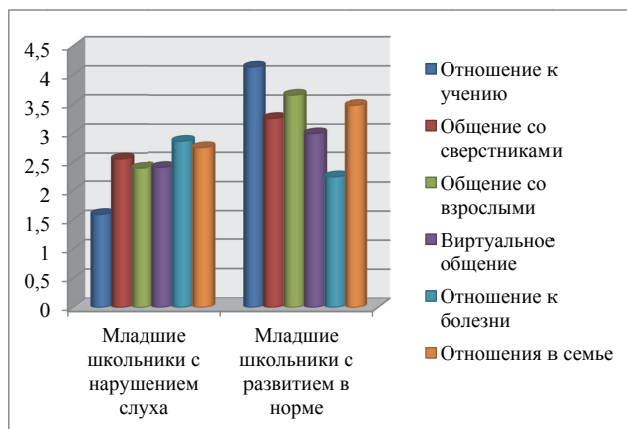


Рис. 1. Сравнительный анализ по сферам отношений младших школьников с нарушением слуха и младших школьников с нормальным развитием

Анализируя результаты исследования по выявлению степени сформированности рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с нарушением слуха и младших школьников с нормальным развитием по биполярным критериям, мы установили следующее:

По двум из четырех представленных в методике критериев рече-коммуникативной функции прогностической компетентности, а именно максимальная // минимальная вербализация прогноза и полнота / бедность речевых средств у младших школьников с нарушением слуха и у младших школьников с нормальным развитием отмечается разница в показателях средних значений. у младших школьников с развитием в норме показатели по данным биполярным критериям оказались выше, чем у младших школьников с нарушением слуха. Связано это с тем, что у младших школьников с нарушением слуха отмечается недостаточная вербализация прогноза и наблюдается бедность использования рече-языковых средств.

Младшие школьники с нарушением слуха чаще отвечали в виде односложного простого нераспространенного предложения, либо перечисления нескольких глаголов. Также у них отмечается в большинстве случаев неумение использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией. Младшие школьники с нормальным развитием используют в прогнозе ответы других участников в виде прямой, либо косвенной речи, что младшим школьникам с

нарушением слуха практически не свойственно. Также, по сравнению с младшими школьниками с нарушением зрения, у нормально развивающихся младших школьников присутствуют в речи формы будущего времени глаголов, то есть они в достаточной степени владеют умением передавать предстоящие события в речи с помощью глаголов будущего времени.

Результаты исследования степени сформированности рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с нарушением слуха и младших школьников с развитием в норме по биполярным критериям представлены в таблице 2.

Таблица 2

Рече-коммуникативная функция прогностической компетентности младших школьников с нарушением слуха и с развитием в норме по биполярным критериям

	Нарушение слуха (n=27)		Норма (n=50)		t (43)	p
	M	SD	M	SD		
Шкалы						
Максимальная // минимальная вербализация прогноза	3,74	2,52	6,16	2,89	3,66	< 0,01
Полнота /бедность рече-языковых средств	3,41	2,49	5,92	2,51	3,64	< 0,01
Наличие // отсутствие в прогнозе высказываний участников	1,00	1,18	0,28	0,73	- 3,31	> 0,01
Наличие // отсутствие в речи формы будущего времени глагола	6,04	3,87	7,42	3,48	1,60	> 0,01

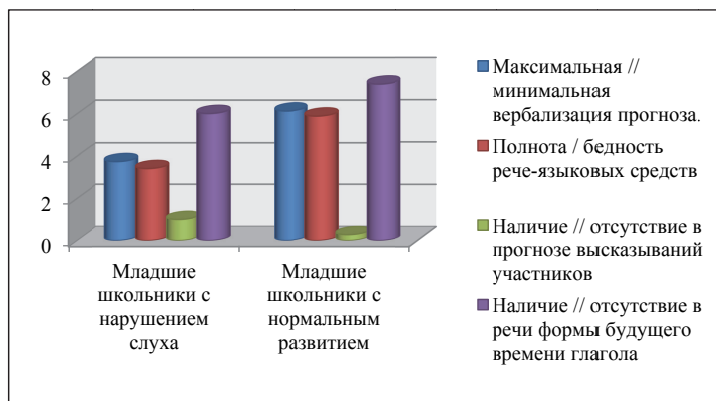


Рис. 2. Сравнительный анализ по критериям у младших школьников с нарушением слуха и младших школьников с нормальным развитием

Анализ результатов степени сформированности рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших с нарушением слуха и младших школьников с нормальным развитием по критериям представлен на рис. 2.

Таким образом, анализируя средние значения данных по сферам отношений и биполярным критериям можно сделать вывод о том, что у младших школьников с развитием в норме средние показатели по представленным в методике шкалам являются более высокими, чем полученные средние значения по этим же шкалам у младших школьников с нарушением слуха. Это связано с тем, что коммуникативная функция у лиц с нарушением слуха развита хуже, чем у лиц с нормальным развитием, так как при общении они постоянно используют язык жестов и, таким образом, он является ведущим типом общения у данной категории детей.

Литература

1. Ахметзянова, А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: дис ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.04: защищена 2.03.04/ Ахметзянова Анна Ивановна. – Казань, 2004. – 158 с.
2. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности: монография / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
3. Менделевич В.Д. Антиципация человеком собственных переживаний в норме и при психической патологии / В.Д. Менделевич, Ф.И. Бахтияров // Неврологический вестник. – 2014. – № 2. – С. 31 – 38.
4. Dignath, D. Anticipation of delayed action-effects: learning when an effect occurs, without knowing what this effect will be / D. Dignath, M. Janczyk // Psychological Research. – 2017. – Vol. 81 (5). – 1072 – 1083.
5. León-Cabrera, P. Electrophysiological correlates of semantic anticipation during speech comprehension / P. León-Cabrera, A. Rodríguez-Fornells, J. Moris // Neuropsychologia. – 2017. – Vol. 99. – P. 326 – 334.

Дефицит коммуникативной компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

*Lack of communicative competence of junior schoolchildren
with severe speech disorders*

**Журавлева Ю.И., Артемьева Т.В. (Казань)
Zhuravleva Yu.I., Artemyeva T.V.**

Аннотация.

В данной работе представлено исследование, направленное на изучение формирования коммуникативной компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в сравнении с нормогенезом. Способность к коммуникативному взаимодействию, сформированность коммуникативной компетентности младших школьников с ТНР рассматриваются как значимые составляющие успешной социализации и быстрой адаптации к обучению в школе младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Процесс любой учебной деятельности невозможен без коммуникативной речевой активности ребенка (ответы на вопросы, рассуждения при решении задач, устная под-

готовка домашнего задания и т.д.). Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению состояния коммуникативной компетентности младших школьников с ТНР, способности младших школьников с ТНР к прогнозированию и состояния рече-коммуникативной функции прогностической компетентности. Показано, что у младших школьников с ТНР процесс формирования коммуникативной компетентности и ее составляющих существенно отстает от школьников с нормативным развитием.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, прогностическая компетентность, социализация, младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи, диагностика.

Актуальность. Проблема формирования коммуникативной компетентности младших школьников с ТНР, социально-психологической адаптации и социализации детей с нарушениями развития не утрачивает своей актуальности. Специфика развития детей с ОВЗ оставляет определенный след в процессе взаимодействия с окружающими, социальным и объективным миром. Основные проблемы социализации и адаптации к учебному процессу детей с ТНР связаны с нарушением их взаимодействия с окружающим социальным и предметным миром, бедностью и стереотипностью использования речевых средств общения при взаимодействии со сверстниками и со взрослыми. Глобальный характер проблемы социализации детей с тяжелыми нарушениями речи обусловлен показателями данных статистики. В последние годы отмечается неуклонный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе, страдающих тяжелыми нарушениями речи [1].

Цель. Изучение формирования коммуникативной компетентности младших школьников с ТНР путем исследования состояния ее компонентов: коммуникативных способностей, уровня мотивационного компонента коммуникации, коммуникации как взаимодействия, коммуникации как сотрудничества, речевой коммуникации, способности к прогнозированию и рече-коммуникативной функции прогностической компетентности.

Респонденты и методы. В исследовании приняли участие 22 респондента младшего школьного возраста с ТНР в возрасте 7 – 9 лет ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ» (выборка 1). Для сравнения данных эмпирического исследования с аналогичными результатами для младших школьников с нормативным развитием были использованы данные диагностик младших школьников МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 85 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Казани, полученные авторами работ [1,3,5,6] (выборка 2).

Методики для проведения эмпирического исследования.

Для исследования коммуникативных способностей младших школьников с ТНР была использована методика Н.Е. Вераксы [4]; для определения уровня мотивационного компонента коммуникации, трех составляющих компонентов коммуникативной компетенции: коммуникации как взаимодействия, коммуникации как сотрудничества и состояния речевой коммуникации использованы методики ФГОС, направленные на выявление особых образовательных потреб-

ностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования, разработанные Е.Л. Черкасовой с соавторами [7]; для исследования способности к прогнозированию и определения уровня развития рече-коммуникативной функции прогностической компетентности была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанная сотрудниками кафедры дефектологии и клинической психологии Казанского федерального университета [2], позволяющая выявить функции и сферы прогностической компетентности младшего школьника.

Результаты. Рассмотрим результаты, показанные респондентами выборки 1 при исследовании коммуникативных способностей младших школьников с ТНР по методике Н.Е. Вераксы [4]. Эта методика направлена на выявление уровня развития коммуникативных способностей ребенка, необходимого для обучения в младших классах начальной школы. Результаты диагностики представлены в таблице 1. Уровень сформированности каждого из четырех изучаемых компонентов коммуникативных способностей составляет от 74 до 91 % (см. табл. 1), показатели медианы M_e и моды M_o часто достигают своего максимального оценочного значения ($\max_{\text{знач}}=3$), что свидетельствует о сформированности уровня развития коммуникативных способностей у младших школьников с ТНР, необходимого для их успешного обучения в начальной школе. Важно отметить, что в наибольшей степени (91,0 %) сформирован компонент «понимание задач, предъявляемых взрослым», что позволяет респондентам на высоком уровне понимать задания, инструкции и команды учителя в процессе обучения. Самый низкий показатель имеет компонент «отношение ребенка к сверстнику» (74,3%), что связано с недоразвитием речевой функции, препятствующей полноценному коммуникативному взаимодействию сверстников.

Таблица 1

Показатели коммуникативных способностей у младших школьников
с ТНР*, (n = 22)

№	Компоненты коммуникативных способностей	%	M	M_e	M_o	SD
1	Понимание задач, предъявляемых взрослым ($\max_{\text{знач}}=3$)	91,00	2,73	3,0	3,0	0,46
2	Понимание ребенком состояния сверстника ($\max_{\text{знач}}=3$)	86,33	2,59	3,0	3,0	0,59
3	Выражение отношения ребенка к взрослому ($\max_{\text{знач}}=3$)	81,67	2,45	2,5	3,0	0,60
4	Отношение ребенка к сверстнику ($\max_{\text{знач}}=3$)	74,33	2,23	2,0	2,0	0,53

*где: M – среднее значение, M_o – значение моды изучаемого признака, M_e – значение медианы изучаемого признака, SD–стандартное отклонение.

Для успешного коммуникативного взаимодействия младших школьников с ТНР необходимо наличие стойкого мотивационного компонента общения. Поскольку ведущей деятельностью детей младшего школьного возраста является

учение, то на следующем этапе исследования проведена диагностика уровня мотивации к учению по методике [7]. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень сформированности мотивации к учению у младших школьников с ТНР, (n = 22)

Уровни	Количество учащихся	%
Низкий	5	22,7
Средний	15	68,2
Высокий	2	9,1

Результаты показали проявление стойкого интереса у младших школьников с ТНР к учению (высокий и средний уровень составляют 77.3 %), что подтверждает наличие у респондентов мотивационного компонента общения.

На следующем этапе эмпирического исследования была проведена диагностика степень сформированности трех составляющих компонентов коммуникативной компетенции младших школьников с ТНР, коммуникации как взаимодействия, коммуникации как сотрудничества и состояния речевой по методике ФГОС[7], данные диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3

Степень сформированности компонентов коммуникативной компетенции у младших школьников 7 – 9 лет с ТНР, (n = 22)

№	Составляющие коммуникативной компетенции	%	M	M _с	M _о	SD
1	Коммуникация как взаимодействие (max _{знач} =9)	32,33	2,91	1,5	1,0	2,64
2	Коммуникация как сотрудничество (max _{знач} =9)	51,00	4,59	3,0	M _{о1} 3,0 M _{о2} 7,0	2,97
3	Речевая коммуникация (max _{знач} =9)	49,44	4,45	5,0	5,0	2,26

Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют о недостаточной степени сформированности коммуникативной компетенции. Два из трех компонентов (коммуникация как сотрудничество и речевая коммуникация) сформированы у младших школьников с ТНР на уровне около 50 %. Наименьшая степень сформированности выявлена для компонента «коммуникация как взаимодействие» 32.3% (статистическое значение показателей: M_с = 1.5, M_о = 1.0, исходя из max_{знач} = 9), что еще раз свидетельствует о недостаточной сформированности речевой функции у младших школьников с ТНР: о несформированности лексико-грамматического строя, наличии аграмматизмов, небольшом объеме активного словаря, и как следствие, о бедности речевых средств (преобладают ответы-штампы «да», «нет», «не знаю»).

Далее была проведена диагностика прогностической компетентности младших школьников с ТНР по методике [2], позволяющей определить показатели в шести сферах отношений (отношение к учению, общение со сверстниками, об-

щение со взрослыми, виртуальное общение, отношение к болезни, отношения в семье), а также три функции прогностической компетентности (регулятивная, когнитивная, рече-коммуникативная). Важно отметить, что процесс формирования прогностической компетентности приходится в наибольшей степени на младший школьный возраст и до конца в этом возрасте не заканчивается, поскольку трудности в прогнозировании исхода предлагаемых событий отмечаются не только у младших школьников с нарушением речи, но и у детей с нормативным развитием [6]. В младшем школьном возрасте, сензитивном с точки зрения развития прогнозирования: происходит процесс накопления и систематизации знаний, формируются такие новообразования как рефлексия, внутренний план действий, расширяется круг отношений, и усложняется содержание значимых отношений с людьми, растет социальная ответственность, связанная с позицией школьника. Все это является основой для развития прогностической способности. В таблице 4 приведены данные о степени сформированности функций прогностической компетентности младших школьников с ТНР в сравнении с данными для младших школьников с нормативным развитием [6].

Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что даже у детей с нормативным развитием формирование прогностической компетентности в младшем школьном возрасте еще не закончено. К возрасту 8 лет она сформирована примерно на 40 %, далее к 9 – 10 годам этот показатель плавно увеличивается до 44 %.

Таблица 4

Степень сформированности прогностической компетентности в целом и ее функций (регулятивной, когнитивной, рече-коммуникативной) младших школьников с ТНР в сравнении с нормативным развитием [6]

Выборки	Младшие школьники с ТНР (n= 22)				Младшие школьники с нормативным развитием[6] (n= 28)			
Возраст	компетентность в целом	Регулятивная	Когнитивная функция	рече-коммуни-	компетентность в целом	Регулятивная функция	Когнитивная функция	рече-коммуни-кативная
7 лет	28,5	10,2	10,4	7,9	-	-	-	-
8 лет	23,5	6,9	9,5	7,1	40,7	15,3	11,0	14,4
9 лет	28,3	9,50	10,8	8,0	44,6	18,2	11,2	15,2
10 лет	-	-	-	-	43,5	14,4	9,3	19,8

У младших школьников с ТНР показатель сформированности прогностической компетентности в среднем примерно на 10 – 17 % ниже (23,5 – 28,5 %). Следует отметить, что причина более низкого значения процента сформированности прогностической компетентности у младших школьников с ТНР для возраста 8 лет (23,5 % по сравнению с 7-летним возрастом – 28,5 %) наблюдается в следующем. Как правило, дети с ТНР, имеющие более высокую степень тяжести речевого дефекта, а иногда еще и дополнительные сочетанные нарушения (ДЦП, нарушение зрения и др.) начинают посещать школу не с 7 лет, а на год позже, с 8-летнего возраста. Их родители и специалисты стараются за

этот дополнительный год компенсировать нарушения в реабилитационных развивающих центрах и логопедических группах детских дошкольных учреждений, но, даже в 8 лет у этой категории детей с ТНР отмечаются низкие значения сформированности прогностической компетентности, что занижает общие статистические данные этого показателя для 8-летнего возраста.

Рассмотрим особенности процесса формирования у младших школьников каждой из трех функций прогностической компетентности (табл. 4). Рече-коммуникативная функция прогностической компетентности является важной составляющей коммуникативной компетентности, поскольку исследуется вариант прогноза, фиксируемый в речевых моделях, используя которые, ученик определяется с целесообразными вариантами выбора собственных стратегий построения образа желаемого будущего.

У младших школьников с нормативным развитием (табл. 4) наиболее сформированными являются регулятивная и рече-коммуникативная функции прогностической компетентности. Напротив, у младших школьников с ТНР наименее сформирована рече-коммуникативная функция, предполагающая наличие умения детей прогнозировать, используя глаголы будущего времени, его применение продемонстрировали только три младших школьника с ТНР из 22 респондентов. Дети с ТНР часто допускают лексико-грамматические ошибки, воспроизводят одну фразу несколько раз, используют неполные, незаконченные, обрывочные фразы, теряют, не заканчивают, свою мысль.

Таблица 5

Рече-коммуникативная функция прогностической компетентности в сферах отношений младших школьников с ТНР в сравнении с нормативным развитием [1]

Выборки		Мл. шк. с норм. разв. [1] (n= 68)		Мл. шк. с ТНР (n= 22)			
	Шкалы	М	SD	М	М _с	М _о	SD
Функция прогностической компетентности:	рече-коммуникативная (max _{знач} =48)	20,29	7,31	10,91	12,0	–	5,82
Сферы отношений рече-коммуникативной функции:	Отношение к учению	3,32	1,64	2,18	2,5	3,0	1,44
	Общение со сверстн.	3,48	1,40	1,95	2,0	1,0	1,29
	Общение со взросл.	2,83	1,69	1,64	1,0	0,0	1,59
	Виртуальное общение	3,61	1,80	1,77	2,0	0,0	1,41
	Отнош. к здоровью	3,17	1,65	1,77	2,0	2,0	1,41
	Отношения в семье	3,79	1,66	1,59	1,0	0,0	1,18

Диагностика также показала, что у младших школьников с ТНР недостаточна сформирована регулятивная функция. Это говорит о том, что они не всегда способны регулировать свое поведение, далеко не всегда умеют выбирать социально одобряемый способ действия в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы, у них преобладает сильно выраженное асоциальное поведение (более 90 % ответов), что может служить зародышами

девиантного поведения. Поэтому, в целях профилактики девиантного поведения в подростковом возрасте, для младших школьников с ТНР в коррекционную программу необходимо включать занятия по прогнозированию с целью формирования просоциального поведения. Для сравнения, в таблице 5 представлены данные о сформированности рече-коммуникативной функции по сферам отношений у младших школьников с ТНР в сравнении с данными младших школьников с нормативным развитием [1].

Во всех сферах отношений у младших школьников с ТНР наблюдается отставание в формировании рече-коммуникативной функции прогностической компетентности. Так, заниженные значения данного показателя (почти в 2 раза ниже) имеют сферы, напрямую связанные с развитием у младших школьников речевой функции: это общение со сверстниками, общение со взрослыми, виртуальное общение, отношения в семье. Важно также отметить, что для двух сфер отношений: общение с взрослыми и отношения в семье наблюдаются низкие статистические показатели $M_e=1.0$, $M_o=0$, $\max_{\text{знач}}=9$.

В заключение рассмотрим степень сформированности прогностической компетентности по значимым для формирования коммуникативной компетентности сферам отношений у младших школьников с ТНР в сравнении с младшими школьниками с нормативным развитием [3,5]. Данные диагностики отражены в таблице 6.

Таблица 6

Показатели прогностической компетентности (ПК) в сферах отношений младших школьников 7 – 10 лет с тяжелыми нарушениями речи и с нормативным развитием [3,5]

Выборки	Мл. шк. с нормат. разв. [3,5] (n= 25)		Младшие школьники с ТНР (n= 22)			
	M	SD	M	M_e	M_o	SD
Сферы (ПК)						
Общение со сверстниками (в/уч)	5,42	2,08	4,23	5	5	2,35
Общение со взрослыми (уч)	5,46	1,89	2,55	2	0	2,82
Отношения со взрослыми (в/уч)	6,38	2,17	3,55	4	0	3,28
Отношения со взрослыми (общ)	11,84	3,21	6,09	6	0	5,24
Отношение к болезни (в/уч)	6,04	2,21	3,55	4	0	3,22
Отношение в семье (в/уч)	5,68	1,90	1,77	0	0	2,35

Наименьшее различие в показателях формирования прогностической компетентности у младших школьников с ТНР по сравнению с нормативным развитием наблюдается в общении со сверстниками (внеучебная сфера отношений): $M_{\text{норма}} = 5.42$, $M_{\text{ТНР}} = 4.23$, значения $M_e = 5.0$, $M_o = 5.0$ еще больше приближаются к $M_{\text{норма}}$. Это говорит о наличии у младших школьников с ТНР устойчивого мотивационного компонента в речевом общении, желании общаться друг с другом в процессе совместных игр, при обмене интересной полезной информацией и т.д.

Наибольшее различие (значения для младших школьников с ТНР почти в 2 раза ниже относительно показателей $M_{\text{норма}}$) наблюдается в сферах общения со взрослыми ($M_{\text{норма}} = 11.84$, $M_{\text{ТНР}} = 6.09$, значения $M_e = 6.0$, $M_o = 0.0$), отношение в семье ($M_{\text{норма}} = 5.68$, $M_{\text{ТНР}} = 1.77$, значения $M_e = 0.0$, $M_o = 0.0$). Полученные данные о сформированности прогностической компетентности младших

школьников с ТНР подтверждают результаты диагностик коммуникативных способностей (табл.1), уровня сформированности мотивации к учению (табл. 2), компонентов коммуникативной компетенции (табл. 3), выполненных согласно методикам [4,7], что свидетельствует о том, что прогностическая компетентность является важной составляющей коммуникативной компетентности младших школьников.

Показано, что у младших школьников с ТНР процесс формирования коммуникативной компетентности и ее составляющих существенно отстает от младших школьников с нормативным развитием. В задачи коррекционной работы с младшими школьниками с ТНР должно войти формирование компонентов коммуникативной компетентности, в том числе, прогностической компетентности и просоциальных прогнозов для успешной социализации, профилактики у младших школьников с ТНР девиантного поведения в подростковом возрасте, а также логопедическая работа по развитию связной речи, грамотному использованию рече-языковых средств.

Литература

1. Ахметзянова А.И. Исследование рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.И. Ахметзянова, Н.А. Сайфуллина // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: сб. научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под. ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Казан. ун-та, 2018. – С. 8 – 12.
2. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А.И. Ахметзянова. – Казань: Казан. ун-та, 2017. – 46 с.
3. Артемьева Т.В. Дефицит прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения / Т.В. Артемьева, Я.Г. Гаранина // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: сб. научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под. ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 12 – 18.
4. Диагностика готовности ребенка к школе / Под ред. Н.Е. Вераксы. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 104 с.
5. Лемех Е.А. Специфика прогностической деятельности детей с расстройствами аутистического спектра в значимых сферах жизни / Е.А. Лемех, Т.В. Артемьева, К.Ю. Адалева // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: сб. научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под. ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 293 – 297.
6. Заляева Л.Д. К вопросу о стратегиях формирования прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи / Л.Д. Заляева, И.А. Нигматуллина // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: сб. научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции (Казань, 24 апреля 2018 г.) / под. ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 47 – 54.
7. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с

ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / Под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачёвой. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с.

**Сравнительный анализ социализации детей с синдромом Дауна
в условиях специального и инклюзивного образования**
*Comparative analysis of socialization of children with the Down syndrome
in the conditions of special and inclusive education*
Киреева А.Ю. (Уфа)
Kireeva A.Yu.

Аннотация. Исследование направлено на выявление различий в процессе социализации детей с синдромом Дауна в условиях специального и инклюзивного образования. Представлена сравнительная характеристика результатов качественного и статистического анализа полученных данных.

Ключевые слова: социализация, дети с синдромом Дауна, условия специального образования, условия инклюзивного образования.

Актуальность. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют право в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) воспитываться и развиваться в коллективе сверстников. Для решения этой проблемы функционируют специальные (коррекционные) учреждения или создаются условия для инклюзивного образования в рамках реализации ФГОС ДО [7].

У детей с нарушением интеллекта возникают трудности восприятия общества, ребенок не в состоянии воспринять социальные нормы и требования и успешно социализироваться. Дети с таким нарушением требуют психологического и педагогического сопровождения и специальных коррекционных условий.

Проблемы социализации детей с нарушением интеллекта исследовались в работах Т.А. Власовой и М.С. Певзнер «О детях с отклонениями в развитии» [1], Л.С. Выготского «Социализация личности в свете идей» и В.В. Лебединского «Нарушение психического развития у детей» [4].

На данный момент детей с синдромом Дауна можно встретить как в условиях специального, так и в условиях инклюзивного образования. Образовательные организации имеют разные условия для адаптации, социализации и развития ребенка с ОВЗ. Следовательно, проблемы социализации детей с нарушением интеллекта в сравнительном анализе в условиях образовательных организаций «коррекционными» и «массовыми» недостаточно систематизированы, раскрыты и дифференцированы.

В связи с нововведением появляются проблемы с некомпетентностью педагогов-воспитателей в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ, выбор родителями ребенка образовательной организации, процесс включения ребенка с особенностями в коллектив сверстников становится сложнее, встает вопрос о толерантности общества и др.

Целью исследования стало выявление различий в уровне и особенностях социализации детей с синдромом Дауна, воспитывающихся в условиях специальных и инклюзивных образовательных организаций, разработать программу психолого-педагогического сопровождения с учетом выявленных различий.

Мы предположили, что социализация детей дошкольного возраста с синдромом Дауна имеет ряд особенностей в зависимости от условий дошкольного образования:

- уровень социально-коммуникативного развития дошкольников, воспитывающихся в условиях инклюзивного образования выше, чем у дошкольников, воспитывающихся в условиях специального образования;
- уровень сформированности навыков самообслуживания у дошкольников, воспитывающихся в условиях специального образования выше, чем у дошкольников, воспитывающихся в условиях инклюзивного образования.

В качестве теоретико-методологических основ исследования выступили: теория развития личности в различных видах деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), концепция о закономерностях психического развития в норме и патологии (Л.С. Выготский), адаптивная концепция социализации (Дж. Дьюи), критерии оценки умственного развития, предложенные в психолого-педагогическом диагностическом комплексе детей раннего и дошкольного возраста под ред. Е.А. Стребелевой.

В исследовании принимали участие 6 детей дошкольного возраста (6 – 7 лет) с синдромом Дауна, из них: 3 ребенка, воспитывающихся в условиях инклюзивного образования, 3 ребенка, воспитывающихся в условиях специального образования.

Исследование уровня социализации дошкольников с синдромом Дауна проводилось посредством шкалы адаптивного поведения Вайнленд [2].

Нами использовались следующие методы и методики исследования:

1) методика «Постираем полотенца» (И.А. Лыкова) [5].

Методика направлена на исследование умения ритмично проводить горизонтальные линии по всей ширине листа (полотенца).

2) диагностика повседневных жизненных навыков в процессе наблюдения.

Проводилась методом наблюдения во время режимных моментов по разделам: навыки приема пищи, гигиенические навыки, навыки пользования одеждой и обувью.

3) методика «Называние частей тела» (Е.А. Стребелева) [6].

Исследование уровня понимания обращенной речи и знаний частей тела.

4) проба на воспроизведение эмоций (Л.С. Цветкова) [8].

Использовалась нейропсихологическая проба на способность воспроизводить эмоции («радость», «печаль», «злость») заданные вербальным способом.

5) метод «Поручения» (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева) [6].

Метод самостоятельно составлен из комплекса игр А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой: «Возьми игрушку», «Возьми, положи, брось», «Покатай мишку (зайку, куклу)», «Спрячь игрушку». Игры направлены на установление эмоционального контакта, на действие по инструкции, дифференцирование просьб экспериментатора.

6) диагностика крупной моторики в процессе наблюдения.

Исследовалась методом наблюдения во время занятий по физической культуре: ходьба, бег, метание, подъем и спуск по лестнице, препятствие в виде скамьи.

7) дидактическая игра «Бусы для куклы» (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева) [3].

Оценивались соотносящие действия, координация движений обеих рук, эмоциональное отношение к результату своей деятельности.

Оценка результатов проводилась по 4-балльной системе [6]:

- *3 балла* ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения;

- *2 балла* ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания, предъявляется стимулирующая помощь;

- *1 балл* ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может, оказывается направляющая помощь;

- *0 баллов* ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели, требуется обучающая помощь педагога.

Из результатов проведенного исследования можно сделать ряд выводов.

1. Предположение о том, что уровень социально-коммуникативного развития дошкольников, воспитывающихся в условиях инклюзивного образования выше, чем у дошкольников, воспитывающихся в условиях специального образования, не подтвердилось. По результатам качественного и статистического анализа, видны различия между уровнем межличностного взаимодействия детей с синдромом Дауна, воспитывающихся в разных условиях образования. Дети, воспитывающиеся в условиях инклюзивного образования, испытывали затруднения при воспроизведении эмоции, заданной вербальным способом, нуждались в обучающей помощи педагога.

2. Предположение о том, что уровень сформированности навыков самообслуживания у дошкольников, воспитывающихся в условиях специального образования выше, чем у дошкольников в условиях инклюзивного образования, также не подтвердилось. Результаты наблюдений за повседневными жизненными навыками имеют незначительные различия. Дети, как и в условиях специального образования, так и в условиях инклюзивного образования самостоятельно обслуживают себя: принимают пищу, одеваются (раздеваются), соблюдают санитарно-гигиенические требования.

3. Уровень развития графо-моторных навыков у дошкольников с синдромом Дауна, воспитывающихся в условиях специального и инклюзивного образования, по результатам статистического анализа, не имеет различий.

Результаты качественного анализа графо-моторных навыков показали, что дошкольники, воспитывающиеся в условиях инклюзивного образования, неправильно держат карандаш в руке, зрительно не прослеживают его движение, при рисовании выходят за поля бумаги, нуждаются в направляющей помощи педагога.

Ниже представлены средние значения результатов исследования, полученные по всем проведенным методикам (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Количественное соотношение средних значений, проведенных методик у дошкольников с синдромом Дауна, воспитывающихся в условиях специального и инклюзивного образования

№	Название методики	Среднее значение	
		Специальные условия образования	Инклюзивные условия образования
1	Постираем полотенца	2,6	1,6
2	Самообслуживание	2,6	2,5
3	Называние частей тела	2,3	2,0
4	Воспроизведение эмоций	2,0	0
5	Поручения	2,3	1,6
6	Крупная моторика	2,7	2,5
7	Бусы для куклы	3	3

Статистический анализ результатов исследования посредством вычисления U-критерия Манна-Уитни показал, что различия в уровне социализации дошкольников с синдромом Дауна, воспитывающихся в условиях специального и инклюзивного образования, статистически незначимы. Полученные данные имеют отношение только к исследованной выборке, но не могут быть распространены на всю категорию дошкольников с синдромом Дауна, воспитывающихся в условиях специального и инклюзивного образования.

В зоне значимости оказался один параметр (воспроизведение эмоций), следовательно, различия в уровне сформированности эмоциональной сферы детей, воспитывающихся в разных условиях образования, подтверждаются (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Таблица вычисления различий в уровне социализации дошкольников с синдромом Дауна, воспитывающихся в условиях специального и инклюзивного образования (U-критерия Манна-Уитни)*

Параметры	Полученное эмпирическое значение ($U_{\text{эмп}}$)	Зона значимости
Постираем полотенца	2,5	в зоне незначимости
Самообслуживание	3,5	в зоне незначимости
Называние частей тела	3,5	в зоне незначимости
Воспроизведение эмоций	0	в зоне значимости
Поручения	2	в зоне незначимости
Крупная моторика	3	в зоне незначимости
Бусы	4,5	в зоне незначимости

Примечание $U_{\text{кр}}$: * $p \leq 0.01$; $p \leq 0.05$

Дети с синдромом Дауна, воспитывающиеся в разных условиях дошкольного образования, понимают и принимают задания, однако нуждаются в различ-

ных видах помощи (стимулирующей, направляющей, обучающей) для их выполнения. При этом они идут на контакт с экспериментатором, принимают его помощь, но познавательной активности со стороны детей не наблюдается. Все действия должны управляться взрослыми, самостоятельное включение в работу детям непосильно.

Литература

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / М.С. Певзнер, А.Т. Власова. – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.
2. Даунхауер Л.А. Раннее развитие адаптивного поведения и функциональных возможностей детей с синдромом Дауна / под ред. Н.С. Грозной // Синдром Дауна XXI. – 2015. – № 1. – 49 – 55 с. – URL: <https://downsideup.org/ru/catalog/doc/zhurnal-sindrom-dauna-xxi-vek-no-1-14-2015> (дата обращения 2.11.2018).
3. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
5. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду планирование, конспекты занятий, методические рекомендации / И.А. Лыкова. – М.: Карапуз-дидактика, 2007. – 144 с.
6. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие / Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.
8. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова. – М.: Российское пед. агентство, Когито-центр, 1998. – 128 с.

Альтернативная коммуникация и развитие средств общения в онтогенезе
Alternative communication and development of means of communication in ontogenesis

Коляярцева Л.А. (Санкт-Петербург), Коляярцева Э.Ф. (Казань)

Koloyarceva L.A., Koloyarceva E.F.

Аннотация:

В статье рассмотрен онтогенез общения от рождения до трех лет в значении ее для применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: коммуникация, общение, онтогенез, альтернативные и дополнительные средства коммуникации (ААК), ограниченные возможности здоровья

В настоящее время большое распространение приобрела альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми, имеющими ограничения по здоровью. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети от рождения до 18 лет, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации (сокращенно ААК) представлены различными системами, основными из которых являются система жестов, графические символы (пиктограммы, Блисс-символы, картинные символы, PECS, система символов Виджит и др.), предметные символы (кубики Примака, тактильные символы), орфографическое письмо. Представленные системы реализовываются через традиционные или высокотехнологические вспомогательные устройства [7]. Средства ААК наиболее распространены в работе с людьми, имеющими двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра, синдром Ретта, комплексные сложные нарушения развития, тяжелые нарушения речи. Многие авторы отмечают положительные результаты после обучения людей средствам альтернативной и дополнительной коммуникации не только как расширение коммуникативных способностей, но и как изменения личностных качеств, поведения. Однако авторы не изучают механизм, который способствует достижению положительных результатов в процессе применения средств ААК. Для этого необходимо более подробно рассмотреть онтогенез коммуникации, т.к. психическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья подчиняется основным закономерностям развития, присущих нормально развивающимся детям (Л.С. Выготский) [2]. Соответственно необходимо подробно изучить онтогенез коммуникативной деятельности в норме.

Г.М. Андреева [1] определяет общение, как сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, восприятии и понимании партнерами друг друга. Для общения характерно то, что ее предметом (объектом) является другой человек, и активное участие (инициатива, реагирование на действия партнера, имеющие внешне проявления). Общение рассматривается как деятельность и в соответствии с концепцией деятельности (А.Н. Леонтьев [4]). М.И. Лисина [6] выделяет основные структурные компоненты общения: другой человек является предметом (как субъект) деятельности; мотивы общения разнообразные (личностные, деловые, познавательные); действия могут быть пассивными (ответными) или активными (инициативными), направленные на другого человека как на объект; задачами общения являются действия, направленные на достижение поставленной цели в данных условиях (цель, задачи и мотив могут не совпадать); средства общения, с помощью которых осуществляется общение [6]. Все эти компоненты неразрывно связаны в процессе общения.

Анализ научно-методической литературы и изучение опыта работы дефектологов позволяет нам в рамках исследования рассматривать онтогенез коммуникации, уделяя большее внимание средствам коммуникации. Данный факт определяется следующими причинами: во-первых, средства общения имеют внешнее проявление и их можно легко наблюдать; во-вторых, благодаря изучению смены видов средств коммуникации поможет понять и эффективнее под-

бирать средства альтернативной коммуникации в зависимости не только от физических возможностей ребенка, но и от этапа коммуникативного развития.

Анализ исследований по проблеме свидетельствует, что ученые выделяют три средства общения: экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые, сменяющие друг друга в процессе онтогенеза [6]. Каждый вид средства имеет свои специфические возможности, определяющие функцию и роль общения во взаимодействии. С рождения ребенок кричит, однако это не рассматривается как средство общения, т.к. этот крик, обусловлен пищевой и оборонительной потребностью. Непосредственно о средствах общения можно говорить только тогда, когда у ребенка появляется потребность в общении. Потребность в общении появляется в два месяца. Об этом можно судить при наличии у ребенка всех четырех критерий:

- внимание и интерес ребенка ко взрослому (фиксация взгляда на взрослом, рассматривание, поиск взрослого при звуке человеческого голоса);
- эмоциональные проявления ребенка по отношению ко взрослому (ответная улыбка);
- инициативные действия ребенка (общее оживление, улыбка без предшествующей улыбки взрослого);
- реакция на отношение взрослого к ребенку (вокализация, двигательное оживление).

В первые дни после рождения у детей не обнаруживаются потребности в общении, хотя они нуждаются в значительной помощи, заботе и внимании со стороны взрослых. Являющиеся произвольными крики ребенка, его мимика, движения конечностей и тела сопровождают общее состояние ребенка. Ухаживающие взрослые учатся воспринимать эти сигналы и адекватно соотносят их с актуальным состоянием малыша, что способствует появлению у детей первых средств общения.

В 3 месяца у ребенка появляются выразительные средства общения – экспрессивно-мимические, выражающие эмоциональное состояние ребенка как положительное состояние (улыбка, выражение лица и направленный на взрослого взгляд, как призыв к коммуникации), так и отрицательное (сморщенное лицо, полуоткрытые губы и немного раздвинуты, как при артикуляции звука [Э], сопровождаемое плачем с интервалом в 4 – 5 секунд) и служащие активным знаком, адресованным окружающим. К 6 – 8 месяцам у ребенка практически полностью сложена система экспрессивно-мимических средств выражения положительных и отрицательных переживаний. Роль экспрессивно-мимических средств общения сохраняется и активно проявляется на всех уровнях развития коммуникации [5, 6].

После трех месяцев появляются первые произвольные средства общения – предметно-действенные, выполняющие изобразительную функцию, и развитие этих средств коммуникации разделяется на 3 линии: жесты, локомоторные и предметные движения и позы, невербальные звуки (вокализация). Предметно-действенные средства улучшают взаимопонимания между коммуникативными партнерами и служат для более быстрого и точного понимания ребенка взрослым в процессе взаимодействия. В возрасте 4 – 5 месяцев у ребенка можно наблюдать самоадаптивные движения, которые наравне с мимикой выражают эмоциональное состояние ребенка. В этом возрасте движения у ребенка еще

возникают произвольно под воздействием чувств и служат для проявления положительных (плавные медленные движения рук и ног) и отрицательных (резкие, быстрые короткие движения) состояний. В 5 – 6 месяцев ребенок использует комплекс жестово-мимических средств, по которым можно судить о готовности ребенка вступать в коммуникацию: голова ребенка повернута в сторону желаемого коммуникативного партнера и взгляд устремлен на него свидетельствует о положительном отношении к возможному взаимодействию; голова повернута на 90 градусов от иницилирующего общение взрослого и взгляд не направлен на него – нежелание общаться, и нейтральное отношение проявляется в немного повернутой голове и направленном взгляде в сторону взрослого. В 8 – 10 месяцев появляются первые произвольные жесты, первые из которых указательный жест (сначала проявляется в виде поворота всего тела, головы в сторону предмета, затем жест дополняется протягиванием руки в сторону предмета, а затем превращается в показывание на нужный предмет указательным пальцем) и поисковый жест (перевод взгляда с одного предмета на другой и параллельное прикосновение к предметам рукой).

Другая линия предметно-действенных средств – это локомоции, статические движения, позы, а также использование предметов и манипулирование ими, служащее для передачи содержания общения. В литературе по теме исследования нами не было найдена информация о последовательности возникновения и использования поз, движений и предметов в качестве общения, поэтому требует дополнительного изучения, так же, как и звуковые невербальные средства. Они появляются и развиваются параллельно с жестово-мимическими, но имеют сопроводительную функцию, а жестово-мимическим в этом возрастном периоде принадлежит ведущая роль. Звуковые невербальные средства с одной стороны являются средствами коммуникации, с другой стороны способствуют формированию артикуляции, предречевой этап формирования речи. Изменения и совершенствование вокализации служащая для развития речи подробно изучены в работах многих авторов и в данной работе рассматриваться не будет, так как не является предметом исследования. Однако отсутствуют данные о развитии вокализации как средства коммуникации, что требует дополнительного изучения.

Дословесные средства коммуникации появляются в такой последовательности, которые способствуют выполнению языковых функций: 2 – 6 – 7 мес. – взаимодейственная (налаживание контакта), личностная (выражение индивидуальности и понимания себя), инструментальная (для выражения желаний и удовлетворения потребностей); 8 – 9 – 12 мес. – информативная, регуляторная (для контроля за действиями другого), воображения; 12 – 24 мес. – информационная (для изучения окружающей среды) [3].

Следующим и самым последним в онтогенезе появляются речевые средства общения (с появлением первых слов), развитие, которое наступает благодаря пересечению двух линий развития: коммуникации и речи. Благодаря речевым средствам у ребенка появляется возможность перейти из ситуативного общения в контекстное содержание общения. Для овладения речевыми средствами общения у ребенка должны быть достаточно развиты предпосылки: сформированные эмоционально-мимические и предметно-действенные средства комму-

никации, богатая вокализация на ранних этапах в процессе взаимодействия со взрослыми (как средство коммуникации и как предречевой этап развития речи), эмоциональный контакт со взрослым на первом году жизни и совместная деятельность с ним начиная со второго полугодия жизни и завершая в начале второго года жизни, сформированные потребности, удовлетворить которые можно только с помощью взрослого.

На основе анализа представленных данных нами была выдвинута гипотеза о том, что в работе с детьми раннего возраста наиболее подходящим видом средств ААК является система жестов для предупреждения нарушений в социализации, поведении и в познавательной деятельности при условии, что у детей сформирована потребность в общении, экспрессивно-мимические средства общения и достаточно развиты двигательные навыки. Нашу гипотезу подтверждают исследования зарубежных авторов. L. Actedolo, S. Goodwyn, D. Abrams обучали нормально развивающихся детей естественным жестам и жестам, обозначающих существительные (животных, игрушек, людей, родных и др.), наречия (эмоциональные состояния) и глаголы. В результате исследования уровень интеллектуального развития детей, использующих жесты, был выше, чем у детей, не использующих жестовых знаков. K. Launonen и N. Grove проводили исследование с участием детей с синдромом Дауна от шести месяцев. В результате исследования (в возрасте трех лет) и дополнительный мониторинг (в восьмилетнем возрасте) дети, которых дополнительно в большем количестве обучали жестам продемонстрировали лучшие результаты в развитии речи: они имели больший словарный запас и строили более сложные предложения.

Для проверки гипотезы будет использован метод наблюдения за детьми во время общения со взрослыми, опрос родителей, а также анализ результатов Матрицы общения, заполненного на каждого ребенка. Подтверждение гипотезы позволит не тратить время для подбора ААК детям раннего возраста, а ориентироваться на онтогенез развития средств коммуникации. Такой подход будет способствовать предупреждению нарушений социализации, поведения и познавательной деятельности, а также служить предпосылкой для развития абстрактных символов как средств общения и обучению детей другим видам ААК в соответствии с их потребностями.

Таким образом, в развитии общения, в частности средств общения, у детей имеется большое количество пробелов, заполнение которых позволит глубже изучить процесс овладения детьми средствами альтернативной и дополнительной коммуникации. Понимание закономерностей появления тех или иных средств общения на каждом этапе позволит обосновано подойти к выбору альтернативного средства коммуникации

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. – 5-е изд., перераб. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Под ред А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.

3. Исенина Е.И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза / Е.И.Исенина – Иваново: ИвГУ, 1983. – 78 с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2: Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР. – 318 с.
5. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2013. – 311 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
7. Течнер С.Ф. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С.Ф. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Тервинф, 2014. – 428 с.

**Пространство социализации дошкольников в нормо и дизонтогенезе:
к постановке проблемы**

*Space of socialization of preschool children in normo and dysontogenesis:
to problem statement*

**Курбанова А.Т., Твардовская А.А. (Казань)
Kurbanova A. T., Tvardovskaya A. A.**

Аннотация.

В статье представлены результаты компаративного анализа психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме социализации в младшем школьном возрасте детей с нормотипичным развитием и с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены основные зарубежные и отечественные подходы к пониманию сущности, компонентов и механизмов социализации. Определены основания структурирования пространства социализации дошкольника в нормо- и дизонтогенезе, позволяющие исследовать характеристики прогностической способности дошкольника как фактора социализации.

Ключевые слова: социализация, пространство социализации, значимые отношения, дошкольный возраст, нормогенез, дизонтогенез.

Актуальность. Современные изменения в отношении Российского государства и общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья позволяют говорить о необходимости рассмотрения вопросов социализации в условиях более широкого освоения социального пространства как в нормогенезе, так и при отклонениях развития. Проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, которая прежде связывалась с подростковым [7; 20; 22; 26; 28; 29; 30; 31] или младшим школьным [6; 14; 17; 19] возрастом, стала осознаваться как задача дошкольного образования, что интенсифицировало внимание ученых к определению психологических характеристик, способствующих позитивной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти тенденции отразились и в

содержании в ФГОС дошкольного образования (2013), в которых впервые выделена особая образовательная область, включающая социализацию дошкольника и его коммуникативное развитие. Существенно, что большинство детей с ограниченными возможностями здоровья также сегодня активно включены в это единое пространство дошкольного образования. Во-вторых, исследователи отмечают, что на успешности социализации детей отражается увеличивающийся уже с дошкольного возраста поток информации от родителей, сверстников, педагогов, из СМИ, неравный доступ к образовательным ресурсам в крупных городах и провинции, стремление родителей ограничить самостоятельность ребенка (Фельдштейн, 2010). В-третьих, существуют лишь отдельные данные о специфике социализации дошкольника с сенсорными, речевыми, двигательными и эмоциональными нарушениями, что препятствует целостной оценке данного процесса с точки зрения его трудностей и условий успешности.

Таким образом, возникает противоречие между намечающимися тенденциями развития целостных представлений о процессе социализации и имеющимися описаниями его составляющих в дошкольном возрасте, отражающими общие и специфические характеристики социализации детей при нормо- и дизонтогенезе.

Цель исследования: выполнить анализ существующих подходов в изучении социализации в дошкольном возрасте, обозначить авторское понимание пространства социализации дошкольника и описать его основные структурные компоненты, значимые как для нормо- так и для дизонтогенеза.

Результаты теоретического анализа. При изучении проблем социализации, как предмета комплексного анализа, сформировались разнообразные методологические подходы к пониманию сущности и механизма превращения социального в психическое и институтов социализации:

- Культурологический подход. Социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, и организованные – воспитание, образование (Левшин, 1980; Мальковская, 1974).

- Факторно-институциональный подход. Социализацию определяет множество факторов, институтов и агентов социализации (Гинецинский, 1994), не составляющих жесткой иерархической системы, а действующих как множественные, рассогласованные и относительно автономные.

- Интеракционистский подход. Социализация предстает как становление личности и формирование картины мира, а их важнейшей детерминантой – межличностное взаимодействие, общение (Конникова, 2000, Мудрик, 2004).

- Интериоризационный подход. В социализации как освоении личностью норм, ценностей, установок, стереотипов поведения, выработанных обществом, подчеркивается роль формирования системы внутренних регуляторов (Битинас, 1996; Буева, 2008).

- Интраиндивидуальный подход. Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как «деятельностная модель»

самовоспитания (Кон, 1975; Кочетов, 1998; Рувинский, 1984) [8].

Особое внимание в исследованиях уделяется пространству развития детства: в детском возрасте закладываются не только базовые психические качества, позволяющие ребенку как субъекту и личности быть успешным в основных видах деятельности, но и ключевые компетенции – основа успешности человека во взаимодействии с окружающим миром, залог его полноценной социализации [13]. Формирование основ социальной компетентности, как способности удовлетворять собственные потребности через общественно приемлемые способы реализации активности во взаимодействии с окружающими, обеспечивает оптимальное вхождение ребенка в социальный мир. К базисным характеристикам личности, служащим критериями оптимального социального развития ребенка, А.В.Запорожец и его последователи относят следующие: компетентность, креативность, способность к инициативности, произвольность поведения и психических процессов в целом, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, развитое самосознание, способность к самооценке [10].

В числе психологических исследований социализации необходимо отметить эвристические возможности подхода, реализованного в исследованиях А.А. Реана; опираясь на теорию отношений В.Н. Мясищева, он характеризует социализацию как формирование системы значимых отношений личности [2]. Этот подход, показавший свои продуктивность для интегральной оценки успешности социализации как в нормо-, так и в дизонтогенезе применительно к младшему школьному возрасту [3], может служить основой для выработки целостного представления о пространстве социализации дошкольника.

К настоящему времени в отечественной науке имеется разностороннее представление о сущности, содержании, об особенностях социализации в дошкольном возрасте, отраженное в работах Баяновой (2017); Бусевой (2008); Вераксы (1980); Вульфова (1996); Ильчикова, Смирнова (1996); Кона (1975); Мудрика (2004), Фельдштейна (2006); Фришман (2001); Щетиной (2004) и др.

Дармодехиным С.В. (2015) выделены основные группы позитивного социокультурного опыта, которые необходимы каждому современному дошкольнику; среди них наиболее значимыми выступает опыт анализа и оценки поведения людей в различных жизненных ситуациях, а также опыт самоорганизации, проектирования собственной деятельности, прогнозирования и последующего анализа ее результатов [12]. Однако дети с ограниченными возможностями здоровья в силу определенных особенностей своего развития сталкиваются с трудностями при освоении выше указанных групп социокультурного опыта.

Социализация осуществляется как двусторонний процесс: с одной стороны, как процесс целенаправленный, в рамках специально организованного обучения и воспитания; с другой стороны, как процесс случайных, спонтанных социальных воздействий. Обе стороны по-своему определяют качество деятельности субъектов социализации, характер их взаимоотношений, основные новообразования.

Основными институтами социализации в дошкольном возрасте являются семья и детский сад; показано, что социализирующие функции этих институтов частично пересекаются, однако у каждого из них есть свои специфическая роль в отношении дошкольника. Так, семья обеспечивает физическое и эмоциональное развитие ребенка, формирование его психологического пола, играет ведущую роль в умственном развитии дошкольника, играет важную роль в овладении социальными нормами, формировании ценностных ориентаций, осуществлении социально-психологической поддержки [21, 23]. Дошкольное образовательное учреждение осуществляет общую и интенсифицирует половую социализацию, влияет на формирование ценностных ориентаций, реализует оценочную функцию, при необходимости выполняет функцию нормализации и корректирования влияния неблагополучной семьи.

По мнению Батеновой Ю.В. (2017), понимание особенностей современного детства подразумевает многоуровневую и многостороннюю оценку реальной исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается ребенок. Учитывая сегодняшние векторы рассуждений о факторах социализации, автор использует понятие «информационного пространства» и выделяет три основных агента формирования этого пространства как среды интеллектуально-личностного развития в дошкольном возрасте – семью, средства массовой информации и дошкольную образовательную организацию. Рассмотрение семьи как агента формирования информационного пространства обусловлено тем, что предпосылки овладения информационной культурой закладываются, наравне с поведенческими, коммуникативными и морально-этическими нормами, в рамках ближайшего окружения ребёнка. Значительное влияние на формирование и развитие индивидуально-личностных особенностей детей дошкольного возраста оказывают СМИ. В связи с тем, что старшие дошкольники, как правило, не являются полноценными потребителями печатного слова, для них основополагающее значение имеет телевидение. На втором месте после телевидения предпочтительным способом времяпрепровождения у дошкольника является Интернет и как средство коммуникации, и как источник информации. Третьим агентом информационной социализации является дошкольная образовательная организация, где формирование личности ребёнка обеспечивается прежде всего социально богатой, культуротворческой окружающей средой. Среда – решающий фактор образования и воспитания. Образовательная среда рассматривается чаще всего как система влияний и условий формирования личности, указывается также, что она ориентирована на «зону ближайшего развития» [4].

Деятельностный подход – один из ведущих в отечественных исследованиях социализации; в нем подчеркивается роль игры, посредством которой происходит поэтапное встраивание ребенка в жизненное пространство, интериоризация знаний об окружающем мире и способах его познания, усвоение норм общения, ценностей (Запорожец, 1986; Новоселова, 2003; Рзаева, 1996; Смирнова, 2003; Эльконин, 1989; Эльconiнова, 1985).

Еще один аспект изучения социализации дошкольников – взаимоотношения со сверстниками и другими взрослыми в семье и за её пределами.

Подчеркивается значение доброжелательных отношений между детьми старшего дошкольного возраста; на их основе формируются представления о правилах взаимоотношений, умения находить адекватные способы выражения отношения к сверстникам, которые при определенных условиях воспитания перерастают в реально действующие мотивы и побуждают детей к социально ценному поведению по отношению к окружающим. Сверстники передают в процессе социализации формальные и неформальные социальные, эмоциональные и культурные правила и нормы, которые отличаются от таковых у родителей. (Выготский, 2005; Запорожец, 1986; Неверова, 2015; Репина, 2004; Смирнова, Холмогорова, 2003; Corsaro, 1993; Denham 2007; Mirabile, Oertwig, Halberstadt, 2018).

По мнению Хузеевой Г.Р. (2017), социализация в пространстве взаимодействия со сверстниками определяется рядом особенностей. В их числе – отсутствие четких норм и правил, задаваемых обществом; в современной ситуации – это скорее разнообразие норм и правил в разных группах и в разных контекстах. Вторая особенность – рассогласованность и несовпадение мотивов, целей, средств общения, способов решения различных коммуникативных задач у участников коммуникации. В целом данная область – это трудно контролируемая область развития ребенка; родителям сложно контролировать процесс общения своего ребенка с другими детьми, так как другие дети могут действовать по нормам и правилам, не совпадающим с их мнением [27].

К числу факторов, затрудняющих успешную социализацию современных дошкольников, относят неразработанность технологий социально-личностного развития ребенка и заорганизованность педагогического процесса, недостаточность свободного общения детей; все это не позволяет эффективно развивать определенные личностные качества, формирующиеся в разных ситуациях и формах активности [9]. Нарушения социализации выражаются в недостатках усвоения и воспроизведения социальных ролей, социальных норм, социальных правил и могут негативно повлиять как на самого индивида, так и на социальную группу, общность и общество в целом.

Говоря об особенностях социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, Казакова Л.А. (2010) отмечает, что она осуществляется в рамках определённой субкультуры и выделяет два таких субкультурных слоя. Первый характерен для них в силу физического или психического недостатка, второй связан с взаимодействием со здоровыми сверстниками в инклюзивной среде. Первая, выделяемая по ограничению возможностей в чём-либо, содействует тому, что внутри этой группы формируется свой стиль общения, традиции, ориентация на помощь со стороны государственных структур, беспомощность, нежелание самостоятельно что-либо сделать и изменить свою жизнь. Болезнь в данном случае является объединяющим началом, она может так и остаться им, а могут появиться другие мотивы для общения и взаимодействия. В последнем случае формируется новое пространство. Кроме того, этот субкультурный уровень подразделяется на субкультуру глухих, слепых, людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т. д. [16]. Большинство исследователей в качестве

факторов социализации рассматривают деятельность, общение и самосознание; при этом преимущественное внимание уделено первым двум сферам. Однако для детей с нарушениями развития формирование представлений о себе имеет особое значение как механизм социализации [24].

Важнейший аспект проблемы социализации в дошкольном возрасте – определение критериев её успешности. Однако разнообразие подходов к пониманию содержания и механизмов социализации приводит к отсутствию единых теоретических оснований при выделении подобных критериев. Так, Авдулова (2014) в числе показателей успешности социализации называет такие явления, как «точность и адекватность отражения объективной реальности в субъективной картине мира», «эмоциональное принятие и усвоение социальных и моральных норм и правил», «благоприятный социометрический статус ребенка в группе», «сформированность социальных переживаний и эмпатии», «навыки произвольной регуляции поведения в соответствии с социальными нормами и правилами», «способность находить спонтанные, социально приемлемые формы самовыражения», «положительная устойчивая самооценка и адекватный уровень притязаний», «личный опыт социального взаимодействия и принятия решений в разных ситуациях социального взаимодействия»[1]. К показателям неуспешной социализации относят недостаточное понимание, и соблюдение социальных правил и норм; трудности в налаживании и поддержании положительных социальных контактах со сверстниками и взрослыми; ограниченный круг взаимоотношений, связанный с постоянным присутствием значимого взрослого (родителя), излишней опекой, ограниченностью или полным отсутствием средств общения; негативные эмоции, внутриличностные конфликты, повышенную тревожность и т.д.

По мнению Марцинковской Т.Д., Киселевой Е.А. можно выделить, по меньшей мере семь критериев, определяющих успешность вхождения человека в значимую для процесса социализации группу: положительное отношение к нормам и ценностям группы; взаимное принятие индивида и группы; наличие большого количества разных групп идентичности; высокий социометрический статус хотя бы в одной из групп идентичности; социальная успешность хотя бы в одной из официальных групп идентичности (например, школьная успеваемость); дифференцированность представлений о себе; положительная временная перспектива [18].

Успешность социализации в пространстве взаимодействия со сверстниками могут определяться через способность детей решать коммуникативные задачи. Изучение особенностей процесса и результата решения разного рода коммуникативных задач позволяет определять как возрастные, так и индивидуальные траектории социализации [27].

Проведенный теоретический анализ показывает: в силу сложности и многоплановости явления социализации в исследователи выделяют различные его аспекты социализации, структурные компоненты, механизмы реализации процесса. Для обозначения социализации как сложного целого, включающего единство разнородных компонентов, используются термины «социальное пространство отношений», «пространство развития детства», «система

значимых отношений личности», «социальная среда», «социокультурная среда», «пространство взаимодействия», «жизненное пространство» и др.

Образовательное пространство определяют как то место (условия), где (или при которых) может произойти развитие человека или качественные изменения с ним [5]. Социальное пространство отношений – система официальных, социально-ролевых и неофициальных, межличностных отношений ребенка, формирующихся и реализующихся в условиях определенного социального института [15]. Для детей с ограничениями здоровья характерна ограниченность возможности естественной, спонтанной, «стихийной» социализации; она связана с присущими им сложностями установления контакта, понимания намерений, обращений, чувств других людей, невозможности адекватно сигнализировать о своих потребностях и желаниях, прогнозировать возможные изменения в окружающем мире. Соответственно возрастает роль целенаправленной организации социализационных процессов на основе индивидуально-дифференцированного подхода, который должен тонко учитывать физиологические ограничения ребенка и уровень интеллектуального развития [25]. Системный характер психолого-педагогических воздействий передает понятие коррекционно-развивающего пространства; оно понимается как динамическая система, состоящая из совокупности компонентов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающая интегративными свойствами [11].

Выводы и обсуждения. Наряду с множеством исследований, посвященных частным аспектам социализации, очевидно стремление к построению целостных представлений о пространстве социализации в дошкольном возрасте, адекватное как для нормогенеза, так и для дизонтогенеза.

Мы понимаем современное пространство социализации в контексте значимых отношений дошкольников, где ребенок выступает активным субъектом этих отношений, владея различными средствами освоения социокультурного опыта. Этими сферами значимых для дошкольника отношений выступают отношения «Ребенок – Родитель», отношения «Ребенок – Взрослый», отношения «Ребенок – Ребенок», что подтверждает проведенный ранее теоретический обзор литературы. Именно данные отношения становятся ключевыми в получении положительного социального опыта. Не менее важными также становятся те виды активности, которые осуществляются в этих отношениях: игровая, образовательная, самообслуживание, а для детей с ограниченными возможностями здоровья еще и реабилитационная. В пространстве социализации возможна как спонтанная, свободная деятельность по освоению социокультурного опыта, так и целенаправленно организованная, но соотношение этих линий социализации различно.

Таким образом, совокупность значимых для дошкольного возраста отношений, с одной стороны, и различных форм возрастнo-специфических форм активности, наиболее важных для социализации дошкольника в условиях нормo- и дизонтогенеза, с другой, представляют два измерения, определяющих структуру пространства социализации в дошкольном возрасте.

Интенсивное развитие прогностической способности в старшем дошкольном возрасте делает ее важным ресурсом позитивной социализации ребенка. Это

особо значимо для детей с ограниченными возможностями здоровья; дефицит способности прогнозирования связан у них с трудностями организации своей деятельности, с трудностями определения и малой вариативностью адекватных способов поведения в значимых ситуациях жизнедеятельности, а также с неумением оценивать последствия своих поступков и поведения окружающих. Предлагаемое понимание структуры пространства социализации может служить основой для целостного изучения прогностических способностей как важного фактора социализации в дошкольном возрасте.

Литература

1. Авдулова Т.П. Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников /Т.П. Авдулова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – № 8. – С. 7 – 11.
2. Ахметзянова А.И., Курбанова А.Т. Прогностическая компетентность как ресурс социализации младшего школьника с дефицитным развитием: ключевые характеристики модели / А.И.Ахметзянова, А.Т.Курбанова. – Алматы: Қазақуниверситеті, 2017. – С. 131 – 134.
3. Ахметзянова А.И., Артемьева Т.В. Курбанова А.Т., Нигматуллина И.А., Твардовская А.А. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитном развитии / А.И.Ахметзянова, Т.В.Артемьева, А.Т.Курбанова, И.А.Нигматуллина, А.А.Твардовская. – Казань: Казан. ун-та, 2018. – 160 с.
4. Батенова Ю.В. Социальная ситуация развития и информационная социализация в дошкольном возрасте / Ю.В. Батенова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2017. – № 6. – С. 93 – 94.
5. Белкина В.Н., Захарова Т.Н. Образовательное пространство детского сада как фактор социализации дошкольника / В.Н. Белкина, Т.Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник, 2016. – № 1. – С. 14 –19.
6. Гаврилюк Н.П. Формирование волевых качеств младшего школьника как условие его развития и успешности в обучении: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н.П.Гаврилюк. – Спб., 2006. – 18 с.
7. Гаинутдинова И.Р. Формирование готовности старшеклассников к социальному взаимодействию как условие их успешной социализации: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / И.Р. Гаинутдинова. – Ульяновск. 2010. – 32 с.
8. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений /Н.Ф.Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
9. Головчиц Л.А. Система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с недостатками слуха в структуре комплексных нарушений развития / Л.А.Головчиц. – Москва.: МПГУ, 2015.– 180 с.
10. Горлова, Е.А. Психологические основы преемственности и непрерывности дошкольного и младшего школьного периодов развития / Е.А. Горлова // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психического развития детей. – М.: Красноярск, 2009. – 115 с.
11. Грачева И.А. Коррекционно-развивающее пространство как оптимальное условие адаптации младших подростков с нарушениями речи при интегрированном обучении: дис. ... кандидата педагогических наук / И.А. Грачева. – Москва, 2009.– 183 с.

12. Дармодехин С.В. Опыт научной разработки Национальной стратегии развития воспитания / С.В.Дармодехин // Известия Российской академии образования, 2015 – № 1 (33). – С. 64 – 80.

13. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т.Данилина // Дошкольное воспитание. – М.: Педагогика, 2012. – № 2. – С. 45 – 50.

14. Закирова В.Г. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / В.Г.Закирова, Л.А. Камалова // Начальная школа сегодня: проблемы социализации: сб. материалов международной научно-практической конференции (Казань, 2014 г.). – Казань: КФУ, 2014. – С. 4 – 11.

15. Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении / Н.В.Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.

16. Казакова Л.А. Особенности социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Казакова // Сибирский педагогический журнал, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2010. – С. 256 – 266.

17. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А.Коробейникова. – Москва, ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.

18. Марцинковская Т.Д., Киселева Е.А. Социализация и аккультурация в транзитивном пространстве // Психологические исследования. – 2018. – № 11 (62). – С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.03.2019).

19. Матвеева О.Н. О социализации младших школьников в современных условиях // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2010. – № 16 (20). – С. 151 – 157. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-sotsializatsii-mladshih-shkolnikov-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 31.03.2019)

20. Милехин А.В. Психологическая грамотность как фактор социализации старшеклассников в современной школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В.Милехина. – М, 2012. – 152 с.

21. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

22. Оршанская М.В. Влияние фрустраций на социализацию подростков: автореферат дис ... канд. психол. наук / М.В.Оршанская. – СПб., 2004. – 25 с.

23. Репина Т.А. Социально–психологическая характеристика группы детского сада / Т.А.Репина. – М.: Академия, 1988. – С. 173–180.

24. Солдатенкова Е.Н., Федоренко Н.Л., Хилько А.В. Развитие представлений о себе как механизм социализации детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Н Солдатенкова, Н.Л.Федоренко, А.В.Хилько // Аутизм и нарушения развития, 2009. – № 1. – С. 13 – 26.

25. Тихонова И.В. Специфика социализации дошкольников с комплексными и множественными нарушениями в развитии / И.В. Тихонова, Т.Н. Адеева, М.С. Голубева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – № 3. – С. 178 – 181.

26. Хлыбова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение социализации учащихся средних и старших классов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук /

Е.В. Хлыбова. – Москва, 2009. – 20 с.

27. Хузеева Г.Р. Изучение процессов социализации и индивидуализации детей старшего дошкольного возраста / Г.Р. Хузеева // Психологические исследования. – 2017. – № 10 (54). – С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.03.2019).

28. Al-Yagon, M. Externalizing and Internalizing Behaviors Among Adolescents with Learning Disabilities: Contribution of Adolescents' Attachment to Mothers and Negative Affect. *Journal of Child and Family Studies*, 2015. – 24 (5). – P. 1343 – 1357.

29. Casillas M., Frank M.C. The development of children's ability to track and predict turn structure in conversation // *Journal of Memory and Language*. 2017. – 92. – P. 234 – 253.

30. Dupere B., Archambault I. School mobility and school-age children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 2015. – 51 (2). – P. 197 – 210.

31. Fuentes M.C., García F., Gracia E., Alarcón A. Parental socialization styles and psychological adjustment // A study in Spanish adolescents. – *Revista de Psicodidactica*, 2015. – 20 (1). – P. 117 – 138.

Методика коррекционной работы «Школа Воды» School Water.
Групповое занятие для младших школьников с синдромом Дауна
The method of correctional work "School of Water" School Water.
Group lesson for younger students with Down syndrome
Луканова Л.А. (Москва)
Lukanova L.A.

Аннотация

В данной статье представлен конспект интегрированного дефектологического занятия в группе обучающихся первого класса **с синдромом Дауна**. Занятие направлено на формирование и развитие сенсомоторных координаций, на активизацию процессов произвольной познавательной активности, на приобретение методом практико-экспериментальной деятельности тактильного и кинестетического опыта, на развитие речевого и эмоционального профиля обучающихся с ментальными нарушениями развития.

Ключевые слова: Сенсомоторные координации, тактильный и кинестетический опыт, практико-экспериментальный метод, формирование навыков позитивной коммуникации, синдром Дауна, ментальные нарушения развития.

Актуальность. По-прежнему остаётся актуальным - чётко и правильно определить *тактику педагогических действий*, по оказанию коррекционно-развивающей помощи обучающимся с ментальными нарушениями развития (*в частности, с синдромом Дауна*).

Цель: развитие сенсомоторных координаций, обогащение тактильного и кинестетического опыта.

Задачи

Образовательные:

- формирование знаний о природном объекте – вода;
- формирование познавательного интереса: любознательности, мышления;
- развитие речи, обогащение словарного запаса;
- выработка навыка следования вербальной и графической инструкции.

Коррекционно-развивающие:

- формирование сенсомоторных координаций: развитие моторики, тактильной и кинестетической чувствительности, слухового и зрительного внимания, оптико-пространственного восприятия;

- формирование навыков позитивной коммуникации.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитание любви и бережного отношения к природе;
- воспитание активности, самостоятельности в работе;
- закрепление навыков взаимодействия в группе;
- привитие интереса к дефектологическим занятиям.

Материал и оборудование: игровые пособия (*оборудование «Dusuma»*) - «Черепашка», «Сенсibar», «Кочки на болоте», пособие «Что это?», пособие «Тактильные полоски и шары»; элементы оборудования *«Пертра»*, комнатные растения, разбрызгиватели воды, массажные мячи, акварельные краски, кисточки, пипетки, прозрачные стаканы, гелевые шарики, цветной песок, «грамоты от Лягушонка», альтернативные карточки.

Техническое и прочее оснащение: ноутбук, аудио и видео сопровождение (*видеозапись «Ручьи весной», «Капают сосульки», «Булькающая лава»*; *аудиозапись «Море», «Релакс»*); оборудование *«Dusuma»* - стол с подсветкой, ящик для песочной терапии с подсвечивающим эффектом, прозрачный стол для воды и песка, прозрачный мольберт.

Этапы занятия	Деятельность учителя-дефектолога	Деятельность обучающихся	Средства деятельности
I Организационная часть. Активизация внимания.	<u>Дефектолог:</u> - Здравствуйте, ребята! Сегодня у нас очень интересное и познавательное занятие! Будем внимательными, старательными и у нас всё получится!	Приветствие. / Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования предъявляют альтернативную карточку или приветствуют педагога «жестово».	Альтернативные карточки (<i>«здоровоющийся смайлик»</i>)
II. Постановка учебной задачи, формулирование темы занятия.	<u>Дефектолог:</u> - Сейчас вы сами догадаетесь какая тема нашего занятия. Приготовьте свою ладошку! (<i>Педагог какает пипеткой на ладонь каждого обучающегося немного воды и спрашивает, чему</i>	Обучающиеся отвечают (варианты ответов: - <i>Воды, капельке....</i>) / Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования предъявляют альтерна-	Стаканчик с водой, пипетка, альтернативные карточки, элементы пособия «Что это?», мягкая игрушка (<i>лягушка</i>).

будет посвящено занятию) <u>Дефектолог:</u> - Молодцы! Вы сами догадались, что сегодня мы будем говорить о воде. - А что же такое вода? <u>Дефектолог:</u> - Правильно! Значит, вода – это жидкость. - Давайте повторим это слово. <i>Педагог вместе с обучающимися проговаривает слово – «жидкость».</i> Дефектолог: - Ребята, а могут люди, животные, растения жить без воды? (<i>Обучающимся предъявляются фигурки пособия «Что это?» - человек, дерево, собака.</i>) <u>Дефектолог:</u> - А что с ними произойдёт, если не будет воды? <u>Дефектолог:</u> - Да, без воды нет жизни! - Сейчас, слушая стишок, вместе со мной выполняйте движения! - <i>«Ах, вода-вода-вода! Жидкость нужна всегда! Без неё нам не умыться, Не наестся, не напиться! Смею вам я доложить, Без воды нам не прожить!»</i> <u>Дефектолог:</u> - К нам сегодня в гости прискакала, а вот кто - угадайте, послушав загадку: - <i>«Скачет, скачет по траве, А глаза на голове, Скользкая и мокрая, Зеленая квакушка, А зовут ее -.....?»</i> <u>Дефектолог:</u> - Угадали! А где, ребята, живёт лягушка? <u>Дефектолог:</u> - Правильно!	тивную карточку с картинкой («вода»/ «конфета»). Обучающиеся отвечают (варианты ответов: - <i>Это то, что мы пьём, она жидкая</i>). «Шёпотно» артикулируя, педагог проговаривает это слово с обучающимися с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования. Обучающиеся отвечают (варианты ответов: - <i>Погибнут, засохнут....</i>). Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования предъявляют альтернативную карточку (<i>«красивый цветок»/ «цветок завял»</i>). Обучающиеся выполняют движения по содержанию стиха вместе с педагогом. Обучающиеся отвечают. / Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования предъявляют альтернативную карточку (<i>«лягушка»/ «кузнечик»</i>). Обучающиеся отвечают. / Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования предъявляют альтернативную карточку (<i>«пруд»/ «лесная полянка»</i>). Обучающиеся отвечают.

	И сегодня, Лягушка-Квакушка пригласила нас к себе в гости – в «Школу Воды». Хотите туда попасть и узнать много нового и интересного о воде?	/ Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования «отвечают», используя варианты невербальной коммуникации (жесты).	
III. Стимулирующий этап деятельности (моторная и дыхательная гимнастика).	<u>Дефектолог:</u> - Тогда в путь! А вот и помощники Лягушки-Квакушки – морские черепахи. Мы вместе с ними поплывём в «Школу Воды». <u>Дефектолог:</u> - «Черепашкам помогаем, Ножки мы переставляем...» <u>Дефектолог:</u> - «Ручки – рыбки! Повтори!!! За учителем следи!» <u>Дефектолог:</u> - «Чтобы плыть и не устать, Дыханье будем развивать! Носиком вдохнём сперва... Ротик выдохнет, друзья!»	Обучающиеся садятся на «черепах» и выполняют совместно с педагогом двигательную и дыхательную гимнастику. ○ Обучающиеся, сидя на черепахах и переставляя ноги, двигаются вперёд. ○ Руки вытянуты вперёд, ладошки соединены, изображают «волну». ○ Дети выполняют дыхательные упражнения совместно с педагогом. На выдохе разводят руки в стороны, изображая пловцов.	Игровые пособия «Черепаха»
IV. Актуализация знаний о воде, через различные каналы восприятия.	<u>Дефектолог:</u> - Ну, вот мы и приплыли в «Школу Воды»! Давайте поблагодарим морских черепашек, что они нас сюда доставили! <u>Дефектолог:</u> - Ой, кажется, в школе воды только что прошёл дождь и испортил на песке надпись «ВОДА». - Поможем нашей лягушке заново написать это слово и украсим его красивыми деталями конструктора. <i>Педагог благодарит детей за выполненную работу.</i>	Обучающиеся благодарят «черепах». Педагог подводит обучающихся к столу с подсветкой. Обучающиеся на песке пишут слово «ВОДА» (<i>зрительное подкрепление - карточки с буквами – «в», «о», «д», «а»</i>). Обучающиеся отвечают (варианты ответов: - Один сухой, а другой мокрый ...).	Игровое пособие «Сенсibar», аудиозапись «Релакс» (шум воды), элементы пособия «Пертра» («бутылочки»), пособие «Тактильные полоски и шары», карточки с буквами, звонок, альтернативные карточки.

	<u>Дефектолог:</u> - Ну что ж, нас ждут! Дружно идём в «Школу ВОДЫ»! <u>Дефектолог:</u> - Наша Лягушка-Квакушка и её маленькие помощники - Лягушата приготовили вам интересные задания. Вот, первое задание: - перед вами, в этих «Норках», два шерстяных шарика, сейчас ваши пальчики потрогают их и определяют, чем они отличаются. <u>Дефектолог:</u> - А вот какой бывает вода, вы мне ответите, когда выполните следующее задание лягушат. - Скажите, а какой станет вода, если её поставить в холодильник? <u>Дефектолог:</u> - А если водичку подогреть? <i>Педагог для закрепления повторяет данные качественные характеристики воды: «холодная – тёплая».</i> <u>Дефектолог:</u> - Сейчас ваши пальчики попробуют определить, где какая вода в стаканчиках. <u>Дефектолог:</u> - Перед стаканчиком с холодной водой поставьте «синнюю бутылочку», а перед стаканчиком с тёплой – «красную бутылочку». <i>Педагог проверяет выполненное задание, оценивает его.</i> <i>(Звонит звонок)</i>	Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования предъявляют альтернативную карточку (<i>«вода»/ «вода» перечёркнута красной линией</i>). Обучающиеся отвечают. / Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования предъявляют альтернативную карточку (<i>«лёд»/ «кружка с водой, над которой поднимается пар»</i>). Обучающиеся экспериментально определяют, где вода холодная, а где тёплая. <i>Обучающиеся расставляют элементы пособия «Пертра» («бутылочки» красного и синего цвета) перед стаканчиками с холодной и тёплой водой</i>	
V. Минутка релаксации.	<u>Дефектолог:</u> - Сейчас вы немного отдохнёте. - Мы отправимся на перемену к «прудику» и превратим наши пальчики сначала - в «рыбку», «в крабика», а потом - в	Обучающиеся, опустив руки в воду, выполняют упражнения, предложенные педагогом.	«Стол для воды и песка», массажные мячи, гелевые шарики, картинный материал (морской ёж, рыбки), иг-

	«морского ежа». <u>Дефектолог:</u> - «<i>Наши пальчики сейчас Будут весело нырять! Будут весело играть, Будут дружно отдыхать!</i>»		рушки (лягушки), салфетки.
VI. Закрепление знаний о воде, через различные каналы восприятия.	<u>Дефектолог:</u> - «<i>Отдохнули, поплескались! Ручки-рыбки наигрались! А сейчас пришла пора, Ждёт нас школа, где вода!</i>» <u>Дефектолог:</u> - Вот задание от лягушат: - «А что водичка умеет делать?» <i>Педагог включает видеозапись с шумом бегающей воды</i> <u>Дефектолог:</u> - Что делала водичка, что вы услышали? <i>Педагог включает видеозапись с шумом капавшей воды</i> <u>Дефектолог:</u> - А сейчас что делала водичка? <i>Педагог включает видеозапись с шумом «булькающей» воды.</i> <u>Дефектолог:</u> - А сейчас что делала водичка, что вы услышали? <i>Педагог предлагает обучающимся с помощью воды и пипетки, используя элементы пособий «Дусима», «Пертра», поэкспериментировать, «что же умеет делать вода».</i>	Обучающиеся смотрят и слушают видеозапись, отвечают. / Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования выбирают альтернативную видео-карточку («вода статична»/ «вода в движении»; «вода капает»/ «вода статична»; «водяная воронка»/ «вода статична»). На «вариативные дорожки» обучающиеся пипеткой капают воду; затем, наклоняют дорожку-дощечку и смотрят, как по ней бежит вода; затем, в «прудик» бросают шарики и слушают, как вода «булькает»	
VII. Психологическая разрядка.	<u>Дефектолог:</u> - Ребята, а давайте для наших лягушат, на память, нарисует разноцветный дождь!!! Ведь лягушки его очень любят! А дождь – это вода или не вода? <i>Педагог оценивает выполнение задания</i>	Обучающиеся отвечают. / Обучающиеся невербальные, с низкой речевой активностью, с особенностями эмоционального реагирования выбирают альтернативную карточку («вода»/ «лёд»).	Оборудование «Прозрачный мольберт», кисточки, баночки с красками, влажные салфетки.

		<i>Все вместе, на прозрачном мольберте, рисуют капельки дождя.</i>	
VIII. Систематизация и обобщение знаний.	<u>Дефектолог:</u> - Сейчас мы будем возвращаться из «Школы Воды» по «кочкам». Встав на них, вспомните, какой вода бывает? И что она умеет делать?	Обучающиеся отвечают, переступая с «кочки на кочку» («холодной-горячей»; «капают-бежит-булькает»). / Невербальные и обучающиеся с низкой речевой активностью для ответов использует символы (элементы пособия «Пертра» - «бутылочки»).	Оборудование «Кочки», элементы пособия «Пертра» («бутылочки»)
IX. Рефлексия деятельности (подведение итогов занятия).	- <u>Дефектолог:</u> - Наше занятие подошло к концу! - Вам понравилось оно? <u>Дефектолог:</u> - Сегодня вы меня не подвели, выполнили все задания!!! <i>Звучит «кваканье», педагог (голосом лягушки) благодарит обучающихся и вручает мотивационные подарки.</i> <i>Звучит музыкальная композиция - «Водная стихия».</i>	Обучающиеся делятся впечатлениями. <i>Благодарят Лягушку-Квакушку и прощаются. Выйдя в рекреацию, подходят вместе с педагогом к зимнему саду и освежают растения, разбрызгивая воду.</i>	Мотивационные подарки (грамоты от Лягушки-квакушки), разбрызгиватели для воды, комнатные растения, аудиозапись «Море»

Коммуникативные функции прогностической способности у детей дошкольного возраста с речевой патологией: особенности и развитие
Communicative function of prognostic abilities in preschool children with speech pathology: features and development

Охотникова В.О., Артемьева Т.В. (Казань)
Okhotnikova V.O., Artemyeva T.V.

Аннотация.

Статья посвящена вопросу прогностических способностей детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в коммуникативном аспекте; в статье аргументируется важность данного вопроса и поднимается проблема недостаточной изученности данного направления; представлены результаты эмпирического исследования по теме, описаны трудности и возможности дошкольников с нарушениями речи в умении адекватно использовать коммуникативные навыки при прогнозировании; представлено общее содержание проекта программы по развитию коммуникативных функций прогнозирования у дошкольников с речевой патологией.

Ключевые слова: прогностическая способность, коммуникация, коммуникативное взаимодействие, дошкольный возраст, речевая патология.

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».

Актуальность. В современных психологических исследованиях [1, 5, 8] все чаще выявляется тесная связь особенностей прогнозирования с успешностью социализации, социальной адаптацией, психологическим благополучием детей и взрослых. В дошкольном возрасте развитие способности к прогнозированию играет важную роль, поскольку в данный период развития происходит усвоение социокультурных ролей, норм и образцов деятельности и общения. Адекватно развивающийся процесс прогнозирования обеспечивает полноценную коммуникацию ребенка в обществе, оказывает содействие в программировании речевого высказывания и его реализации [2]. Такая тесная связь прогнозирования с речевой коммуникацией позволяет считать сформированность коммуникативных функций прогностической способности одной из основных задач психокоррекционной работы. У дошкольников, имеющих нарушения речи, навыки коммуникативного взаимодействия формируются недостаточно полно. Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская связывают это с психолого-педагогическими и личностными особенностями детей [4].

Содержание работ Б.Ф. Ломова, Е.Н. Суркова, Е.А. Сергиенко, И.М. Фейгенберга, А.И. Ахметзяновой свидетельствует об устойчивом интересе науки к проблеме прогностической деятельности у детей [1]. В работах В.Д. Менделевича, А.И. Ахметзяновой, А.А. Твардовской, Т.В. Артемьевой [2] начато изучение способности к прогнозированию различных категорий детей с отклонениями в развитии. Однако большинство существующих исследований направлено на изучение прогностических способностей детей школьного возраста. Именно поэтому мы решили изучить способности к прогнозированию и их коммуникативные функции у детей с нарушениями речи дошкольного возраста.

Исследование. Нами было проведено эмпирическое исследование по выявлению взаимосвязи прогнозирования и показателей коммуникативного развития у детей дошкольного возраста с речевой патологией.

Исследование было организовано на базах детских садов комбинированного вида г. Казани. Выборку составили 139 детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения (ОНР II - III уровня), в возрасте 5 - 6 лет.

Для проведения исследования был подобран комплекс методик.

Для изучения прогностических способностей была использована методика Л.И. Переслени и В.Л. Подобед «Угадайка» («Методика исследования особенностей прогностической деятельности») [8], позволяющая оценить указанные способности дошкольников по следующим показателям: скорость формирования прогноза, сформированность регуляции прогноза, воспроизведение прогноза, стратегии прогнозирования.

Для изучения способностей коммуникативного взаимодействия были использованы следующие методики:

1) опросник «Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения» А.М. Казьмина, Н.А. Коновко, О.Г. Сальниковой, Е.К. Тупициной, Е.В. Феединой [9], позволяющая оценить указанные выше способности дошкольников по следующим показателям: неконтактность, тревога, депрессия, дезадаптивность, гиперактивность/расторможенность.

2) методика Н.Е. Веракса «Диагностика коммуникативных способностей у детей» [4], позволяющая определить уровень развития коммуникативных способностей дошкольников, а также оценить понимание детьми различных ситуаций взаимодействия между сверстниками и со взрослыми.

3) методика А.Г. Самохваловой «Метод экспертной оценки коммуникативного поведения ребенка» [7], направленная на выявление коммуникативных умений у детей при взаимодействии со взрослыми и сверстниками в различных видах деятельности.

4) опросник Л.Ф. Баяновой и Т.Р. Мустафина «Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации» [3], позволяющий оценить степень соответствия поведения ребёнка правилам в нормативной ситуации.

Результаты исследования. По результатам исследования выявлена связь между показателями методики по прогнозированию («Угадайка») - скорость формирования прогноза, сформированность регуляции, воспроизведение, стратегии прогнозирования - и некоторыми показателями только трех методик («Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения», «Метод экспертной оценки коммуникативного поведения ребенка», «Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации»), имеющих коммуникативную направленность. Для выявления взаимосвязей был применен анализ корреляции Пирсона. Количественные его результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязи показателей прогнозирования и показателей коммуникативного развития у испытуемых с речевыми нарушениями

	Конгруэнтность			Деятельность (Самохвалова)				Атипичное поведение			
	Послушность	Безопасность	Самомониторинг	Организованная деятельность ребенка-воспитателя	Организованная деятельность ребенка-сверстника	Свободная деятельность ребенка-воспитателя	Свободная деятельность ребенка-воспитателя	Неконтактность	Тревога	Дезадаптивность	Гиперактивность/Расторможенность
Скорость формирования прогноза	.23**	.19*		.30**	.29**	.29**	.32**	-.21*	.25*		
Сформированность регуляции прогноза	.32**	.29*	.20*	.31**	.25**	.27**	.28**	-.19*			

чевые действия, будет думать, что можно и нужно сказать или ответить прежде, чем что-либо выкрикивать. Обратное будет наблюдаться, если ребенок плохо сходится с людьми, имеет маленький опыт в коммуникативном взаимодействии, то есть неконтактен ($r = -.19$), а вследствие неопытен в подобных действиях, описанных выше и связанных с коммуникацией.

Также сформированность регуляции прогноза при коммуникативном взаимодействии у детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, зависит от степени их послушности ($r = .32$) и уровня безопасности ($r = .29$): если ребенок послушен, усидчив, внимательно следит за развитием коммуникативной ситуации, и если он чувствует себя в безопасности и не совершает опрометчивых и необдуманных действий в отношении своей безопасности, то он будет сконцентрирован на мысли, которая пронизывает диалог или монолог говорящего, и будет грамотно регулировать свои коммуникативные прогнозы. Если ребенок дошкольного возраста в условиях организованной деятельности имеет хорошее коммуникативное взаимодействие с воспитателем ($r = .31$) и сверстниками ($r = .25$), не отвлекается, вслушивается в их речь и следит за их действиями, то он тоже сможет хорошо регулировать свою прогностическую деятельность в существующей коммуникативной ситуации и быть хорошим собеседником. То же будет проявляться и в условиях свободной деятельности, если ребенок будет активно взаимодействовать со сверстниками ($r = .28$) и воспитателем ($r = .27$) посредством речевой коммуникации.

Запоминание и воспроизведение ребенком ранее спрогнозированной мысли, то есть успешное положение его как собеседника в диалоге или отвечающего на занятии, зависит от степени его расторможенности ($r = -.21$): если ребенок гиперактивен, часто отвлекается, не слушает собеседника или выступающего (воспитателя), то его мысли по теме, ответы на вопросы, которые он успевает спрогнозировать, не задерживаются в памяти до того, как придет время их озвучивать, это значит, что при таком раскладе ситуации ребенок не будет включен в коммуникативную составляющую.

Выбор ребенком дошкольного возраста с речевой патологией стратегии прогнозирования зависит от уровня его тревожности ($r = -.19$) и степени приспособленности к ситуации и положению в конкретном обществе ($r = -.17$), которые соответственно влияют на качество и смысловую нагрузку мыслей и высказываний, воспроизводимых ребенком в какой-либо коммуникативной ситуации в данном обществе. Если ребенок чем-то встревожен или о чем-то переживает, то его мысли будут отвлечены от предмета беседы, а стратегия прогнозирования будет выбрана случайным образом – он будет невольно отвечать, говорить о том, что уже обсудили ранее. Также нерационально будет осуществляться выбор стратегии прогнозирования речевых действий дошкольником, имеющим нарушения речи, при коммуникативном взаимодействии с кем-либо из данного общества или в определенной ситуации, которых он не принимает, в которых он не знает, как себя вести; он не приспособлен к условиям среды, в которой происходит эта коммуникативная ситуация, а следственно и не может выбрать адекватную стратегию прогнозирования собственных речевых действий.

Также выбор стратегии прогнозирования при коммуникативном взаимодействии у дошкольников с речевой патологией зависит от степени их послушности ($r = .34$) и уровня безопасности ($r = .32$): если ребенок послушен, усидчив, внимателен, если он чувствует себя в безопасности и не совершает действий её нарушающих, то он будет сконцентрирован на диалоге или монологе и будет выбирать те стратегии прогнозирования, которые помогут ему верно отвечать на вопросы и высказывать свои мысли именно по теме речевой ситуации. С тем же успехом такой ребенок будет выбирать правильные стратегии прогнозирования, если, находясь в условиях организованной деятельности, он имеет постоянное речевое взаимодействие с воспитателем ($r = .50$) и сверстниками ($r = .50$), не отвлекается, вслушивается в их речь. Аналогично будет развиваться выбор стратегии речевого прогнозирования ребенком в условиях свободной деятельности, если ребенок будет активно взаимодействовать со сверстниками ($r = .42$) и воспитателем ($r = .46$) посредством речевой коммуникации.

Неадекватность выбора стратегии прогноза собственной речи будет наблюдаться в случае неконтактности дошкольника ($r = -.29$), то есть если он плохо взаимодействует с людьми, боится вступать в речевые контакты, как следствие, неопытен в речевом взаимодействии, то и стратегии прогнозирования своих речевых действий он будет выбирать случайным образом.

Таким образом, в исследовании взаимосвязей прогнозирования и коммуникативных показателей было выявлено, что у детей дошкольного возраста с речевой патологией развитие коммуникативных функций прогнозирования осложнено неконтактностью детей, повышенным уровнем тревожности детей, их расторможенностью / гиперактивностью, также способностью детей адаптироваться к условиям конкретной ситуации и конкретному обществу. Также способность к прогнозированию у детей дошкольного возраста с речевой патологией тесно связана с видом деятельности, которую осуществляет ребенок – режимные моменты, организованная или свободная деятельность.

Преодоление негативного содержания этих характеристик, улучшение качества способности речевого прогнозирования и развитие коммуникативного взаимодействия в целом является нашей перспективной задачей в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими речевую патологию.

Проект программы по формированию коммуникативных функций прогнозирования. В связи с этим, нами ведется работа по проектированию программы по развитию коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с речевой патологией.

Программа будет иметь в своем содержании не только занятия, направленные на развитие умения прогнозировать коммуникативные ситуации и речевое поведение участников этих ситуаций, но и занятия по преодолению у детей таких качеств, как неконтактность, тревожность, гиперактивность и развитие таких качеств, как послушность, самоконтроль. Развитие одних и преодоление других приведет в результате не только к основной цели программы – развитию коммуникативных функций прогнозирования, но и к развитию успешной социальной адаптации детей дошкольного возраста с речевой патологией.

В программе занятия разделены на блоки, а блоки разделены на уровни. Все блоки связаны между собой заданиями по развитию прогностических способностей, и в особенности, коммуникативных функций прогнозирования. Каждый блок отдельно направлен на развитие или преодоление определенного качества у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, указанными выше. Уровни представляют собой лестницу сложности заданий (занятий) и подразумевают как групповую, так и индивидуальную формы работы.

В программе используются основные общепедагогические методы: практические, наглядные и словесные. Выбор и использование того или иного метода зависит от этапа коррекционно-развивающей работы и формы занятия.

На первых уровнях сложности занятия проводятся с использованием картинок на разные виды деятельности, на последних – в группах или подгруппах с использованием моделирования ситуаций в разных видах деятельности и коммуникативных игр. Переходить к заданиям следующего уровня рекомендуется в случае, если ребенок легко и правильно выполняет задания предыдущего уровня [5].

Далее представлен общий вид проекта программы, разработанного на данном этапе.

Блок 1. Развитие послушности.

Уровень 1. Индивидуальное занятие. Разбор и прогнозирование коммуникативной ситуации, составление рассказа по серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Послушность».

Уровень 2. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации, отраженной в серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Послушность».

Уровень 3. Индивидуальное занятие. Составление рассказа по сюжетной картине по теме «Послушность».

Уровень 4. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации по теме «Послушность».

Блок 2. Развитие самоконтроля.

Уровень 1. Индивидуальное занятие. Разбор и прогнозирование коммуникативной ситуации, составление рассказа по серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Самоконтроль».

Уровень 2. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации, отраженной в серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Самоконтроль».

Уровень 3. Индивидуальное занятие. Составление рассказа по сюжетной картине по теме «Самоконтроль».

Уровень 4. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации по теме «Самоконтроль».

Блок 3. Преодоление неконтактности/Развитие коммуникативного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Уровень 1. Индивидуальное занятие. Разбор и прогнозирование коммуникативной ситуации, составление рассказа по серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Коммуникативное взаимодействие».

Уровень 2. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации, отраженной в серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Коммуникативное взаимодействие».

Уровень 3. Индивидуальное занятие. Составление рассказа по сюжетной картине по теме «Коммуникативное взаимодействие».

Уровень 4. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации по теме «Коммуникативное взаимодействие».

Блок 4. Преодоление тревожности.

Уровень 1. Индивидуальное занятие. Разбор и прогнозирование коммуникативной ситуации, составление рассказа по серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Тревога».

Уровень 2. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации, отраженной в серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Тревога».

Уровень 3. Индивидуальное занятие. Составление рассказа по сюжетной картине по теме «Тревога».

Уровень 4. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации по теме «Тревога».

Блок 5. Преодоление гиперактивности.

Уровень 1. Индивидуальное занятие. Разбор и прогнозирование коммуникативной ситуации, составление рассказа по серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Гиперактивность».

Уровень 2. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации, отраженной в серии сюжетных картин с открытым финалом по теме «Гиперактивность».

Уровень 3. Индивидуальное занятие. Составление рассказа по сюжетной картине по теме «Гиперактивность».

Уровень 4. Групповое занятие. Моделирование коммуникативной ситуации по теме «Гиперактивность».

Блок 6. Закрепление полученных навыков прогнозирования. Групповые занятия по закреплению всех полученных навыков и, в особенности, коммуникативных функций прогнозирования.

Выводы. Таким образом, были выявлены положительные и отрицательные взаимосвязи прогностической способности и показателей коммуникативного развития у детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, были определены задачи перспективной работы, основываясь на которые, в настоящее время ведется работа по разработке программы развития коммуникативных функций прогнозирования у детей дошкольного возраста с речевой патологией. По окончании реализации данной программы дети должны овладеть следующими умениями: активно вступать в диалог, уметь задавать вопросы, уметь слушать и понимать речь, строить общение с учетом ситуации, легко входить в контакт, ясно и последовательно выражать свои мысли, пользоваться формами речевого этикета, регулировать свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, а также прогнозировать ход развития коммуникативных ситуаций.

Литература

1. Ахметзянова А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: дис... канд. псих. наук: 19.00.13, 19.00.04: защищена 02.03.04 / Ахметзянова Анна Ивановна. – Казань, 2004. – 128 с.

2. 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.

3. Баянова Л.Ф. Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова, Т.Р. Мустафин // Филология и культура, 2015. – № 3 (41). – С. 325 – 332.

4. Веракса Н.Е. Диагностика готовности ребенка к школе: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 112 с.

5. Охотникова В.О. Специфика рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с речевыми нарушениями / В.О. Охотникова // Совершенствование дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: поиски и достижения: сб. науч. тр. – Изд-во: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2018. – С. 329 – 331.

6. Охотникова В.О. Формирование навыков коммуникативного взаимодействия у младших школьников с речевыми нарушениями / В.О. Охотникова // Логопедическая помощь: актуальность и горизонты: Материалы международной научной конференции, 22 – 23 ноября, 2018 – Кишинев: Изд-во UPS "Ion Creangă", 2019. – С. 76 – 79.

7. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: учеб. - метод. пособие / А.Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.

8. Чупров Л.Ф. Психодиагностическая триада методик для исследования структуры интеллектуального развития младших школьников: учеб. - метод. пособие / Л.Ф. Чупров. – Черногорск-Москва: СМОПО, 2009. – 80 с.

9. Шкала эмоционального неблагополучия и атипичного поведения дошкольников / А.М. Казьмин, Н.А. Коновко, О.Г. Сальникова, Е.К. Тупицина, Е.В. Федина // Клиническая и специальная психология, 2014. – Т. 3. – № 3. – С. 62 – 75.

**Особенности прогностической компетентности и склонности
к виктимному поведению у школьников с нарушениями зрения**
*Features of prognostic competence and tendency to victim behaviour of pupils
with visual impairment*

Салахова А.Т., Твардовская А.А. (Казань)
Salakhova A.T., Tvardovskaya A.A.

Аннотация.

В данной статье рассматриваются особенности антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) и склонности к виктимным поведенческим проявлениям подростков с нарушениями зрения в различных установках и составляющих. Представлены результаты эмпирического исследования антиципационной состоятельности и склонности к виктимному поведению у слабовидящих подростков, а также описаны выявленные качественные особенности.

Ключевые слова: прогностическая компетентность, виктимное поведение, ограниченные возможности здоровья, нарушения зрения, подросток.

В последние десятилетия проблема изучения прогностической компетентности занимает важное место в психологических исследованиях. В научных трудах Карпова А.А. [3] и Ломова Б.Ф. [5] отмечается, что одним из факторов психологически здоровой, умеющей преодолевать жизненные трудности личности является сформированная способность к прогнозированию, а нарушение способности к прогностической деятельности предопределяет социальную дезадаптацию. Рассматривая проблему виктимизации подростков, стоит отметить, что данный вид отклоняющегося поведения является одной из самых актуальных и значимых, как для системы образования, так и для родителей. Это связано обеспокоенностью ростом преступлений, связанных с насилием, принуждением [4].

Подростковый возраст является одним из особых, трудных, и в то же время противоречивых на всем этапе развития личности. Подросткам с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) свойственны случаи, при котором есть вероятность возникновения межличностных конфликтов среди ровесников. Данное явление может проходить для ребенка как проблемно, так и болезненно, потому что в процессе социализации его личности основной потребностью становится достижение комфортной и безопасной позиции в группе [1].

Повышенная уязвимость подростков с ОВЗ может обуславливать реальную и потенциальную предрасположенность становиться «жертвами социализации». Для выявления возможности возникновения виктимных поведенческих проявлений требуется развитие прогностических способностей, согласно мнению Б.Ф. Ломова и Е.Н. Суркова «умения антиципировать (и, конечно, строить образы достижения) все более сложные, включающие не только чисто сенсомоторные механизмы, но и смысловые структуры» [5].

Недостаточная освещенность применительно к лицам подросткового возраста с ограниченными возможностями здоровья, в том числе к подросткам с нарушениями зрения, определяет актуальность данного исследования.

В рамках данного исследования с целью выявления особенностей сформированности прогностической компетентности и склонности к виктимному поведению у подростков с нарушениями зрения, нами проведен эксперимент. Исследование было проведено на базе ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья», и МБОУ «Гимназия № 1» имени Мусы Джалиля Нижнекамского муниципального района в период с октября 2018 года по февраль 2019 года.

В качестве испытуемых были привлечены 95 ребенка в возрасте 12 – 16 лет, обучающиеся с 7 по 9 классы. Выборка представлена в следующем количественном соотношении: 22 учеников седьмого класса, 16 учеников восьмого класса и 22 учеников девятого класса общеобразовательной школы и 12 учеников седьмого класса, 10 учеников восьмого класса и 13 учеников девятого класса школы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе сбора анамнестических данных были выявлены наиболее встречающиеся зрительные дефекты в выборке детей подросткового возраста с нарушением зрения: ретинопатия недоношенных, косоглазие, миопия, частичная атрофия зрительного нерва, нистагм, амблиопия.

В нашем исследовании были использованы такие методики, как «Исследование склонности к виктимному поведению», которая была разработана О.О. Андронниковой [2]. Методика исследования виктимных поведенческих проявлений является стандартизированным тестом-опросником, дает возможность исследовать predisposition лиц подросткового возраста к реализации своеобразных форм виктимного поведения. Выделены такие объекты приложения методики, как социальные и личностные установки. Тест-опросник представляет набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение predisposition к реализации отдельных форм виктимного поведения.

Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности), разработанный В.Д. Менделевичем, включает в себя 81 утверждение [6]. В методику включены три составляющих антиципационной состоятельности: личностно-ситуативная, отображающая коммуникативный уровень антиципации; пространственная, показывающая способность предвосхищать движение предметов в пространстве, упреждать их, соотносить собственные движения с моторной ловкостью; временная, демонстрирующая хроноритмологические особенности человека, способность прогнозировать течение и точно распределять время. Дополнительно к вышеуказанным составляющим, подсчитывается общая антиципационная состоятельность, которая осуществляется с помощью вычитывания суммарно по трем составляющим.

Исследование антиципационной состоятельности и склонности к виктимному поведению школьников с нарушениями зрения проводилось в групповой форме в первой половине дня. Всем была зачитана общая инструкция, и предлагалось ряд утверждений, на которые необходимо было ответить, зафиксировав свой ответ в имеющемся у каждого ответном листе. На один тест-опросник было выделено 40 – 45 минут на каждую возрастную группу. Длительность обследования детей с нарушениями зрения значительно отличалась, так как многим детям требовалось больше времени для обдумывания и выбора ответа. Данное явление связано, в первую очередь, со сниженной зрительной работоспособности учащихся.

Таблица 1

Показатели по шкалам исследования склонности к виктимному поведению
слабовидящих подростков

Стены	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
<i>Выше нормы</i>	0	0	5	14	0	0	0	0	6	17	5	14	1	3
<i>Норма</i>	26	74	20	57	28	80	30	86	22	63	24	69	26	74
<i>Ниже нормы</i>	9	26	10	29	7	20	5	14	7	20	6	17	8	23
Название шкалы														

	Шкала социальной желательности	Агрессивный тип	Активный тип	Инициативный тип	Пассивный тип	Некритичный тип	Реализованная виктимность

В ходе проведения исследования слабовидящих подростков, нами были получены следующие результаты методики «Исследования склонности к виктимному поведению», представленные в Таблице 1.

Анализируя выявленные результаты по исследованию склонности к виктимному поведению у подростков со зрительной патологии, мы видим, что по шкале реализованности виктимного поведения выявлен испытуемый, стен которого выше нормы. Это свидетельствует о том, что, вероятнее всего, испытуемый достаточно часто попадает в неприятные или опасные для его жизни ситуации. Это связано с внутренней предрасположенностью и готовности личности действовать определенными способами. Отмечается стремление к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера. У 23% испытуемых по этой же шкале отмечается тенденция редко попадать в критические ситуации. Несмотря на это, внутренняя готовность к виктимным поведенческим проявлениям присутствует. Мы можем предположить, что это связано с тем, что у подростков с нарушениями зрения выработался защитный рефлекс в виде стремления и вовсе избегать ситуации конфликта.

Основываясь на полученных сведениях по шкале социальной желательности, мы можем утверждать, что у большинства испытуемых (74 %) выявлены достоверные ответы, что свидетельствует о наличии надежных результатов исследования в целом.

Таблица 2

Показатели антиципационной состоятельности у слабовидящих подростков

	чел.	%	чел.	%
<i>Общая АС (ПК)</i>	28	80	7	20
<i>Личностно-ситуативная</i>	25	71	10	29
<i>Пространственно-ситуативная</i>	17	49	18	51
<i>Временная</i>	18	51	17	49
	Состоятельность		Несостоятельность	

По результатам проведенного теста антиципационной состоятельности В.Д. Менделевича, было выявлено, что 80 % слабовидящих подростков имеют общую антиципационную состоятельность. У оставшихся 20 % подростков имеется антиципационная несостоятельность. Данная группа лиц с ограниченными возможностями характеризуется наличием недостаточного уровня способности личности предвосхищать ход событий и собственное поведение в субъективно значимых ситуациях.

Следует обратить внимание на показатели пространственно-ситуативной антиципационной состоятельности. У 51 % опрошенных выявлена недостаточная способность предвосхищать перемещение предметов в пространстве, упреждать их, координировать соответствующие движения, проявляя моторную ловкость. Полученные результаты связаны с тем, что у испытуемых подростков присутствует нарушение зрительной работоспособности, это ограничивает их полное видение помещения и предметов в пространстве.

Подводя итоги данного исследования, можно сделать вывод о том, что среди испытуемых выявлены личности с внутренней предрасположенностью и готовности личности действовать неадекватными способами, характерные для лиц с отклоняющимся от общепринятых норм поведением. Были выявлены и те, которые адаптировались под влияния угроз с внешней стороны, благодаря чему им удается редко попадать в критические ситуации. Однако и у данной категории лиц есть вероятность проявлений виктимного (отклоняющегося) поведения.

Литература

1. Абитов И.Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при расстройствах психического здоровья) / И.Р. Абитов // Психологические исследования / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – Вып. 3 – С. 11 – 23.
2. Андронникова О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению / О.О. Андронникова // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании. – 2004. – С. 5 – 17.
3. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности / А.А. Карпов. – Ярославль: ЯРГУ. 2014. – 272 с.
4. Клейберг Ю. Психология девиантного поведения / Ю. Клейберг. – М.: Творческий центр, 2011. – 160 с.
5. Ломов Б.Ф. Системный подход и проблема детерминизма в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 2001. – Т. 10. – № 4. – С. 19 – 33.
6. Менделевич В.Д. Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) – экспериментально-психологическая методика для оценки готовности к невротическим расстройствам / В.Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – Т. 13. – Вып. 1. – С. 35 – 40.

Взаимосвязь показателей внутренней картины болезни и параметров копинг-поведения у пациентов с ишемической болезнью сердца, направленных на коронарное шунтирование

The relationship of indicators of the attitude to illness and the parameters of coping-behavior in patients with coronary heart disease aimed at coronary artery bypass grafting

Солодухин А.В., Кухарева И.Н., Серый А.В., Яницкий М.С., Трубникова О.А., Барбараш О.Л. (Кемерово)
Solodukhin A.V., Kukhareva I.N., Seryy A.V., Yanitsky M.S., Trubnikova O.A., Barbarash O.L.

Аннотация

В данной работе проведено исследование взаимосвязи между показателями внутренней картины болезни и стресс-преодолевающего поведения у пациентов, направленных на операцию коронарного шунтирования. Представлены результаты эмпирического исследования, которые показали, что у пациентов с ишемической болезнью сердца перед проведением коронарного шунтирования преобладают адаптивные варианты внутренней картины болезни. Кроме того, пациенты склонны снимать нервное напряжение при помощи эмоционально-фокусированных и когнитивных копинг-стратегий. При этом было обнаружено, что адаптивные варианты внутренней картины болезни позволяют пациентам с ишемической болезнью сердца выбирать продуктивные копинг-стратегии, а наличие дезадаптивных вариантов картины болезни приводит к высоким рискам дезадаптации на послеоперационном этапе.

Ключевые слова: внутренняя картина болезни, копинг-поведение, ишемическая болезнь сердца, коронарное шунтирование.

Актуальность. По данным Всемирной организации здравоохранения, основной причиной смерти от неинфекционных заболеваний являются сердечно-сосудистые заболевания (ССЗ). Смертность от ССЗ в России составляет 53,2 % (696,5 на 100 тыс. населения), при этом около половины из них приходится на ИБС [1]. Для лечения данного заболевания применяется операция коронарного шунтирования (КШ), которая признана как наиболее перспективная в плане улучшения качества жизни больных с тяжелой, быстро прогрессирующей или резистентной к медикаментозной терапии ИБС. Данная операция восстанавливает оптимальный коронарный кровоток в пораженных артериях, тем самым приводя к облегчению связанных с ИБС клинических симптомов. При этом, как показывают исследования, именно у пациентов кардиологических клиник возникают психоземotionalные нарушения, которые могут привести к неблагоприятному течению и исходу болезни даже при успешно проведенной кардиохирургической операции [2]; [5].

В зависимости от преморбидных личностных особенностей пациенты по-разному воспринимают свое заболевание и выбирают различные стратегии совладания со стрессом. Применительно к пациентам с ИБС в данном контексте используются такие понятия как внутренняя картина болезни (ВКБ) и копинг-поведение.

В своем исследовании ВКБ и копинг-поведения мы опираемся на теоретическую модель саморегуляции Х. Левенталя [6]. Согласно данной модели, появление у пациента информации о первых признаках заболевания формирует у него ощущение угрозы для здоровья, которое влияет на когнитивные представления и эмоциональный ответ на данную угрозу. При этом ответная реакция на заболевание происходит в три этапа. На первом этапе происходит формирование и обработка когнитивных представлений о заболевании и выбор эмоционального ответа на него. На втором этапе пациент выбирает подходящие копинг-стратегии, которые зависят от сформированных представлений личности о болезни через различные источники информации (социальное окружение, медицинский персонал и др.). На третьем этапе происходит оценка эмоциональных реакций на возникшую угрозу и эффективность выбранного копинг-

поведения, которые перепроверяются и при необходимости дорабатываются. Ответ личности на возникновение заболевания описан в виде процесса саморегуляции для того, чтобы показать, как формирование внутренней картины болезни влияет на выбор пациентом копинг-поведения.

В связи с вышесказанным, целью настоящего исследования явилось изучение ВКБ и копинг-поведения пациентов с ИБС, находящихся на предоперационном этапе КШ.

Материалы и методы.

До включения в исследование у всех потенциальных исследуемых пациентов было получено письменное добровольное информированное согласие. В исследование включены 132 пациента, мужчин, в возрасте от 51 до 77 лет, находящихся на предоперационной подготовке к КШ.

Критерии включения: мужской пол, планируемое КШ и добровольное информированное согласие пациента на участие в исследовании.

Клинико-anamnestическая характеристика пациентов, включенных в исследование, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Клинико-anamnestическая характеристика пациентов, направленных на коронарное шунтирование

Показатели	n=132
Возраст, лет	59,9±6,9
Инфаркт миокарда в анамнезе, n (%)	75 (57)
Стенозы сонных артерий, n (%)	62 (47)
Сахарный диабет, n (%)	15 (11)
Длительность ИБС, лет	3 [1;9]
Средний ФК стенокардии	2,03±0,36
Средний ФК ХСН (по NYHA)	1,98±0,42
Наличие артериальной гипертонии, n (%)	118 (90)
Фракция выброса левого желудочка (%)	57 [40; 71]

Психологическое исследование проводилось на 2 – 3-й день после поступления пациента в стационар, в первой половине дня. Для диагностики отношения пациента к своему заболеванию использовался «Тип отношения к болезни» (Л.И. Вассерман и соавт.), оценка стресс-преодолевающих стратегий осуществлялась при помощи методики исследования копинг-поведения (Р. Лазарус и С. Фолкман; адаптированный вариант Т.А. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой).

Статистический анализ проводился с помощью статистического пакета программ Statistica 10.0 (StatSoft, Tulsa, OK, USA). Количественные клинико-anamnestические показатели представлены в виде среднего значения ± стандартное отклонение. Полученные данные были проанализированы на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова. Распределение данных отличалось от нормального, в связи с чем, для оценки связи между типом отношения к болезни и копинг-поведением использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена с оценкой его значимости ($p \leq 0,05$).

Результаты исследования. Изучение внутренней картины болезни показало, что у пациентов с ИБС перед КШ преобладает сочетание гармоничного и эргопатического типа ВКБ (табл. 2).

При выборе совладающего поведения пациенты с ИБС предпочитают использовать копинг-стратегии «Дистанцирование», «Конфронтация» и «Планирование решения проблем» (табл. 3).

Таблица 2

Внутренняя картина болезни пациентов, готовящихся к КШ

Типы отношения к болезни в чистом виде, n (%)		Сочетания типов отношения к болезни, n (%)	
Гармоничный	18 (14)	Эргопатический	60 (45)
		Анозогнозический	6 (5)
		Эргопатический анозогнозический	12 (9)
Эргопатический	9 (7)	Сенситивный	3(2)
Анозогнозический	7 (5)	Неврастенический сенситивный	5(4)
Тревожный	8 (6)	Ипохондрический	4 (3)

Таблица 3

Копинг-стратегии, используемые пациентами перед КШ

Копинг-стратегии	n (%)
Конфронтация	24 (18)
Дистанцирование	30 (23)
Самоконтроль	6 (5)
Поиск социальной поддержки	15 (12)
Принятие ответственности	12 (9)
Бегство-избегание	14 (11)
Планирование решения проблем	21 (16)
Положительная переоценка	10 (6)

В ходе исследования были обнаружены достоверные взаимосвязи между внутренней картиной болезни и копинг-поведением пациентов (табл. 4).

Таблица 4

Связь внутренней картины болезни и копинг поведения пациентов перед КШ

	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Планирование решения проблем	Положительная переоценка	Бегство-избегание
Гармоничный	0,30*	-0,01	0,15	-0,06	0,31*	0,05	-0,004	0,03
Эргопатический	0,25	-0,14	0,33*	0,17	0,27*	0,47*	0,21	0,04

Анозогнозический	-0,03	-0,32*	-0,17	-0,22	0,18	-0,04	-0,37*	-0,25
Тревожный	0,28*	-0,004	0,43*	0,06	0,08	0,12	0,28**	0,46*
Ипохондрический	0,28*	0,18	0,25	0,29*	0,25*	0,17	0,42*	0,32*

Примечание: * $p=0,001$; ** $p=0,02$

При изучении связи адаптивных вариантов ВКБ и копинг-стратегий были получены следующие результаты. Выявлены положительные корреляции между гармоничным вариантом ВКБ и копинг-стратегиями «Конфронтация» ($r = 0,30$, $p = 0,001$) и «Принятие ответственности» ($r = 0,31$, $p = 0,001$). Были обнаружены положительные корреляции эргопатического типа ВКБ с копинг-стратегиями «Самоконтроль» ($r = 0,33$, $p = 0,001$) «Принятие ответственности» ($r = 0,27$, $p = 0,001$) и «Планирование решения проблем» ($r = 0,47$, $p = 0,001$). Обнаружена статистически значимая отрицательная связь анозогнозической картины болезни и копинг-стратегий «Дистанцирование» ($r = -0,32$, $p = 0,001$) и «Положительная переоценка» ($r = -0,37$, $p = 0,001$).

При исследовании дезадаптивных вариантов ВКБ и копинг-стратегий также были обнаружены статистически значимые корреляционные связи. У тревожного варианта ВКБ обнаружена положительная связь с копинг-стратегиями «Конфронтация» ($r = 0,28$, $p = 0,001$), «Самоконтроль» ($r = 0,43$, $p = 0,001$), «Положительная переоценка» ($r = 0,28$, $p = 0,02$) и «Бегство-избегание» ($r = 0,46$, $p = 0,001$). У ипохондрической картины болезни обнаружена положительная связь с копинг-стратегиями «Конфронтация» ($r = 0,28$, $p = 0,001$), «Поиск социальной поддержки» ($r = 0,29$, $p = 0,001$), «Принятие ответственности» ($r = 0,29$, $p = 0,001$), «Положительная переоценка» ($r = 0,42$, $p = 0,001$) и «Бегство - избегание» ($r = 0,32$, $p = 0,001$).

Обсуждение. В медицинской психологии внутренняя картина болезни и копинг-стратегии рассматриваются как особые формы реагирования психики пациента на возникновение у него заболевания. Копинг-стратегии тесно связаны с понятием психологической защиты личности. Их формирование происходит под влиянием внутренних установок, ценностей личности, собственных представлений и значений ситуации оперативного вмешательства [7, 8]. Согласно данным по изучению психологических защит в норме и при соматических заболеваниях, эмоционально-фокусированные и избегающие копинг-стратегии могут препятствовать формированию адекватной ВКБ [9, 12]. Они лишь на короткое время снижают тревогу и негативные переживания пациента, пока тот не найдет более рационального выхода из ситуации болезни. Если же такие копинг-стратегии становятся устойчивыми и при этом препятствуют эффективности лечения, их можно назвать патологическими. В таком случае пациент упорно отказывается от деятельности по продуктивному разрешению связанных с болезнью проблем и избегает помощи со стороны медицинского персонала [12].

При этом, как следует из приведенных данных, обнаруживается прямая взаимосвязь между особенностями ВКБ и копинг-стратегиями.

Так, гармоничный и эргопатический варианты ВКБ имеют положительные связи с продуктивными копинг-стратегиями «Планирование решения проблем», «Самоконтроль» и «Принятие ответственности», которые, по данным

исследований, помогают лучше адаптироваться к стрессовой ситуации и снижают уровень тревожности и депрессии [10, 11]. У анозгнозической картины болезни, которая характеризуется игнорированием наличия у себя заболевания, обнаружены отрицательные корреляционные связи с копинг-стратегиями «Дистанцирование» и «Положительная переоценка». Таким образом, анозгнозическая картина болезни помогает пациенту более рационально подходить к решению проблемы, меньше опираясь на эмоциональные копинг-стратегии.

У дезадаптивных вариантов ВКБ, таких как тревожное и ипохондрическое отношение к болезни, наблюдаются положительные корреляционные связи с эмоционально-фокусированными и избегающими копинг-стратегиями. Анализ связи данных вариантов ВКБ с копинг-стратегиями показывает, что при возникновении стрессовой ситуации такие пациенты склонны к конфликтам, поиску помощи у окружающих и избеганию решения проблем, что препятствует эффективной адаптации на послеоперационном этапе.

Заключение. На основе проведённого исследования можно сделать следующие выводы. У пациентов с ИБС перед проведением КШ преобладают адаптивные варианты ВКБ. Кроме того, данные пациенты склонны снимать нервное напряжение при помощи эмоционально-фокусированных и когнитивных копинг-стратегий. При этом было обнаружено, что адаптивные варианты ВКБ позволяют пациентам с ИБС перед КШ выбирать продуктивные копинг-стратегии, а наличие дезадаптивных вариантов ВКБ приводит к высоким рискам дезадаптации на послеоперационном этапе. Таким образом, знание о структуре и содержании внутренней картины болезни и копинг-стратегиях способствуют правильному пониманию и оценке психологического состояния пациента, что может способствовать положительной динамике в лечении и последующей реабилитации.

Литература

1. Алёхин А.Н. Психологические факторы кардиометаболического риска: история и современное состояние проблемы / Алёхин А.Н., Трифонова Е.А. // Артериальная гипертензия. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 278 – 291.
2. Вассерман Л.И. Внутренняя картина болезни в структуре качества жизни у больных с соматической патологией / Л.И. Вассерман, Е.А. Трифонова, В.Л. Федорова // Сибир. психол. журнал. – 2008. – № 27. – С. 67 – 71.
3. Елфимова Е.В. Личность и болезнь: «внутренняя картина болезни», качество жизни и приверженность лечению / Е.В. Елфимова, М.А. Елфимов // Заместитель главного врача. – 2009. – № 11. – С. 18 – 25.
4. Зеленская И.А. Психологические особенности больных ИБС после аорто-коронарного шунтирования в процессе реабилитации / И.А. Зеленская, Е.А. Демченко, Е.И. Лубинская // Психология XXI века: сб. материалов Международной науч.-практич. конф. молодых ученых / под науч. ред. О.Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. – С. 174 – 176.
5. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: монография / Е.Р. Исаева. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2009. – 136 с.

6. Помешкина С.А. Оценка трудоспособности пациентов, подвергшихся коронарному шунтированию / Помешкина С.А., Кондрикова Н.В., Барбараш О.Л. // Комплексные проблемы сердечно-сосудистых заболеваний. – 2014 – № 1. – С. 26 – 30.
7. Солодучин А.В. Взаимосвязь когнитивного статуса и копинг-поведения пациентов с ишемической болезнью сердца перед подготовкой к коронарному шунтированию / Солодучин А.В., Серый А.В., Трубникова О.А., Яницкий М.С., Барбараш О.Л. // Здоровье и образование в XXI веке. – 2016. – № 6. – С. 20 – 24.
8. Шальнова С.А. Ишемическая болезнь сердца в России: распространенность и лечение (по данным клинко–эпидемиологических исследований) // Терапевтический архив. – 2011. – № 1. – С. 7 – 11.
9. Штрахова А.В. Личностный смысл болезни – суммарный вектор психического отражения болезни болеющим субъектом / А.В. Штрахова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2008. – Вып. 3 – № 33. – С. 78 – 82.
10. Hugh R. Coping styles in adults with cystic fibrosis: implications for emotional and social quality of life Psychology / R. Hugh, D. Feeters, D. Boyda, S. O'Neill // Health&Medicine. – 2015. – No. 18 – P. 1 – 11.
11. Karademas E.C. Illness perceptions, illness-related problems, subjective health, and the role of perceived primal threat: Preliminary results / E.C. Karademas, A. Bakouli, A. Bastounis, F. Kallergi, P. Tamtami, M. Theofilou // Journal of Health Psychology. – 2008. – No. 13. – P. 47 – 55.
12. Leventhal H. Representations, procedures, and affect in illness selfregulation: A perceptual–cognitive model / H. Leventhal, E.A. Leventhal, L. Cameron // In: A. Baum, T.A. Revenson, J.E. Singer, Handbook of health psychology – Mahwah: Erlbaum. – 2001. – P. 19 – 47.

Методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха

Methods of complex pedagogical diagnostics of auditory-verbal development of pupils with hearing impairment

Феклистова С.Н. (Минск)

Feklistova S.N.

Аннотация. В статье представлена методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха. Раскрываются содержание и средства педагогической диагностики в триаде «восприятие – понимание – воспроизведение», характеризуются критерии и показатели оценки сформированности каждого из компонентов.

Ключевые слова: нарушение слуха, слухоречевое развитие, развитие слухового восприятия, развитие речи, педагогическая диагностика.

Современный этап характеризуется усилением инклюзивных подходов в образовании, поиском условий, обеспечивающих максимальную образовательную и социальную интеграцию детей с особенностями психофизического развития. Ключе-

вым фактором, определяющим успешность включения детей с нарушением слуха в общий образовательный процесс, признано слухоречевое развитие [3; 4; 5; 7].

Важнейшим принципом специальной педагогики, как известно, является диагностическая основа обучения. Реализация этого принципа означает выявление актуального развития и особых образовательных потребностей ребенка, определение с учетом полученных результатов стратегии обучения, отбор адекватных методов, приемов и средств. Педагогическая диагностика должна быть ориентирована на повышение качества образования, выполнять прогностическую, контрольно-аналитическую и оценочную функции.

В настоящее время существенно изменились потенциальные возможности детей с нарушением слуха, что обусловлено внедрением ранней медицинской диагностики и раннего слухопротезирования детей, системы ранней комплексной помощи, использованием высокотехнологичных средств слухопротезирования, обеспечивающих качественно иной уровень компенсации потерь слуха [4; 5; 8]. Однако для определения образовательного маршрута ребенка с нарушением слуха недостаточно только медико-технических сведений. Необходима педагогическая диагностика, предоставляющая качественную характеристику слухоречевого развития.

Проведенный нами анализ используемых в практике методов педагогической диагностики свидетельствует о «сепаративном» использовании методик изучения слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха [4]. На наш взгляд, актуальной является разработка комплексной методики педагогической диагностики слухоречевого развития данной категории детей, основанной на изучении в единстве триады «восприятие – понимание – воспроизведение».

В нашем исследовании мы выделяем следующие ключевые этапы диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха на уровне общего среднего образования:

- 1) 7 – 8 лет (на этапе перехода ребенка с уровня дошкольного на I ступень общего среднего образования);

- 2) 11 – 12 лет (при переходе ребенка на II ступень общего среднего образования);

- 3) 16 – 17 лет (на этапе завершения общего базового образования, содержание которого является обязательным для освоения).

Основными подходами в разработке диагностического инструментария выступили онтогенетический, системный, функциональный и компетентностный, определяющие иерархию изучения указанных выше компонентов, выявление их взаимосвязи в процессе формирования, позволяющие оценить реализацию слухоречевых умений в процессе речевой практики с учетом коммуникативного опыта ребенка. Разработанная нами методика комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха основана также на текстоцентрическом подходе, рассматривающим текст как основное средство обучения, а овладение текстовой компетентностью – важнейшим фактором успешности образования.

В исследованиях по сурдопедагогике указывается на развитие связной речи как главный показатель владения языком и цель коррекционного обучения де-

тей с нарушением слуха [3]. Это обусловило выбор нами в качестве основного средства диагностики слухоречевого развития текста как коммуникативно-речевой единицы, характеризующейся цельностью в структурно-смысловом и связанностью в речевом плане [9]. В соответствии с разработанной структурой диагностики, на материале текстов осуществляется изучение всех компонентов слухоречевого развития: восприятия, понимания, активной связной речи (диалогической и монологической).

Методика комплексной педагогической диагностики включает четыре блока.

Первый блок методики предполагает выявление особенностей восприятия речевой информации детьми с нарушением слуха. Важность реализации указанного блока обусловлена тем, что от точности восприятия речевой информации зависит адекватность слуховых образов ребенка с нарушением слуха. Слуховые образы, хранящиеся в памяти, служат своеобразным «эталоном», с которым сличается в последующем поступающий акустический сигнал. На основе такого сопоставления происходит «узнавание» ребенком той или иной речевой единицы. Таким образом, слуховые образы выступают основой овладения речью любым человеком.

С учетом задач исследования задания данного блока предъявляются по принципу «от сложного к легкому»:

- восприятие текста;
- опознавание / различение фраз из текста;
- опознавание / различение слов из текста.

Опираясь на исследования Т.М. Дридзе, мы акцентируем внимание на том, что текст – это «некоторая система элементов разной степени сложности и комплексности, несущая определенную смысловую концепцию» [9]. В связи с этим важным является восприятие текста как целостной единицы, а не отдельных его звеньев, каждый из которых может нести совершенно иную смысловую нагрузку. В то же время в отношении детей с нарушением слуха значима и точность восприятия отдельных элементов, влияющая на восприятие текста как целого и понимание его смысла. Именно поэтому в содержание исследования включены, помимо восприятия текста, задания на дифференциацию составляющих текст речевых единиц.

Задание на восприятие текста предъявляется в виде слухо-зрительного диктанта. Ключевым критерием анализа выступает объем адекватно воспринятого текста с учетом степени сохранения предикатов первого порядка (обеспечивающих передачу основного содержания текста). Анализируется также точность восприятия составляющих текст речевых единиц (тип «ошибок восприятия» и их влияние на смысл текста).

Опознавание и различение единиц текста (фраз, слов) предусматривает разную методику предъявления речевого материала и разную степень сложности выполнения задания ребенком. Так, опознавание подразумевает дифференцированное восприятие любой речевой единицы текста без наглядной опоры (т.е. свободную ориентировку во всем речевом материале текста) и максимально дублирует условия восприятия при сохранном слухе. Различение предполагает дифференцированное восприятие в условиях ограниченного наглядного выбо-

ра, т.е. ребенок знает, какие единицы ему будут предлагаться, но не знает последовательности их предъявления. Таким образом, опознавание и различение представляют собой дифференциацию речевого материала с разной степенью самостоятельности ребенка. Используется два способа восприятия: на слух (первично) и слухо-зрительно (при возникновении затруднений).

Мера сложности заданий на опознавание и различение определяется количеством речевых единиц и степенью их акустической близости. К каждому тексту нами определено 3 разноуровневых списка для опознавания и различения. Критериями уровневой дифференциации списков слов выступили количество, степень их акустической дифференцированности по частотному и динамическому диапазонам. в основу разработки разноуровневых списков фраз легли такие признаки, как количество, число слов в предложении, степень близости по акустическим признакам. Максимальное количество речевых единиц определялось нами на основе требований программы коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия».

Предъявление стимулов для различения также предусматривает принцип «от сложного к легкому». Так, если ребенок справляется с различением единиц сложного списка, другие стимулы ему не предъявляются.

Критерием анализа результатов выступают:

- этапы сформированности слуховых образов (опознавание, распознавание);
- объем речевого материала, при предъявлении которого ученик выполняет задание;
- характеристика частотного диапазона воспринимаемой информации;
- характер слуховых дифференцировок («грубые» или «тонкие»).

Задачей второго блока заданий выступает изучение степени понимания (интерпретации) текста детьми. в психолингвистических исследованиях используется термин «смысловое восприятие» как «опознавательная деятельность по приему и осмыслению, результирующемуся в понимании (непонимании) вербального сообщения» [9, стр.13]. Таким образом, смысловое восприятие включает процессы восприятия и понимания. в нашем исследовании мы считаем целесообразным изучать отдельно каждую из указанных составляющих. Это связано, прежде всего, с фактом дефицитарности восприятия речевой информации в условиях нарушенного слуха. Процесс понимания является комплексным, включающим восприятие и узнавание (сличение с эталонами, хранящимися в памяти), мышление (установление связей и отношений разного уровня сложности) [2; 9]. Следовательно, необходима четкая фиксация и анализ слуховых образов речевых единиц ученика с нарушением слуха, выявление их влияния на степень понимания воспринятой информации.

Важным, на наш взгляд, выступает положение об «уровневости» процесса смыслового восприятия (одной из составляющих которого является понимание): от определения значения слов до установления основной мысли сообщения [2; 9]. В соответствии с этим данный блок диагностики включает задания разной степени сложности: основанные на припоминании воспринятых фактов и предусматривающие решение текстовых проблемных ситуаций на установле-

ние скрытых связей и отношений между описанными фактами. Критерием оценки является уровень понимания.

Третий блок педагогической диагностики направлен на изучение диалогической речи учащихся, которая, как известно, выступает основой для порождения и развития монологической [3; 6; 10].

На современном этапе в качестве главной характеристики диалога выделяется реплицирование, а основной структурной единицей признано диалогическое единство. Это послужило основанием для определения критериев оценки диалогической речи учащихся с нарушением слуха с учетом следующих умений:

- воспринимать и понимать реплику собеседника и отвечать на нее (формулировать реплику-реакцию);
- инициировать общение (формулировать реплики-стимулы);
- использовать разные типы диалогических единств.

Одним из признаков диалогической речи выступает ситуативность, зависимость реплики каждого из участников от реакции собеседника. Это затрудняет определение четко фиксированного материала для диагностики сформированности диалогической речи учащихся с нарушением слуха. Педагогу рекомендуется определить тему диалога для беседы с учеником, продумать общее содержание, определив примерные реплики-стимулы, инициирующие возникновение того или иного типа диалогических единств (по классификации А.Г. Зикеева) [3].

При прогнозировании содержания диалогов мы рекомендуем руководствоваться следующими положениями:

- выбор коммуникативных ситуаций с учетом их необходимости для организации повседневного общения, в соответствии с интересами и опытом детей;
- отбор лексических и грамматических средств диалогов в соответствии с принципом доступности для ученика;
- использование различных типов диалогических единств;
- вариативность речевого материала, обеспечение новизны речевых ситуаций.

В процессе беседы ответы ученика полностью фиксируются.

В качестве основной задачи четвертого блока методики комплексной педагогической диагностики слухоречевого развития определено изучение связной монологической речи учащихся с нарушением слуха. Этот блок включает два задания: репродуктивное воспроизведение текста (пересказ или изложение) и самостоятельное продуцирование текста с опорой на данный план (наглядный или словесный).

Следуя рекомендациям В.К. Воробьевой, Л.П. Доблаева, А.А. Леонтьева, результативность выполнения задания оценивается с учетом:

- полноты передачи смысловой программы сообщений (цельность связного высказывания);
- связности текстового сообщения;
- адекватности использования лексико-грамматических средств [1; 2; 9].

Разработанная нами методика педагогической диагностики слухоречевого развития позволяет получить комплексную информацию о функциональных слухоречевых возможностях учащегося с нарушением слуха, определить нарушения в формировании каждого из компонентов, установить их иерархию и взаимосвязь и на этой основе осуществлять планирование коррекционной работы. Полученные в процессе такого обследования данные могут также служить основанием для определения особых образовательных потребностей каждого ученика (в соответствующих акустических условиях, адаптации содержания, методов и средств обучения и т.д.). Это позволит осуществлять контроль за сформированностью слухоречевых умений и определять условия, необходимые для улучшения качества образования.

Литература

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: Астрель, 2005. – 158 с.
2. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
3. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений / А.Г. Зикеев. – М.: Академия, 2007. – 197 с.
4. Кузьмичева Е.П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.В. Шевцова. – М.: НЦ «ЭНАС», 2001. – 136 с.
5. Лемех Е.А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов / Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск: БГПУ, 2018 – 112 с.
6. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
7. Назарова Л.П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся / Л.П. Назарова. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2001. – 124 с.
8. Руленкова Л.И. Аудиология и слухопротезирование / Л.И. Руленкова, О.И. Смирнова. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
9. Смысловое восприятие речевого сообщения: коллективная монография / отв. ред. Т.М. Дридзе А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – 263 с.
10. Якубинский Л.П. Избранные работы: язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. – М.: Педагогика, 1986. – 154 с.

Социальная адаптация подростков с ограниченными возможностями здоровья: современное состояние проблемы

Social adaptation capacity of adolescents with disabilities: current status of the issue

Халтурина Е.Р. (Казань)

Khalturina E.R.

Аннотация. В настоящее время в России детская инвалидность уже более не рассматривается исключительно в медицинском аспекте. С момента подписания Россией Конвенции ООН о правах инвалидов был осуществлен переход к социальной концепции личности человека с ограниченными возможностями здоровья. Социальная и культурная адаптация – многогранный и сложный фе-

номен, характеризуемый динамичными изменениями. Социокультурная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья протекает в рамках трех основных ее составляющих: личность, культура, общество. Все они требуют постоянного согласования запросов и ожиданий социальной составляющей к личности ребенка. В результате благополучной социокультурной адаптации ребенок с ограниченными возможностями адаптирует свое поведение, установки и притязания к действительности той социальной сферы, в которой он находится. Полученные в результате усвоения социальные навыки лица с особыми потребностями направят на удовлетворение житейских потребностей, что поддержит их в стремлении стать полноценными участниками общества.

Ключевые слова: социальная адаптация, подростковый возраст, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ публикаций, посвященных адаптационным возможностям личности в условиях социальной поляризации общества, позволяет констатировать повышение требований к социальной мобильности человека.

Феномен адаптации является объектом междисциплинарного исследования, поскольку может быть применен к различным аспектам приспособления: биологического, психологического, социального.

Адаптационный потенциал формируется под воздействием субъективных (внутренних) и объективных (внешних) условий. Чем выше уровень личностного потенциала индивида, тем более успешнее и гармоничнее будет его взаимодействие с окружающей действительностью [3].

Под термином «социальная адаптация» принято понимать совокупность индивидуально-психологических свойств человека, направленных на принятие, усвоение, следование определенным правилам, нормам и ценностям общества, а также взаимодействие личности с социумом.

В подростковом возрасте проблема социальной адаптации становится наиболее актуальной, в связи с тем, что данный период характеризуется этапом становления личности. У подростка возникает ощущение «взрослости», как особая форма самосознания. Подросток акцентирует внимание на уникальности собственной личности, отождествляя себя со взрослым человеком, который достоин получения расширения прав, которых ранее не было, а не просто получения дополнительных обязанностей. Однако происходит столкновение с невозможностью реализации адаптационного потенциала в реальных ситуациях.

Подростки с особыми потребностями сталкиваются с социально-устойчивыми представлениями о стратегии поведения в тех или иных ситуациях, а также при межличностном взаимодействии с кем-либо, но не могут их использовать в силу сужения среды взаимодействия, в случае если ребенок находится в закрытых условиях.

Чаще всего подростку некому объяснить существование многообразных социальных ролей, их сущностные и функциональные характеристики, а также механизм их использования. При этом подростки с ограниченными возможностями здоровья их все же усваивают, но на неосознанном уровне, проявляется это в их использовании несвоевременно и не по назначению с деформирован-

ным содержанием. Данный процесс социальной адаптации характеризуется как дезадаптивный. В таком случае фиксируются нарушения норм морали и права, так же социальная дезадаптация может проявляться в неприятных обществом социальных установках, в ценностных ориентациях человека. Таким образом, если речь идет о дезадаптации, то в первую очередь можно говорить о нарушении процесса социального развития, когда имеет место нарушение функциональной и содержательной стороны социализации. При этом нарушения социализации могут быть вызваны прямыми десоциализирующими влияниями, когда общество или ближайшее окружение демонстрирует образцы асоциального поведения. Так же можно отметить и косвенные десоциализирующие влияния, проявляющиеся тогда, когда происходит снижение референтной значимости ведущих институтов социализации, такие как семья, школа, родные и близкие. Способствовать усвоению значительного количества социальных ролей может личный пример носителя социальной роли, проблемные ситуации, теоретическая подготовка к выполнению определенных социальных ролей.

Одной из основных причин нарушения процесса социализации является отсутствие желания у окружающих подростка взрослых целенаправленно формировать социальные навыки, традиции и ритуалы, использовать их в повседневной жизни и создавать ситуации взаимодействия на основе актуальных для подростка сфер жизнедеятельности. Индивидуальные качества подростка не признаются как социально значимые, поэтому близкое окружение не способствует их выработке и, соответственно, тормозит процесс социального становления личности [2].

К индивидуальным особенностям подростка с ограниченными возможностями здоровья, от которых зависит эффективность его адаптации, можно отнести его эмоциональную, интеллектуальную, потребностно-мотивационную сферу, а также некоторые индивидуальные характерно-типологические особенности. У лиц данной возрастной категории интерес к учебной деятельности значительно снижен, зато гораздо выше интерес к общению со сверстниками, что и является ведущим видом деятельности.

В подростковом возрасте показана ранняя профориентация, поскольку количество профессий, которые подвластны усвоению, несколько ограничены, в этом случае важна более точная диагностика предпрофессиональных способностей и склонностей, кроме того, ранняя профессионализация способствует к общению в трудовом сообществе, что может определить дальнейшую судьбу подростка. В этом большую роль играет «социально-психологический ареал», включающий в себя родителей, ближайших родственников, медицинских работников, педагогов, психологов и социальных работников.

В ходе социальной адаптации подросткам с ограниченными возможностями здоровья необходимо решить ряд определенных задач:

1. Естественнo-культурные задачи

Связанные с достижением определенного уровня физического и полового развития, характеризующегося некоторыми нормативными различиями в тех или иных социокультурных условиях, усвоением знаний о ведении здорового образа жизни.

2. Социально-культурные задачи

Базируются на формировании представлений об окружающей действительности. Данные задачи подростки могут решать как самостоятельно (встречается значительно реже), так и при взаимодействии с родителями, сверстниками, педагогами. Главной целью при этом является развитие адекватной жизненной позиции.

3. Социально-психологические задачи

Основываются на формировании самосознания личности, ее самоопределении, самоактуализации и самоутверждении, которые на каждом возрастном этапе имеют свои специфические особенности. При решении задач данной группы у подростков с ограниченными возможностями возникают трудности, связанные, прежде всего, с наличием первичных (биологических) и вторичных (социальных) отклонений. Небольшая часть изучаемой категории подростков способна к признанию собственной личности самоценной и самодостаточной. Большинство имеет низкую самооценку, не сформированное самосознание и ценностно-целевые компоненты личности [1].

Для успешной адаптации в социуме необходимы благоприятные условия среды для нормальной жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья. Потенциал подростка превращается в социальную ценность через механизмы самореализации, поэтому важным и первостепенным условием является то, что такая среда должна способствовать развитию адекватно корректировать программу поведения, являющейся важнейшим условием эффективного функционирования личности в условиях жизнедеятельности. Возможности использования адаптационных личностных возможностей подростка позволят разрешить различные виды проблем, возникающие на данном этапе формирования личности: временные или постоянные (общение внутри коллектива), простые (разрешаемые самостоятельно) или трудные (требующие поиска решения), поддающиеся урегулированию или неразрешимые.

Литература

1. Казакова Л.А. Особенности социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Казакова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – С. 256 – 267.
2. Кручкова Я.А. Адаптация детей–инвалидов в современном мире / Я.А. Кручкова // Молодой ученый. – 2017. – № 24. – С. 334 – 337.
3. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. – Москва: Смысл, 2002. – С. 56 – 65.

СЕКЦИЯ V. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями

Modern technologies of correctional education and upbringing of children with special educational needs

Алексеева О.С.(Казань)

Alekseeva O.S.

Аннотация.

В статье рассматриваются современные технологии обучения детей с особыми образовательными потребностями, использование которых помогут им усвоить изучаемый материал в полном объеме. Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий развивает у учащихся познавательную активность, творческие способности и мотивацию к учению.

Ключевые слова: коррекционно-развивающее обучение, инновационные технологии, арттерапия, изотерапия, сказкотерапия, дети с нарушением интеллекта.

Актуальность. В настоящее время актуальной проблемой является подготовка школьников к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях, возникла потребность в изменении целей и задач коррекционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Важное место в учебном процессе, который я осуществляю, занимает коррекционно-развивающая модель обучения, которая обеспечивает школьников комплексными знаниями, выполняющими развивающую функцию.

В результате коррекционно-развивающего обучения происходит преодоление, коррекция и компенсация нарушений физического и умственного развития детей с нарушениями интеллекта.

При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, применяются особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей, школьной мотивации в учебно-воспитательном процессе [1].

Традиционные технологии обучения в коррекционной работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии учителя и учащихся. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение учащихся, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи.

Я считаю, что одним из путей модернизации традиционных технологий является введение в них элементов развивающего обучения и интеграции информационных и развивающих методов и форм обучения.

Объяснительно-иллюстративные технологии я применяю в классно-урочной системе и во внеклассной работе. Результатом их применения является экономия времени, сохранение сил учителя и учащихся, облегчение понимания сложных знаний.

Игровые технологии – единство развивающих возможностей игровых технологий для формирования личности обучающихся осуществляется средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому ребенку, с учетом психофизических возможностей, путем осуществления специальных игровых программ, имеющих как общеразвивающий, так и специализированный характер.

В школе личностно-ориентировочные технологии направлены на организацию учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и способностей учащихся. Применение данной технологии позволяет мне формировать адаптивные, социально-активные черты учащихся, чувства взаимопонимания, сотрудничества, уверенности в себе, ответственности за свой выбор.

В учебно-воспитательном процессе я использую:

- компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения;
- использование мультимедиа презентаций на уроках и внеклассных мероприятиях;
- тестовые технологии (презентации);
- аудиовизуальные технологии;
- компьютерные тренажеры.

Достоинствами компьютерных технологий являются: индивидуализация учебного процесса, активизация самостоятельной работы учащихся, развитие навыков самоконтроля, развитие познавательной деятельности, особенно процессов мышления.

На учебных, коррекционно-развивающих занятиях стараюсь широко применять технологии арттерапии (музыкотерапия, фототерапия, игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, оригамитерапия) [4].

Данные технологии связаны с воздействием разных средств искусства на обучающихся, они позволяют с помощью стимулирования художественно-творческих проявлений осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

Технологии дифференциации и индивидуализации обучения. Дифференциация обучения – это создание условий для обучения детей, имеющих различные способности и проблемы, путем организации учащихся в однородные (гомогенные) группы.

Применение данной технологии имеет следующие преимущества:

- исключается уравниловка и усреднение детей;
- повышается уровень мотивации учения в сильных группах;
- в группе, где собраны дети с равными способностями, ребенку легче учиться;
- создаются щадящие условия для слабых;

- у учителя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному;
- отсутствие в классе отстающих позволяет не снижать общий уровень преподавания;
- появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися, плохо адаптирующимися к общественным нормам;

Индивидуальный подход – это принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности.

Технологии компенсирующего обучения. К компенсирующим элементам (средствам) реабилитационного пространства относят в первую очередь: любовь к ребенку (забота, гуманное отношение, душевное тепло и ласка); понимание детских трудностей и проблем; принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, сострадание, участие, необходимую помощь, обучение элементам саморегуляции (учись учиться, учись владеть собой). Это имеет еще более важное значение при работе с детьми-сиротами, часто простое ласковое прикосновение успокаивает ребенка и активизирует его учебную деятельность.

Я считаю, что не меньшее значение имеют различные виды педагогической поддержки в усвоении знаний:

- обучение без принуждения (основанное на интересе, успехе, доверии);
- урок как система реабилитации, в результате которой каждый ученик начинает чувствовать и сознавать себя способным действовать разумно, ставить перед собой цели и достигать их;
- адаптация содержания, очищение учебного материала от сложных подробностей и излишнего многообразия;
- одновременное подключение слуха, зрения, моторики, памяти и логического мышления в процессе восприятия материала;
- использование ориентировочной основы действий (опорных сигналов);
- дополнительные упражнения;
- оптимальность темпа с позиции полного усвоения и др.

Коррекционно-развивающие технологии, применяемые мною, содержат в себе сочетание инновационных технологий с традиционными методами и формами обучения, что дает новый эффект в совершенствовании учебного процесса, а, следовательно, сама учебная деятельность учащихся, их знания приобретают новые качества.

Использование ИКТ на уроках в начальной школе помогает учащимся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладеть практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств. Использование ИКТ позволяет учителю проводить уроки:

- на высоком эстетическом и эмоциональном уровне;
- обеспечивает наглядность;
- привлекает большое количество дидактического материала;

- повышает объём выполняемой работы на уроке в 1,5 раза;
- обеспечивает высокую степень дифференциации обучения.

Особенностью учебного процесса с применением информационных технологий является то, что центром деятельности становится ученик, который исходя из своих индивидуальных способностей и интересов, выстраивает процесс познания. Учитель часто выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу, самостоятельность. Использую информационные технологии на всех этапах урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле. Дидактический материал ИКТ разнообразный по содержанию и по форме. Часто применяю видеоролики, фотографии (репродукции) электронной энциклопедии, различные тесты, задания, развивающего характера. При разработке урока с использованием ИКТ уделяю особое внимание здоровью детей. Обязательно включаю физические и динамические паузы, зарядку для глаз, смену поз.

В организации учебного процесса для детей с недостатками развития обязательным становится принцип коррекционной направленности обучения, предполагающий активное воздействие на их сенсорное, умственное и речевое развитие. Целенаправленная коррекционная работа по формированию учебной деятельности школьника, признана не только устранять недостатки, но и компенсировать нарушения в развитии их психической деятельности. Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию психической деятельности ребенка. Уровень развития учебной деятельности школьников во многом зависит от мотивационных установок. Поэтому, одна из важных целей Стандарта: гарантия не только на получение образования детям с нарушениями развития, способным обучаться по индивидуально адаптированным программам, но и оказание специальной помощи детям с ОВЗ, способным обучаться в условиях массовой школы. И обязательным условием освоения стандарта является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка – создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании полноценной жизненной компетенции [3].

В вопросе коррекции обучающихся с ОВЗ большую роль играют вопросы отработки, закрепления и повторения универсальных учебных действий.

Коррекционная работа достигается использованием специальных приёмов обучения и организацией процесса обучения.

Для повышения качества коррекционной работы необходимо выполнять следующие условия:

- формирование УУД на всех этапах учебного процесса;
- обучение детей (в процессе формирования представлений) выявлению характерных, существенных признаков предметов, развитие умений сравнивать, обобщать, классифицировать, анализировать, делать выводы и т.д.;
- побуждение к речевой деятельности, осуществление контроля за речевой деятельностью детей;
- установление взаимосвязи между воспринимаемым предметом, его словесным обозначением и практическим действием;

- использование более медленного темпа обучения, многократного возвращения к изученному материалу;
- разделение деятельности на отдельные составные части, элементы, операции, позволяющее осмысливать их во внутреннем отношении друг к другу;
- использование упражнений, направленных на развитие восприятия, внимания, памяти.

Содержание коррекционной работы – это фактический материал, который должны усвоить дети, на базе которого они могут адекватно ориентироваться в окружающей действительности и успешно войти в общеобразовательный процесс.

Таким образом, многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Формирование способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов и неудач в той или иной деятельности. Психическое и личностное развитие ребенка невозможно без развития его способностей. Развитие способностей и развитие личности взаимообусловленные процессы. Ни к чему не способных детей нет. Все дети способны к обучению, каждый способен получить общее среднее образование, овладеть материалом школьной программы. Однако у каждого ребенка свой путь развития способностей и наша задача как педагогов помочь найти этот путь.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ. Психологические основы / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 225 с.
2. Грабенко Т.М. «Чудеса на песке. Песочная игротерапия» / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич–Евстигнеева – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.
3. Грабенко Т.М. «Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии» / Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич–Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2005 – 340 с.
4. Зинкевич–Евстигнеева Т.Д. «Как помочь "особому" ребенку» / Т.Д. Зинкевич–Евстигнеева, Л.А. Нисевич. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.

Значение трудового воспитания в формировании нравственных качеств обучающихся с интеллектуальной недостаточностью

The importance of labor education in the formation of moral qualities of students with intellectual insufficiency

Аминова Н.Ю. (Казань)

Aminova N.Yu.

Аннотация.

Труд в значительной степени способствует воспитанию положительных качеств личности детей. Известно, что дети с интеллектуальной недостаточностью слабо используют трудовые умения и навыки в новой для них ситуации. Трудовая деятельность способствует применению знаний и умений, приобретенных во время обучения, в практической деятельности вне школы. Трудовое воспитание

тесно связано с физическим, эстетическим, экологическим, нравственным воспитанием. Систематически выполняемая работа позволяет развивать чувство долга, товарищества, ответственности за порученное дело.

Ключевые слова: трудовое воспитание, обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью, умственная отсталость, нравственные качества, мировоззрение.

Актуальность. Писатель и педагог С.А. Соловейчик отмечает что: «Воспитание – это обучение нравственной жизни, то есть обучение нравственным средствам, а нравственное воспитание – это постепенное обогащение ребёнка знаниями, умениями, опытом, это развитие ума и формирование отношения к добру и злу, подготовка к борьбе против всего, что идёт вразрез с принятыми в обществе моральными устоями». Воспитывая детей, мы учим их добиваться своих целей за свой счёт – пользуясь лишь нравственными средствами [5].

Нравственное воспитание занимает важное место в системе воспитания учащихся с нарушением интеллекта, является одной из основных его задач. Это объясняется, прежде всего, тем, что сформированная у ребенка система привычного нравственного сознания, становится механизмом, определяющим поведение ребенка.

Нравственное воспитание представляется актуальной задачей еще и потому, что оно непосредственно определяет те ориентиры, которые влияют на природу отношений личности. [6]

Дети с ограниченными возможностями испытывают проблемы в связи со сложностью нравственных понятий их противоречивого использования в реальной жизни, расхождением между нравственными категориями и их воплощением в поведении и деятельности. Причинами нравственного недоразвития детей с проблемами выступают нарушения в структуре личности, проблемы коммуникативного взаимодействия с нормой, ограниченность или искажённость практического опыта. В связи с чем, возникают особенности в формировании нравственных качеств детей с интеллектуальными нарушениями.

В системе трудового обучения учащихся определенное место занимают формирование мировоззрения, нравственных качеств. Надо сказать, что эта проблема в специальной психологии разработана недостаточно. Так, совершенно не изучены особенности влияния трудовой деятельности на нравственные качества школьников с интеллектуальной недостаточностью, а особенности мировоззрения исследованы лишь частично. Однако положения общей психологии, опыт советских вспомогательных школ и имеющиеся научные публикации дают возможность составить об этом предмете известное представление.

Под мировоззрением понимают систему взглядов на природу, общество, человеческое мышление. Мировоззрение личности составляет ядро ее направленности, раскрывается в отношениях к различным сторонам общественной жизни и отражает не только личное, но и общественное бытие социального класса, психологию этого класса. Формируется мировоззрение под влиянием определенной идеологии.

Мировоззрение, определяя направленность личности, сказывается во всем ее облике: поведении, привычках, наклонностях. Формирование мировоззрения у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью представляет собой сложную, но вполне выполнимую задачу [2].

У обучающихся с интеллектуальной недостаточностью мировоззрение формируется в процессе обучения хозяйственно-бытовой, общественно-полезной, производственной деятельностью. Оно развивается под влиянием воспитания и коррекционной работы. Особенности формирования мировоззрения у этой категории детей обусловлены свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей. В результате они сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали. В младшем школьном возрасте их представления о том, что хорошо и что плохо имеют довольно поверхностный характер. Из книг, от учителей, родителей они узнают о правилах нашей морали. Однако они не всегда действуют в соответствии с этим знанием даже в привычной конкретной ситуации. Ввиду этого случается, что они попадают под дурное влияние, совершают неправильные действия и поступки [1].

Главная развивающая функция труда – это переход от самооценки к самопознанию. Кроме этого, в процессе труда развиваются способности, умения, навыки. В трудовой деятельности формируются новые виды мышления. Вследствие коллективного труда ребенок с ОВЗ получает навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает адаптацию ребенка в обществе.

Используя труд в качестве средства воспитания необходимо сформировать, во-первых, такие нравственно-волевые качества, как усидчивость, настойчивость, ответственность, добросовестность, творческое отношение к делу и т.д.; и, во-вторых, взаимопомощь, поддержку, умение договариваться, желание научить другого и научиться самому, соперничество и др.

В прошлом проблемой трудового воспитания занимались известные педагоги, такие как Ян Амос Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский. А.С. Макаренко считал, что трудовое воспитание – один из основных путей формирования личности. Он утверждал, что человек, не умеющий трудиться и добросовестно относиться к труду, вызывает жалость и осуждение, поскольку он всегда нуждается в услугах других, без помощи других живет неряшливо, нерадиво.

Необходимо подчеркнуть, что трудовое обучение и воспитание в коррекционной школе должно обеспечить решение широкого круга задач, главная из которых – формирование трудовых умений, навыков и тех качеств личности, которые позволили бы выпускникам школы успешно участвовать в производительном труде в дальнейшей самостоятельной жизни [3].

Роль нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья велика, поскольку это способствует профилактике правонарушений; позволяет формировать духовный мир (ценностные ориентации) и нравственные качества такого ребенка, позволяя ему органично вписаться в общество; раскрывает творческий потенциал, расширяя возможности профессионального выбора; формирует прилежание в труде, способствует повышению профессиональной ориентации, способствует снижению числа безработных, воспитывает

трудолюбие (добровольное отношение к труду и честность), формирует в сознании ребенка понятия труда, как общечеловеческой ценности; позволяет сократить количество неблагополучных семей; позволяет решить проблему социального инфантилизма.

Достижениями комплексного подхода к решению коррекционных задач в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью педагогов школы можно считать: – обеспечение тесной взаимосвязи с родителями; – устойчивую динамику, указывающую на снижение количества детей, состоящих на различных видах профилактического учёта; – отсутствие неаттестованных; – достижение положительной динамики в усвоении социально–значимых норм и правил общественно–приемлемого поведения детьми с умеренной умственной отсталостью.

Используя труд в качестве средства воспитания необходимо ставить следующие задачи: сформировать, во-первых, такие нравственно-волевые качества, как усидчивость, настойчивость, ответственность, добросовестность, творческое отношение к делу и т.д.; и, во-вторых, взаимопомощь, поддержку, умение договариваться, желание научить другого и научиться самому, сопереживание и др.

Для решения этих задач применяются разнообразные формы организации труда: совместная деятельность детей, детей и взрослых, беседы, проблемные ситуации и логические задачи, общение в процессе труда и др.

Итак, система трудового обучения является одной из самых важных и значимых в процессе общего развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим, система трудового воспитания, выраженная в различных аспектах овладения навыками самообслуживания, ручного и общественно-полезного труда, производственной деятельностью, – это не просто уроки труда, на которых учащиеся приобретают конкретные навыки, но и занятия, на которых ребенок решает большое количество познавательных, социальных, нравственных задач [4].

Предположение о том, что нравственное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья будет успешным, если: – будут учтены особенности формирования личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья; – определены особенности социокультурного окружения детей с ограниченными возможностями здоровья и факторы, влияющие на формирование их нравственных качеств; – разработаны содержание и методико-технологический аспект нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ребенок с нарушением интеллекта, погруженный в трудовую деятельность, получает возможность быть успешным, принимаемым, расширяются и конкретизируются его представления о жизни и занятиях людей, о пользе и результатах их труда, происходит развитие зрительно-двигательной координации, мелкой моторики, совершенствуются движения, их координация и согласованность. В результате формируются трудолюбие, потребность в труде, создается психологическая и практическая готовность к труду.

Литература

1. Вакуленко Ю.А. Трудовое воспитание в начальной школе: тематические классные часы / Ю.А. Вакуленко. – Волгоград: Учитель, 2007. – 231 с.

2. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

3. Гладкая В.В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида / В.В. Гладкая. – М.: Лабиринт, 2006 – 190 с.

4. Кулишова Г.П. Как обучать профессии учащихся с нарушениями интеллекта / Г.П.Кулишова. – М.: Лабиринт, 2006. – 104 с.

5. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех / С.Л.Соловейчик. – М.: Республика, 1987 – 29 с.

6. Ширинская Г.Э. Особенности нравственного воспитания умственно отсталых детей / Г.Э. Ширинская // Научное сообщество студентов: сб. статей XVII междунар. студ. науч.-практ. конференции. – 2003. – № 6 (17). – 40 с.

Развитие математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью посредством дидактических игр

Development of mathematical concepts in students with moderate mental retardation through didactic games

Аристова Л.Ю. (Казань)

Aristova L.Yu.

Аннотация.

Математика – это наука интересная, глубокая, но в тоже время очень сложная, и не у каждого школьника могут быть хорошо сформированы математические представления. Исследования П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и других показали, что дети младшего школьного возраста при целенаправленно организованной работе могут усваивать абстрактные понятия, овладевать обобщёнными приёмами умственной деятельности. Учёные пришли к выводу о педагогической целесообразности обучения младших школьников логическим операциям, связанным с понятиями, суждениями и умозаключениями. Несовершенство анализа приводит к тому, что школьники с интеллектуальной недостаточностью сравнение задач, геометрических фигур, примеров, математических выражений проводят поверхностно, не проникая во внутренние связи и отношения. Ученик руководствуется при решении задачи лишь внешними признаками – восприятием формы записи задачи, не проникая в математическую сущность задачи, не вскрывая отношений между числовыми данными.

Ключевые слова: математические представления, обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью, умеренная умственная отсталость.

Актуальность. Причинами умственной отсталости детей являются различные поражения их головного мозга. к таким поражениям относятся воспалительные заболевания (энцефалиты и менингоэнцефалиты), интоксикации (эндокринные, обменные и др.), ушибы головного мозга (природовые и бытовые травмы), а также многие другие заболевания, источники которых еще не вполне изучены [6].

Сущность и проявления всех этих поражений головного мозга описаны в учебниках психиатрии и невропатологии. Психологическая же характеристика учащихся вспомогательных школ должна быть ограничена лишь теми данными, которые нужны учителю для квалифицированного наблюдения за детьми, а главное – для правильного выбора мер индивидуального подхода к разным учащимся при их воспитании и обучении.

В результате различных заболеваний по-разному нарушается высшая нервная деятельность, возникают разнообразные расстройства психики. Учитель вспомогательной школы должен знать, какое именно заболевание вызвало умственную отсталость у того или иного ученика [12].

Знание диагноза и истории заболевания помогает учителю лучше понять психическое состояние и особенности поведения ученика, выбрать наиболее целесообразные методы индивидуального подхода при обучении и воспитании. Диагнозы и истории заболеваний хранятся в личном деле, которое медицинские работники заводят на каждого из учеников.

В специальных классах, существовавших в прошлом почти при всех вспомогательных школах, обучались глубоко отсталые дети – имбецилы. Они не усваивают общих понятий, правил арифметики и грамматики. За много лет школьного обучения с трудом усваивают лишь элементарные навыки чтения и письма. Трудно, но практически возможно приспособить их к выполнению некоторых видов производительного труда. Однако самостоятельно жить имбецилы не могут, так как нуждаются в опеке и надзоре.

Имбецильность – более легкая по сравнению с идиотией степень умственной отсталости. Дети-имбецилы обладают определенными возможностями в овладении речью, усвоении отдельными несложными трудовыми навыками. Однако наличие грубых дефектов восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы делает этих детей практически необучаемыми даже в специальной школе [3].

Обучение глубоко отсталых детей (имбецилов) во вспомогательных школах проводилось у нас в разные годы по-разному. Специальные классы для глубоко отсталых детей в разные годы то открывались, то ликвидировались. Существует ряд причин, по которым их все же принимают. Во-первых, не так легко провести грань между дебильностью глубокой степени и имбецильностью. Во-вторых, имбецилы являются все же в некоторой мере обучаемыми детьми. Они могут за несколько лет научиться, хоть кое-как читать, писать и усвоить легкие виды ручного труда. Поэтому понятна и оправдана настойчивость родителей, добивающихся обучения их детей. Без обучения они становятся тяжелым бременем для общества, семьи и сами остаются несчастными существами. Поскольку они в некоторой мере обучаемы и податливы лечебному воздействию, их совершенно необходимо учить и развивать.

Математика изучает воображаемые, идеальные объекты и соотношения между ними, используя формальный язык. По данным общей психологии, представление – процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека. Понятие «математика» связано с понятием «представление». Ведь математика – это ору-

дие для размышления, воображения, обобщения и главное представления, и для того, чтобы человек овладел математическими представлениями, у него должны быть сформированы высшие психические функции, а именно восприятие, память, мышление и речь [10].

Как отмечает В. А. Крутецкий, для успешного овладения математикой как учебным предметом необходимы следующие способности: к формализованному восприятию математического материала (улавливанию формальной структуры задачи); к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений, действий; к мышлению свернутыми структурами (свертывание процесса математического рассуждения); к быстрой перестройке мыслительного процесса и математической памяти (обобщенная память на математические отношения). Эти способности, необходимые для успешного овладения математическими знаниями, у детей с интеллектуальной недостаточностью, к сожалению, развиты очень слабо. Поэтому успех обучения математике учащихся школы 8-го вида зависит от того, насколько будут учтены педагогом трудности и особенности овладения детьми математическими знаниями, в том числе первоначальными понятиями, составляющими основу всех остальных математических отношений [9].

Школьники с интеллектуальной недостаточностью меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. У них на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития. в результате чего эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Известно, что при психическом недоразвитии оказывается нарушенным восприятие, особенно обобщенность восприятия, его темп. Умственно отсталым детям требуется значительно больше времени на восприятие материала, усугубляющееся трудностью выделения главного и установления внутренних связей между частями [3].

Одним из самых эффективных способов развития интереса к математике является использование дидактических игр и других интересных видов деятельности (соревнований, математических праздников, викторин).

Дидактические игры – эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка, имеющего интеллектуальные недостатки в повторении нужных словоформ. Дидактические игры могут проводиться как с игрушками, предметами и картинками, так и без наглядного материала – в форме словесных игр, построенных на словах и действиях играющих.

Потребность в игре у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо использовать и направлять в целях решения определенных учебных и воспитательных задач. Известно, что если ребенок заинтересован работой, положительно эмоционально настроен, то эффективность занятия заметно возрастает. Формирование любых навыков и умений у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью требует не только больших усилий, длительного времени, но и однотипных упражнений. Дидактические игры позволяют разнообразный материал сделать интересным для учащихся, придать ему привлека-

тельной формы. Положительные эмоции, возникающие во время игры, активизируют деятельность ребенка, развивают его произвольное внимание, память. в игре обучающиеся незаметно для себя выполняют большое число арифметических действий, тренируются в счете, решают задачи, обогащают свои пространственные, количественные и временные представления, выполняют анализ и сравнение чисел, геометрических фигур. Дидактические игры, созданные специально в учебных целях, способствуют и общему развитию ребенка, расширению его кругозора, обогащению словаря, развитию речи, учат использовать математические знания в измененных условиях, в новой ситуации. Все это свидетельствует о большом коррекционном значении дидактических игр.

На уроках математики дидактические игры с целью повышения интереса к обучению находят широкое применение при изучении любой темы. Создано большое количество игр, развивающих количественные, пространственные, временные представления и представления о размерах предметов. Хорошо известны игры “Веселый счет”, “Живые цифры”, “Арифметическое лото” (домино), “Лесенка” и др [1].

1. Игры с предметами очень разнообразны по игровым материалам, содержанию, организации проведения. в качестве дидактических материалов используются игрушки и реальные предметы (предметы обихода, орудия труда, произведения декоративно-прикладного искусства и др.), объекты природы (овощи, фрукты, шишки, листья, семена). Игры с предметами дают возможность решать различные задачи.

2. Настольно-печатные игры разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнять и расширять представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы.

Среди дидактических игр с умственно отсталыми детьми должны преобладать те, в основе которых лежит парность картинок, подбираемых по сходству. Также следует широко использовать игры, составные части которых вызывают у детей особый интерес. Такой подход способствуют развитию логического мышления, сосредоточенности, внимания.

3. Словесные игры отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений и без опоры на наглядность. Среди этих игр много народных, связанных потешками, прибаутками, загадками, перевертышами, часть из которых доступна в силу образности речевого оформления, построенного на диалоге, близости по содержанию детскому опыту. Помимо речевого развития, формирования слухового внимания с помощью словесных игр создается эмоциональный настрой, совершенствуются мыслительные операции, вырабатываются быстрота реакции, умение понимать юмор.

Опираясь на исследования Л.М. Шипициной, Л.А Баряевой, И.М. Бгажноковой и др., можно предположить, что при использовании дидактических и развивающих игр на занятиях математикой у обучающихся с умеренной умственной отсталостью будут сформированы следующие умения: – ориентироваться на листе бумаги в клетку; – называть части суток, последовательность дней в неделе, последовательность месяцев в году; – продолжать заданную закономер-

ность; – соотносить цифру с количеством предметов; – выделять и выражать в речи признаки сходства и различия отдельных предметов и предметных совокупностей; – считать в пределах 20 в прямом и обратном порядке; – сравнивать, опираясь на наглядность, рядом стоящие числа в пределах 20; – называть для каждого числа в пределах 20 предыдущее и последующее числа; – составлять и решать простые задачи; – измерять длину предметов; – разбивать фигуры на несколько частей и составлять целые фигуры из их частей; – узнавать, называть геометрические фигуры, находить их в окружающей обстановке [1;2].

Литература

1. Баряева Л.Б. Методика формирования количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью: учебно–методическое пособие / Л.Б. Баряева. – СПб.: Нева, 2000. – 96 с.
2. Багажнюкова И.М. Психология умственно отсталого школьника. И.М Багажнюкова – М.: Просвещение, 2007. – 96 с.
3. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования – М.: Просвещение, 2006. – С. 231 – 257.
4. Грабаров А.Н. Очерки по олигофренопедагогике /А.Н. Грабаров. – М.: Республика, 1961. – 96 с.
5. Долгобородова Н.П. Воспитание учащихся вспомогательной школы / Н.П. Долгобородова. – М.: Просвещение, 2008. – 144 с.
6. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. Х.С. Замский. – М.: Просвещение, 2014. – 398 с.
7. Занков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 2014. – С. 272 – 311.
8. Калиниченко А.В. Обучение детей с нарушениями интеллекта арифметическим действиям с обыкновенными дробями / А.В. Калиниченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М: Просвещение, 2014. – № 6. – 96 с.
9. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Методика арифметики во вспомогательной школе / Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова. – М.: Просвещение, 2009. – изд. 2-е. – 271 с.
10. Обучение математике детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) / под ред. Пузанова Б.П. – М.: Просвещение, 2013. – 272 с.
11. Отбор детей во вспомогательные школы / под ред. С. Д. Забрамной. – М.: Просвещение, 2013. – 41 с.
12. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.

**Организация эффективного коррекционно-развивающего
и образовательного пространства для обучающихся
с ментальными нарушениями**

*Organization of effective correctional-developing and educational space
for students with mental disabilities*

Ахметшина А.А.(Москва)

Akhmetshina A.A.

Аннотация.

В системе комплексного психолого-педагогического сопровождения технологии коррекционно-развивающей работы являются значимым звеном, так как обеспечивают коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся с особыми образовательными потребностями (интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата). Какие это будут технологии коррекционно-развивающей работы, насколько они оптимально будут отвечать образовательным потребностям ребенка, зависит уровень успешности освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) обучающимися с ментальными нарушениями. Обеспечение успешности освоения АООП – это основная цель программы коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: технологии коррекционно-развивающей работы, образовательное пространство, ментальные нарушения, жизненные компетенции.

В соответствии с традицией отечественной коррекционной педагогики и концепцией специального федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) целью образования детей с особыми образовательными потребностями (ООП) является формирование сферы социальной (жизненной) компетенции в условиях образовательной организации и в семье.

В.И. Лубовский подчеркивал: «Где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями здоровья – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специальное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка в школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни» [2].

В свою очередь, основой для полноценной интеграции детей с ООП в общество, их социальной и трудовой адаптации является создание максимально комфортного и эффективного коррекционно-развивающего и образовательного пространства для каждого ребенка.

Для реализации данной цели необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение, важным принципом которого должно быть скоординированное взаимодействие и соблюдение принципа комплексного подхода к организации деятельности всех участников образовательного процесса. Субъектами деятельности являются: обучающиеся различных категорий (в каждом классе – неоднородная группа); родители (законные представители) обучающихся; специалисты сопровождения; учителя и воспитатели; медицинский персонал; администрация образовательной организации; социальные партнеры.

Система эффективного психолого-педагогического сопровождения невозможна без создания специальных образовательных условий, которые в дальнейшем будут необходимы для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка в процессе обучения. в основной перечень специальных условий входят: адаптация и вариант программы; обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды; использование специальных методов, приёмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий); специальные учебники, учебные пособия; специальные технические средства обучения; другие специальные условия (например, потребность в индивидуализации обучения). Данные анализируются исходя из заключений Центральной психолого-медико-педагогической комиссии г. Москвы [1].

В отделении нашего учреждения – Школа для детей с ОВЗ «БЛАГО» функционирует междисциплинарный консилиум, основная цель которого – обеспечение организационного единства системы комплексного сопровождения в образовательном комплексе. на протяжении учебного года специалисты психолого-педагогического сопровождения активно участвуют в проектировании адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП), разработке и реализации специальных индивидуальных программ развития (СИПР), подбирают коррекционные программы, технологии, адекватные возможностям и образовательным потребностям, обучающимся для успешного включения их в образовательную среду.

В рамках психолого-медико-педагогического консилиума Школы проводится диагностика детей с трудностями в обучении с целью выявления детей, нуждающихся в разработке индивидуального образовательного маршрута. Диагностика в отделении делится на несколько этапов: первый этап – стартовая диагностика, включающая обследование детей в начале учебного года специалистами психолого-педагогического сопровождения, оформление документации. Далее на этапе планирования и организации составляются списки обучающихся для индивидуальных и групповых занятий в соответствии с имеющимися нарушениями. Следующий этап – консультации для родителей, обучающихся по результатам стартовой диагностики; выработка единых требований к индивидуальному сопровождению обучающихся со стороны родителей, педагогов, специалистов. в середине года – промежуточная диагностика; консультации для родителей и педагогов по запросам; корректировка индивидуальных маршрутов сопровождения. Последний этап – итоговая диагностика; консультации для родителей, педагогов по результатам учебного года; рекомендации по дальнейшему образовательному маршруту и рекомендации на лето [1].

Официально диагностика занимает 2 недели, а с обучающимися, имеющими тяжелые множественные нарушения развития, расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическая диагностика приобретает не только комплексный, но и динамический (лонгитюдный) характер, так как выявить актуальные и потенциальные возможности такого ребенка очень трудно за такой короткий срок. и здесь не обойтись без специальных методов диагностики. на

помощь приходят информационно-коммуникационные технологии, арт-технологии, игротерапия.

В системе комплексного психолого-педагогического сопровождения технологии коррекционно-развивающей работы являются значимым звеном, так как обеспечивают коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию включаемых детей. И от того, какие это будут технологии коррекционно-развивающей работы, насколько они оптимально будут отвечать образовательным потребностям ребенка, зависит уровень успешности освоения АООП обучающимися с интеллектуальной недостаточностью. Обеспечение успешности освоения АООП – это основная цель программы коррекционно-развивающей работы.

Какие технологии коррекционно-развивающей работы помогают нам реализовать АООП и повышать эффективность психолого-педагогического сопровождения наших обучающихся с ментальными нарушениями? Это технологии коррекции познавательной сферы, технологии коррекции речевой сферы и психокоррекционные технологии. Важным механизмом реализации данных технологий является взаимодействие специалистов психолого-педагогического сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, которые помогают детям преодолевать речевые расстройства разной степени выраженности, нарушения познавательной деятельности и поведения, формировать социально-коммуникативные навыки. Основной формой организации коррекционно-развивающей работы специалистов сопровождения являются групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия.

Коррекционно-развивающие технологии находятся в постоянной взаимосвязи между собой, и одна и та же технология находит применение в профессиональной деятельности разных педагогов (не только специалистов сопровождения, но и классных руководителей, учителей-предметников, воспитателей класса). Одни и те же средства, и методы обучения используются несколькими специалистами, но по своему назначению. Основной принцип: единая цель – единая тактика.

С целью сохранения и укрепления психофизического и эмоционального здоровья детей, в Школе активно функционирует сенсорно-двигательный зал, где проходят занятия по сенсомоторной интеграции и психомоторной коррекции, а также занятия с учетом принципов программы Floortime.

Наряду с традиционными приемами и методами в коррекционно-развивающей работе с детьми, используется современное оборудование: ЛЕГО-ДАКТА, ЛЕГО-ДУПЛО; Монтессори материалы; ДУСИМА, СПЕКТРА, Пертра, Нумикон, технология Sand-play; средства нейростимуляции (кинезитерапия, биоэнергопластика).

Эффективное применение находят и специализированные компьютерные технологии: здоровьеразвивающий комплекс «БОС-Здоровье»; речевой логопедический тренажер ДЕЛЬФА-142; индивидуальные коммуникаторы, которые являются хорошим подспорьем в реализации СИПР и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Специалистами Школы доказана значимость партнерского включения родителей в коррекционный процесс, устойчивого рабочего альянса, где особое внимание уделяется эмоциональному состоянию родителя (законного представителя). Со-

блюдение данного принципа является не только параметром успешного прогноза, важным фактором, определяющим высокую результативность психолого-педагогического сопровождения семьи обучающегося с ментальными нарушениями, но и определенным средством «психогигиены» самого специалиста.

В системе психолого-педагогического сопровождения не менее важным направлением является преемственность в социализации и профориентации детей с ОВЗ на разных уровнях образования. Цель отделения Школы – подготовка наших выпускников к самостоятельной жизни в социуме, доступной для них трудовой деятельности через формирование жизненных компетенций.

К сожалению, молодым людям с особыми образовательными потребностями намного труднее, чем их сверстникам быть авторами своей жизни, проявлять социальную мобильность и решать социальные проблемы. Поэтому, когда обсуждался вопрос о реорганизации нашей коррекционной школы-интерната, то самым логичным и стратегически верным шагом для педагогического коллектива было присоединение к профессиональному образовательному учреждению, которое реализует профессиональную подготовку именно для обучающихся с ментальными нарушениями.

Основная идея реорганизации – включение наших детей в единое образовательное пространство многофункционального образовательного комплекса, где взаимодействие с учреждением профессионального образования – Технологическим колледжем № 21 – будет решать проблемы преемственности в обучении и воспитании обучающихся с ментальными нарушениями, способствовать созданию благоприятных условий для трудоустройства выпускников, что в свою очередь, скажется на их дальнейшей успешной интеграции и социализации.

Основная задача трудового обучения заключается в обеспечении обучающихся доступными технологическими знаниями, практическими навыками и умениями, необходимыми для работы по тому или иному профилю труда. Система профильной трудовой подготовки в Школе осуществляется по профильным направлениям: картонажно-переплетное дело; швейное дело; столярное дело. Обучающиеся отделения в течение года участвуют в днях открытых дверей колледжа; посещают тематические экскурсии в мастерские, производственные цеха. в дальнейшем наши ребята продолжают обучение на площадках колледжа, получая профессиональное образование.

Обязательным условием формирования сферы жизненных компетенций является расширение социальных контактов, обучающихся вне Школы, обеспечение положительных межличностных отношений детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников. на протяжении многих лет мы активно сотрудничаем с общественными организациями, школами и гимназиями в рамках решения вопросов эпизодической инклюзии.

Оптимизация учебного процесса, системы внеурочной деятельности и психолого-педагогического сопровождения, создание максимально комфортного и эффективного коррекционно-развивающего пространства, где каждый обучающийся чувствовал бы себя успешным, обеспечение преемственности в социализации и профориентации – приоритетная задача образовательных организаций, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Лубовский В.И. Адаптация детей с особыми образовательными потребностями / В.И. Лубовский // Социально-психологическая поддержка адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде города: сб. статей / под ред. Б.М. Когана и С.М. Валявко. – М.: Спутник, 2011. – С. 5 – 7.

2. Организация психолого–педагогического сопровождения в рамках реализации АООП ФГОС образования обучающихся с ТМНР: сб. материалов Международной научно–практической конференции (Москва, 8 – 12 октября 2018 г.) / ред. кол.: А.А. Ахметшина. – М.: Теревинф, 2018. – 347 с.

Коррекционно-развивающее сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями

Correctional developmental accompaniment of preschool children with special educational needs

Бердникова М.Г.(Казань)

Berdnikova MG

Аннотация.

Представлен опыт работы педагога дополнительного образования в аспекте коррекционно-развивающего сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в период дошкольного детства в условиях надомного обучения. Показано, как, используя в образовательном процессе с детьми с ОВЗ различные технологии и подходы, эффективность которых подтверждается педагогической практикой, участники образовательного процесса добиваются результата реализации потенциала особых детей.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, ребёнок с ОВЗ, дошкольный возраст, коррекционно-развивающее обучение, познавательная деятельность, сенсорное воспитание, потенциал, игровые приемы, графомоторные навыки, интеграция.

Актуальность «Дети мира невинны, уязвимы и зависимы. Они также любознательны, энергичны и полны надежд. Их время должно быть временем радости и мира, игр, учёбы и роста. Их будущее должно основываться на гармонии и сотрудничестве...»

В соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» и «Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей» каждому ребенку должно быть гарантировано право на развитие, воспитание и образование с учетом его индивидуальных возможностей.

Дошкольный возраст – особый, уникальный по своей значимости период в жизни человека. Это время активного познания окружающего мира, смысла человеческих отношений, осознания себя в системе предметного и социального мира, развития познавательных способностей.

Специальные исследования показали, что отсутствие адекватной коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии в сенситивные периоды, ка-

кими являются раннее и дошкольное детство, приводит к возникновению вторичных нарушений в развитии. Л. С. Выготский квалифицировал их как социальные. Эти вторичные нарушения с началом школьного обучения приобретают характер школьной дезадаптации, которая рассматривается как дезадаптация социальная. Поэтому остро стоит проблема оказания помощи ребенку именно в период дошкольного возраста, и особенно ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

в отделе реабилитации детей с ОВЗ ЦДТ Вахитовского района г. Казани педагоги проводят коррекционную работу с детьми в домашних условиях. при формировании учебной группы учащихся организуется ежегодное обследование семей, где воспитываются дети с ОВЗ. в рамках обследования проводится анкетирование родителей, выявляется желание и степень объективной необходимости занятий с ребенком.

В объединениях отдела занимаются дети, не посещающие дошкольные образовательные учреждения с различными диагнозами при сохранном интеллекте: детский церебральный паралич, заболевание сосудов, болезни почек, сердца и другие.

Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями проводится в соответствии с программами обучения, которые адаптируются согласно индивидуальным возможностям ребенка.

1. В программах выделены следующие разделы обучения детей:
2. Развитие элементарных математических представлений;
3. Развитие речи;
4. Ознакомление с окружающим;
5. Изобразительная деятельность.

Все направления коррекционно-педагогической работы являются взаимосвязанными и взаимопроникающими, поэтому задачи коррекционного обучения решаются комплексно.

Программы объединения «Дошкольное образование» для детей с ограниченными возможностями предусматривают умственное, нравственное, эстетическое, физическое воспитание и развитие детей в соответствии с их возрастными, индивидуальными психофизиологическими особенностями, а также подготовку детей к обучению в школе.

Известно, что нормальное развитие ребенка возможно только при совокупности нескольких условий. Первое условие связано с состоянием здоровья ребенка (биологический фактор развития). Необходимое второе условие – благоприятная социально-педагогическая развивающая среда (социальный фактор развития), включающая специально организованное предметно-игровое пространство, обеспечение условий для эмоционального, познавательного, коммуникативного развития, то есть общение с взрослыми и сверстниками. Третье условие, необходимое для нормального развития – это активность самого ребенка: двигательная, познавательная, эмоциональная, речевая, коммуникативная. у детей с ОВЗ более всего страдает биологический фактор, поэтому социальная ситуация развития и педагогические условия должны быть фактически «провоцирующими» развитие. Если нормально развивающийся ребенок обладает значительными потенциальными возможностями и активно разворачивает

свою собственную программу развития, то у детей с особыми образовательными потребностями дело обстоит несколько иначе. Развернуть свою собственную программу они без специальной коррекционной помощи взрослого часто не в состоянии. Мы считаем, что одним из главнейших условий эффективности коррекционно-образовательного процесса является характер взаимодействия педагога с ребенком в соответствии с ведущими мотивами и потребностями возраста. При этом необходимо учитывать специфичность психического развития, характерного для конкретного вида патологии, структуру нарушения, а также уровень развития ребенка и потенциальные возможности его развития.

У детей с ОВЗ очень часто наблюдаются нарушения всех сторон психической деятельности: внимания, памяти, мышления, речи, моторики, эмоциональной сферы. Внимание у таких детей недостаточно устойчиво. Дети легко отвлекаются, им свойственна слабость произвольного внимания, необходимого для активного участия на занятии. Процессы памяти и мышления снижены, все это сказывается на овладении речью. Словарный запас ограничен. Дети затрудняются устанавливать логические и временные связи, плохо понимают смысл ситуаций, рассказов, последовательность событий.

Проводя коррекционно-обучающую работу большое внимание уделяем сенсорному воспитанию, используя специальные дидактические игры и упражнения по сенсорному восприятию, направленные на развитие восприятия пространственных и качественных свойств предметов.

Сенсорное воспитание особо актуально для детей с интеллектуальной недостаточностью, поскольку для них характерно сенсорное недоразвитие. Это выражается в том, что даже в предметной деятельности они не учитывают пространственные признаки предметов, не умеют пользоваться «поисковой», результативной пробой. В дошкольном возрасте без специального обучения у них почти не наблюдаются зрительных форм ориентировки в задании. Недостаточность зрительно-моторной координации, неумение действовать одной и двумя руками под контролем зрения в дальнейшем отрицательно влияют на процесс овладения ребенком всеми видами бытовой, практической и познавательной деятельности, а впоследствии – чтением и письмом. Такие дети часто теряют строку, не дочитывают до конца слова, хотя и стараются это сделать.

С целью минимизации умственного отставания ребенка считаем необходимым активизировать его познавательную деятельность, правильно используя методы и приемы работы, а также учитывая индивидуальные возможности учащихся.

В частности, следует выделить особую роль игровых приемов работы с нашими детьми.

Усвоению программы способствуют игровые упражнения, веселые стихи и рисунки, которые мы подбираем таким образом, чтобы они отвечали основной цели каждого занятия, возрастным и индивидуальным особенностям детей. В каждое занятие включаем физкультминутки, которые органически вливаются в занятие и служат решению поставленных задач. Для физкультминуток мы используем игровые упражнения, направленные на развитие общей моторики, двигательных функций рук, зрительно-моторной координации, а также на речевое развитие. Кроме того, эти упражнения развивают память, четкое произно-

шение, содействуют плавности и выразительности речи. в игровой ситуации слова и движения дети запоминают лучше. Проводим логоритмические и музыкальные паузы, игры с пальчиками, подвижные игры.

Игровые моменты, используемые на занятии, а также поощрения даже незначительных успехов детей педагогом, помогают ребенку быстрее усвоить программное содержание, то есть решить основную задачу занятия.

На занятиях считаем необходимым использования игр на развитие таких психических процессов, как восприятие, мышление, речь, память. Посредством игр и специальных упражнений мы воспитываем у наших дошкольников усидчивость и прилежание, выдержку и целеустремленность, самокритику и интерес к работе – качества, очень важные для будущего первоклассника. Важно помнить, что подготовить ребенка к школе – это не только научить его писать, читать, считать, но и сделать так, чтобы ребенок научился слушать и слышать, ориентироваться на тетрадном листке, планировать свою работу, анализировать и обобщать понятия. Таким образом, специальные развивающие игры – наш эффективный инструмент для достижения этой цели, тем более, что игры всегда приветствуются ребенком.

С целью подготовки руки ребенка к письму в занятие включаем несложные задания по развитию графических навыков. Игровые упражнения («Проведи дорожку», «Обведи» и прочие) создают основу произвольности движений пальцев рук для последующего овладения навыками письма.

Некоторые из наших учащихся имеют существенные нарушения двигательных функций. в практике работы встречались дети, у которых двигательные нарушения были настолько тяжелы, что они полностью лишались возможности передвигаться и действовать с предметами. Хотя такие дети и не смогли обучаться в школе, систематическая коррекционная работа с ними не прошла даром: наблюдалось развитие речи и интеллектуальных способностей, коммуникативных функций, различных умений и навыков. Особую роль для таких детей имеет положительный эмоциональный тонус, приобретенный во время занятий, поскольку он эффективно стимулирует деятельность ребенка и вне занятий.

В заключение хотела бы поделиться собственным опытом эффективного применения методики развития графо-моторных навыков для общего развития ребенка.

В основе предлагаемой педагогической технологии лежит тезис, выдвинутый гениальным педагогом В.А.Сухомлинским: «Источники способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев»

Эту мысль подтверждают и современные специалисты. «Письмо первоклассника – это продукция мелких мышц руки, руководимых мозгом».

Выполняя пальчиками различные упражнения, ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики рук, которая не только оказывает благоприятное воздействие на развитие речи (так как при этом индуктивно происходит возбуждение в центрах речи), но и подготавливает ребенка к рисованию и письму, стимулируют развитие высших корковых функций: память, внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие, воображение, наблюдательность. Большую помощь в развитие мелкой моторики рук оказывают занятия изобразительной деятельности.

Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Когда ребенок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное динамичное выполнение упражнений для рук, туловища, ног, головы подготавливает совершенствование движений артикулярных органов: губ, языка, нижней челюсти и т. д.

Поводом для углубленного применения графо-моторных упражнений на занятиях послужила необходимость организации обучения ребенка с достаточно уникальным диагнозом: врожденная аномалия развития кистей и стоп. в связи с этим была специально разработана педагогическая технология: «Развитие графо-моторных навыков у детей с врожденной патологией конечностей».

Аномалия развития верхних конечностей у ребенка была выражена в отсутствии трех пальцев на правой руке (большого, указательного, среднего) и деформации двух объединенных пальцев (мизинца и безымянного). на правой руке почти отсутствовал хватательный рефлекс. на левой руке – не было указательного и среднего пальцев, остальные – неполноценные. Принципиальная возможность удерживать карандаш имела только в левой руке.

Ребенок значительно отставал в развитии от сверстников, хотя специалисты констатировали сохранность интеллекта. Очевидная причина задержки общего развития – врожденная ограниченность функций кистей рук. Психологический отпечаток недуга был весьма выражен.

Суть предложенной технологии состоит в планомерном и методичном применении упражнений, развивающих мелкую моторику рук ребенка. при этом мы реализовали принципы доступности, «от простого – к сложному». по годам обучения мы ставили следующие задачи:

- 1-й год – Формирование целенаправленных движений рук и тренировка движений пальцев рук. Формирование постановки руки при письме; умения пользоваться карандашом и кисточкой;
- 2-й год – Развитие моторики руки, освоение работы в тетради в крупную клетку;
- 3-й год – Закрепление приобретенных навыков и знаний, начало освоения работы в тетради в мелкую клетку;
- 4-й год – Совершенствование графо-моторных навыков, освоение элементов письменного шрифта.

Использовалась работа в следующих направлениях:

- Развитие мелкой моторики руки в условиях, ограниченных патологией;
- Развитие движений в лучезапястном суставе, обеспечивающем подвижность кисти;
- Обучение навыкам графического изображения букв, знаков, фигур;
- Обучение рисованию, лепке, конструированию, аппликации;
- Обучение навыкам ручного труда;
- Обучение навыкам самообслуживания (застегивание пуговиц, шнуровка и т.д.)

Применяя специальную авторскую методику развития графо-моторных навыков ребенка, мы сумели добиться сначала удержания предметов в руке, затем – карандаша, а позднее научились уверенно пользоваться кисточкой, карандашом, ручкой. Были получены следующие результаты:

- Освоено предметное и сюжетное рисование, а также – рисование различных графических фигур;
- Печатание букв, цифр;
- Написание элементов письменных букв.

Движения ребенка при работе с карандашом, ручкой были координированные, достаточно точные и уверенные.

Более того, во время всего периода обучения, просматривалась интенсификация развития интеллектуальных способностей ребенка (памяти, зрительно-пространственного восприятия, мышления, речи и т.д.).

Методика акцентированного применения приемов, развивающих графо-моторные навыки детей, успешно применяется автором и для детей, не имеющих серьезных патологий конечностей.

В заключение отметим, что коррекционно-развивающее сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями должно быть направлено на выявление потенциальных возможностей детей и их максимальную реализацию. Требуется совместные усилия педагогов, врачей и родителей для поиска новых форм, и методов воспитания и обучения детей, осуществления интеграции их в общество.

Литература

1. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, г. Нью-Йорк, 30 сентября 1990 год.: сборник международных договоров – 1991. – выпуск XLVI. – 25 с.
2. Новоторцева Н.В. Учимся писать. Обучение грамоте в детском саду / Н.В.Новоторцев. – Ярославль: Артемка, 1998. – 53 с.
3. Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Н.Д.Соколова. – СПб.: СОЮЗ, 2003. – 320 с.

Использование технологии паттернов (стандартизованных образцов) при обучении детей с умеренной умственной отсталостью

Use of pattern technology (standardized samples)

when teaching children with moderate mental retardation

Власова И.Н., Тронина Н.В., Ожгихина П.В.(Ижевск)

Vlasova I.N., Tronina N.V., Ozhgikhina P.V.

Аннотация.

В статье представлено содержание обучения детей с умеренной умственной отсталостью на основе умения распознавать и использовать паттерны (стандартизованные образцы) при использовании мультисенсорного пособия «Numicon» (Нумикон) и методики глобального чтения. в результате обучения у детей формируются умения соотносить число с цифрой, выстраивать натуральный ряд

чисел до 10, производить вычисления в пределах 10. Умения, полученные при использовании стандартизированных образцов при обучении методом глобального чтения, используются детьми как средство коммуникации.

Ключевые слова: умеренная умственная отсталость, Numicon, математические представления, числовые фигуры, глобальное чтение.

Актуальность. в повседневной жизни, участвуя в разных видах деятельности, ребёнок с умеренной умственной отсталостью попадает в ситуации, требующие от него использования умений для решения жизненных задач. Одной из доступных форм обучения является формирование у обучающихся элементарных математических представлений и коммуникативных умений через умение воспроизводить действия со стандартизованными объектами.

В качестве стандартизированного сенсорного объекта для формирования элементарных математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью используется мультисенсорное пособие «Numicon» [2].

Мультисенсорное пособие «Numicon» позволяет обучать ребенка математическим умениям при задействовании сразу несколько органов чувств (мультисенсорный метод). Оно является полифункциональным, то есть интегрируется в различные виды деятельности: предметно-практическую, математику, конструирование, знакомство с окружающим миром; даёт возможность использовать данный дидактический материал на протяжении нескольких лет обучения; может быть использовано как отдельно, так и в сочетании с другими дидактическими материалами, дополняя их.

Суть методики состоит в том, что ребенку предлагается изначально не абстрактное число, а действие с конкретным предметом – пластиной с соответствующим количеством отверстий, где каждая пластина, изображающая число, имеет свой цвет. в зависимости от увеличения числа, увеличивается размер пластины путем добавления еще одного отверстия и увеличением пластины в размерах. Сначала ребенка знакомят с числом, визуально и на ощупь. Далее детям показывают примеры сложения и вычитания с помощью пластин.

В комплект набора Нумикон также входят штырьки для пересчёта. при обучении элементарным математическим представлениям детей с умеренной умственной отсталостью мы осуществляем работу только с пластинами, которые называли «Числовые фигуры». Числовая фигура (ЧФ) предъявляется обучающимся без пересчёта отверстий, то есть ребёнок учится воспринимать число целиком.

С ЧФ производится множество различных манипуляций – их рассматривают, выкладывают в ряд в определенном порядке, сравнивают, накладывают формы друг на друга; выполняют сложение, соединяя формы, соответствующие разным числам, вычитают, узнавая ЧФ в незакрытой части [1].

Содержание образовательного процесса строится на использовании следующих методов:

- практические операционные методы: тренировочное и игровое упражнение;
- наглядный метод: использование наглядного материала, демонстрации выполнения способа действия в сочетании с инструкцией;
- метод самоконтроля;

- практический метод дидактических игр;
- метод контроля образовательных результатов;
- метод формирования познавательных интересов [1].

Результативность обучения каждого обучающегося оценивается с учетом особенностей его психофизического развития и особых образовательных потребностей. в результате обучения у ребёнка, на основе умения распознавать и использовать паттерны (стандартизованные образцы), формируются умения:

- строить конструкции, опираясь на свойства предмета;
- соотносить число с цифрой;
- выстраивать натуральный ряд чисел до 10;
- производить вычисления в пределах 10.

В начале обучения ребёнка знакомят с ЧФ. Он должен научиться дифференцировать зрительно-осозательным способом однородные предметы различной формы, иметь представление о схематическом, условном изображении предметов и изучить приёмы действий с ЧФ в определённой последовательности. Педагог обучает ребёнка совершать с ЧФ следующие практические действия:

- обводить формы карандашами по контуру и раскрашивать;
- сравнивать ЧФ по размеру (начиная с двух), упорядочивать ЧФ по размеру методом наложения и приложения по образцу, самостоятельно, выкладывать ЧФ в ряд от меньшей к большей (от большей к меньшей);
- конструировать из форм ЧФ плоскостных изображений: найти такую же форму, как эта, наложение форм на их цветные изображения по типу игры в лото, выкладывание дорожки (домика, машинки, животных) по образцу (по схеме), составление одной большой формы из двух и более форм [1,2].

На втором этапе обучения ребёнок учится дифференцировать формы ЧФ для того, чтобы узнавать число ЧФ без пересчёта и соотносить ЧФ с цифрой, выкладывать числовой ряд, называя числа числового ряда в возрастающем и убывающем порядке с опорой на цифры без цифр. для этого его обучают умениям:

- соединять цветные ЧФ и их не цветные копии;
- выкладывать числовой ряд до 10 из ЧФ, называть числа числового ряда в возрастающем и убывающем порядке;
- «подписывать» числовой ряд из ЧФ цифрами, называть числа числового ряда в возрастающем и убывающем порядке с опорой на цифры без цифр;
- восстанавливать числовой ряда из ЧФ;
- образовывать числа, путем составления одной ЧФ из двух других [2].

На третьем этапе обучающиеся учатся выполнять арифметические действия сложения и вычитания: читать пример на сложение и вычитание, составленный из цифр или ЧФ; иллюстрировать запись примера на ЧФ или цифрах; выполнять сложение, соединяя формы, соответствующие разным числам; выполнять вычитание, узнавая в незакрытой части ЧФ. для этого ребёнок должен научиться выполнять действия:

1. Решение примера на сложение с помощью ЧФ:
 - найти ЧФ, соответствующие числам в примере;
 - соединить две ЧФ;

- узнать в постройке ЧФ;
 - проверить результат: взять предполагаемую форму-ответ и приложить ее сверху. Если фигура закрыта полностью – ответ верный.
2. Решение примера на вычитание с помощью ЧФ:
- найти ЧФ, соответствующие числам в примере;
 - наложить на большую ЧФ меньшую;
 - узнать в незакрытой части ЧФ;
 - проверить результат: взять предполагаемую ЧФ-ответ и приложить ее сверху. Если ЧФ закрыта полностью – ответ верный.

Анализ результатов педагогической диагностики показывает достижение обучающимися планируемыми результатами. в конце обучения дети, умея распознавать и использовать стандартизованные образцы, осуществляют арифметический счёт, называют числовой ряд, решают примеры на сложение и вычитание. Знания, приобретаемые детьми в ходе обучения элементарным математическим представлениям, помогут им ориентироваться в окружающей действительности при решении повседневных практических задач.

Средством развития коммуникативных умений, обучающихся с умеренной умственной отсталостью является метод глобального чтения. Согласно методу глобального чтения, единицей чтения является слово, его графическое изображение воспринимается как идеограмма. Этот метод опирается на зрительную, механическую память. Обучаясь методом глобального чтения, ребёнок учиться произносить и понимать, как можно больше слов и предложений [4].

В качестве стандартизированных образцов для обучения обучающихся с умеренной умственной отсталостью методом глобального чтения используются комплекты картинок, обозначающих слова; картинки, подписанные соответствующими словами, слова без картинок.

На первом этапе обучения ребёнок должен научиться различать понятия «слово» и «картинка» [5]. с этими понятиями ребёнку придётся сталкиваться на протяжении всего периода обучения, поэтому он должен их чётко дифференцировать: слово – это изображение букв, а картинка – это изображение в любом другом виде – рисунок, фотография, пиктограмма, знак.

На втором этапе ребёнок изучает слова. на третьем этапе ребёнок учится составлять из изученных слов предложения. Формируется фразовая речь [2].

Выбор словаря осуществляется по критериям значимости для ребёнка, он сможет пользоваться изученными словами и фразами в повседневной жизни: выражать свои потребности, уметь просить, уметь отказываться [4].

В начале обучения ребёнку предлагаются для чтения слова, объединённые в блоки. Слова каждого блока хранятся в конвертах. Конверты подписаны обобщающим словом – названием блока. в процессе выполнения заданий ребёнок сам выбирает нужный для работы конверт, читая его название.

В соответствии с обозначенными этапами построен алгоритм обучения методом глобального чтения:

1. Ребёнку демонстрируется картинка, подписанная словом. Называется картинка, читается слово. Педагог даёт образец чтения слова, проводя по слову

указательным пальцем слева направо. Ребенок копирует действия педагога, затем «читает» самостоятельно.

2. Соотнесение слова под картинкой со словом без картинки. Задания:

- Найди такое же слово;
- Положи под картинку такое же слово.

3. Соотнесение слова с картинкой. Ребёнку демонстрируются неподписанные картинки. Он должен «подписать» картинку, выбрав слово из двух предложенных. Затем количество предложенных слов увеличивается, ребёнок должен «подписать» все картинки блока.

4. Чтение слов без опоры на картинку. Задания:

- Дай мне слово...;
- Возьми слово...;
- Прочитай все слова по порядку...

5. Чтение слов в повествовательном рассказе. Является подготовительным этапом построения фразовых высказываний. Учитель демонстрирует ребёнку текст из нескольких предложений, в которых пропущены изучаемые слова. Учитель читает текст, а ребёнок выкладывает недостающее слово.

6. Составление предложений из изученных слов. Работа начинается с «чтения» предложений по картинкам. Например, учитель последовательно выкладывает пиктограммы «Я», «ХОЧУ», картинку «ЕСТЬ». Педагог «читает» предложение, указывая пальцем на каждую картинку: «Я хочу есть», или выкладывает и читает «Я не хочу спать». Задания:

- Выложи и прочитай предложение «Я хочу гулять»;
- Выложи и прочитай, что ты хочешь (не хочешь).

Следующее упражнение: разложить под картинками слова и прочитать предложение по словам. в дальнейшем, когда у ребёнка сформируется представление о строении предложения, можно перейти к работе со словами без опоры на соответствующие изображения. Задания:

- Скажи, что ты хочешь;
- Скажи, чего ты не хочешь.

7. В этой части сначала добавляются слова из блока «Продукты». Выкладываются предложения. Например, «Я хочу пить молоко», «Я не хочу есть сыр».

Добавляются слова из блока «Какой». Выкладываются и читаются предложения. Например, «Я не хочу есть кислый лимон», «Я хочу пить сладкий чай».

Добавляются слова из блока «Семья». Ребёнок составляет и выкладывает предложения сначала по инструкции учителя, а затем самостоятельно. Например, «Папа пьёт горячий чай».

Для обучения составлению методом глобального чтения связного рассказа о времени года мы изготовили дидактический материал, который представляет собой комплекты стандартизированных образцов предложений и изображений по каждому времени года. Изображения – это картинки, на которых отсутствует фон, изображения лаконичны, нет лишних, отвлекающих деталей.

В комплект картинок по каждому времени года входят отдельные карточки и схемы для составления описательного рассказа. Картинки на схемах располо-

жены по одному и тому же алгоритму по всем временам года. Каждой картинке соответствует определённое предложение. Всего в комплекте по каждому времени года 6 картинок, одно слово с названием времени года, 2 комплекта предложений и одна схема для составления описательного рассказа.

Обучение составлению описательного рассказа строится по алгоритму:

- учитель дает образец рассказа по схеме (образец)
 - ребенок выкладывает на схему соответствующую картинку, заучивая последовательность расположения картинок
 - далее идёт работа с картинкой и соответствующим ей предложением [5].
- Начинаем с первой картинки и первого предложения. Учитель читает предложение, указывая пальцем каждое слово. Затем читают вместе: учитель читает, указывая слово, ребёнок указывает это же слово и произносит. Учитель произносит предложение, а ребёнок показывает соответствующее слово. Из всех предложений ребёнок выбирает нужное по образцу. Читает. Затем выбирает без образца.

После того, как ребенок запомнил первое предложение и научился соотносить его с картинкой, добавляется следующее предложение. Таким образом, он заучивает последовательность предложений рассказа.

- убираются картинки. Ребенок выкладывает рассказ из предложений. Читает получившийся рассказ.
- рассказывает о времени года по схеме без опоры на карточки с предложениями.
- самостоятельно рассказывает о времени года без схемы.

При дальнейшем обучении, используя метод глобального чтения, дети учатся читать небольшие тексты, технологические карты на уроках домоводства, фамилию, имя, отчество, домашний адрес.

Для того чтобы слова и фразовые конструкции, которые ребёнок составляет на занятиях по глобальному чтению носили активный характер, они вводятся в различные коммуникативные ситуации. Так ребёнок учится пользоваться речью, выражать социальные, эмоциональные и физические потребности.

Литература

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др. / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2010. – С. 155 – 181.
2. Научим каждого ребёнка считать. Нумикон: набор для занятий дома: Руководство для родителей / пер. с англ. Е.И. Стальгоровой. – М.: Даунсайт АП, 2014. – 16 с.
3. Питерси М.П. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / М.П. Питерси. – М.: Лабиринт, 2001. – 80 с.
4. Современные подходы к болезни Дауна / под ред. Д. Лейна, Б. Стрэтфорда. – М.: Лабиринт, 2012. – 331 с.
5. Ягелло А.С. Система символов как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающими язык детьми. / А.С. Ягелло. – Минск: Открытые двери, 1997. – 32 с.

Интегрированный подход в системе организации обучения навыкам продуктивной деятельности детей с тяжелыми нарушениями интеллекта
Integrated approach in the system of organization of teaching skills of productive activity of children with severe intellectual disabilities

Гетманцева В.В.(Казань)

Getmanceva V.V.

Аннотация.

В работе описывается важность использования интегрированных уроков при обучении детей с тяжелыми нарушениями интеллекта. при интегрированном подходе учащиеся работают сравнительно легко и с интересом усваивают программный материал. Интеграция способствует развитию воображения, внимания, памяти, мышления учащихся. Она помогает детям с тяжелым нарушением интеллекта целостно воспринимать мир, познавать красоту окружающей действительности во всем ее разнообразии.

Ключевые слова: тяжелая интеллектуальная недостаточность, интегрированный подход, глубокий интеллектуальный дефект, интеграция.

Актуальность. Современные условия развития специального образования обуславливают разработку инновационных технологий по созданию учебной и развивающей среды для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Формирование навыков продуктивной деятельности направлено на стимулирование у детей интереса к процессу рисования, лепки, аппликации, конструированию, на развитие мелкой моторики рук, высших психических процессов (внимания, мышления, речи).

Известно, что уровень развития речи у учащихся с ТМНР находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Для этого важно развивать базовые предпосылки: зрительно- двигательную координацию, согласованность действий обеих рук, умение подражать действиям взрослого.

Задача интегрированных уроков с применением продуктивной деятельности состоит в развитии мышления, внимания, памяти, воображения, представления, развитии разнообразных движений пальцев рук, координации обеих рук, координации глаз-рука-предмет, зрительного контроля. Таким образом, основа продуктивной деятельности – это интегрированный подход к организации урока [1].

Категория обучающихся с ТМНР представляет разнородную группу лиц, имеющих выраженные органические нарушения центральной нервной системы. Как правило, глубокий интеллектуальный дефект сочетается с тяжелыми нарушениями психомоторики и сенсорных процессов.

Дети с ТМНР трудно усваивают учебный материал, у них низкая работоспособность, рассеянное внимание, быстрое утомление, неусидчивость, слабое развитие памяти и мышления. и поэтому у таких детей наблюдается отсутствие или значительное снижение интереса к учёбе, к окружающей среде.

Интеграция – это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области [2].

Большинство учителей решает проблему межпредметных связей на уровне двух учебных предметов. при этом получается достаточно много парных комбинаций, применяемых учителями. Например, объединяются чтение и развитие речи, письмо и развитие речи, счет и ручной труд, счет и рисование, развитие речи и чтение, и рисование, развитие речи и рисование и др.

Осуществление интегрированного подхода в коррекционной школе начинаю:

1. С четкого определения для себя цели проведения интегрированных уроков.
2. С пересматривания содержания изучаемого материала.

Структура интегрированных уроков отличается четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала.

Для развития сенсорного опыта детей целесообразно использовать разные изобразительные материалы. Важно познакомить детей с их свойствами, дать возможность поиграть с этими материалами, получить удовольствие от процесса, а не требовать получения результата.

Одной из основных задач работы учителя в классе является социализация детей, обучение их самостоятельной (с помощью учителя) и коллективной деятельности. Поэтому педагог должен предусмотреть в плане своей работы с детьми виды заданий для индивидуальной деятельности и коллективного творчества.

В условиях класса учитель работает с детьми с разным уровнем психофизического развития, у которых, соответственно, навыки продуктивной деятельности сформированы неравномерно. Педагогу необходимо учитывать, как возможности всей группы, так и индивидуальные особенности каждого ребенка. Одна и та же тема занятия, один и тот же вид деятельности должен подходить каждому обучающемуся. в первую очередь это важно учитывать для того, чтобы у детей не возникло чувство неуспешности, нежелание попробовать свои силы. Нельзя забывать и тот момент, что сложность задания должна быть близка зоне ближайшего развития каждого ребенка, хотя бы в отдельной части задания. Важно, чтобы все дети были включены в процесс, и каждый ребенок в отдельности получал бы удовольствие от процесса.

Приведу пример одного из разработанных мною интегрированных уроков:

Тема: «Счет в пределах 5».

Интеграция предметов:

- Развитие речи – Игрушки;
- Счет – Счет в пределах 5.

Цель:

- закрепить обобщающее слово «игрушки», уточнить наименование и предназначение игрушек;
- активизировать словарь по теме;
- учить образовывать относительные прилагательные, порядковому счету в пределах 5;

- согласование количественных числительных 1, 2, 3, 4, 5 и существительных;

- упражнять в употреблении родительного падежа единственного числа существительных.

- развивать и корригировать слуховое и произвольное внимание;
- совершенствовать слоговую структуру слова;
- развивать математически грамотную речь, мелкую моторику пальцев рук;
- воспитывать эмоциональную адекватность, положительную установку на участие в занятии, бережное отношение к игрушкам.

Оборудование: воздушные шары, мозаика, цветные карандаши, игрушки и предметные картинки с изображением игрушек, тетради, цифровой ряд 1 – 5.

Ход урока:

I. Организационный момент.

– Долгожданный дан звонок. Начинается урок.

– Ребята, на улице прекрасная погода и я вижу, что у вас всех хорошее настроение. Давайте поделимся друг с другом теплотой и добротой (*дети дарят друг другу улыбки*).

Тому, кто справа, улыбнись.

Тому, кто слева, улыбнись.

Тому, кто справа, руку дай.

Тому, кто слева, руку дай.

Теперь на месте ты шагай, с друзьями вместе ты шагай.

Ну, вот закончилась игра,

На математику пора!

Тут затеи и задачи,

Игры, шутки – все для вас!

Пожелаем всем удачи –

За работу, в добрый час!

– Ребята, а вы хотите отправиться в удивительное путешествие? Сегодня мы полетим в волшебную страну. а кто мне скажет, на чем можно летать? Но мы с вами полетим на большом круглом воздушном шаре, а поможет нам в этом считалочка.

1, 2, 3, 4, 5 (дети загибают пальчики по одному)–

На лужок пойду гулять (руки опустили).

Красный шарик захвачу (показывают «шарик» руками),

Нитку крепко закручу (левая рука сжата в кулак, правая «закручивает»),

И начну считать (опять показывают ладони) –

1, 2, 3, 4, 5 (по очереди загибают пальчики)

Как сочту до десяти (показывают все пальцы),

Крикну шарiku: «Лети!» (поднимают руки вверх)!

II. Актуализация знаний.

– Вот мы и попали с вами в волшебную страну. а как же называется эта страна? Давайте прочтем на воротах.

– Нет названия. Наверно необходимо выполнить задание.

– Ребята, посмотрите, пожалуйста, и скажите, что вы видите на доске? Какие предметы изображены?

Дети называют предметы.

– Что мы делаем с этими предметами?

– а каким общим словом можно назвать все эти предметы?

На экране появляется название страны «Игрушки».

– Давайте прочитаем название страны, в которую мы прилетели. Дети читают.

– Вот оказывается, в какую страну мы попали. в этой стране мы узнаем много интересного об игрушках.

2. Первичное закрепление пройденного материала.

Читается стихотворение.

Какие ты любишь игрушки?

Вот кубики, кукла, юла.

Мне нравится плюшевый мишка,

И серый трусливый зайчишка.

– Какие игрушки были названы? Кого вы запомнили?

Дети называют, а учитель выставляет картинки.

3. Устный счет.

а) Сосчитайте игрушки, перечисленные в стихотворении.

б) Назови цифры (на обратной стороне изображений игрушек написаны цифры).

– Выберите понравившуюся вам игрушку и назовите цифру.

в) Игра «Засели домик».

III. Физминутка.

На ногах сапожки, (Правую ногу вперед на пятку, левую ногу)

Топают матрешки. (Вперед на пятку, руки на пояс, затем в И.П.)

Влево, вправо наклонись, (Наклоны вправо – влево)

Всем знакомым поклонись. (Наклон головы вперед с поворотом туловища)

Девчонки озорные, (Наклоны головы вправо – влево)

Матрешки расписные. (Наклон назад, руки в стороны, откинуться на спинку стула)

В сарафанах наших пестрых (Повороты туловища направо – налево, руки к плечам, повторить повороты туловища еще раз)

Вы похожи словно сестры.

Ладушки, ладушки, (Хлопок в ладоши перед собой)

Веселые матрешки. (Хлопок по парте, повторить еще раз)

5. Работа по теме урока.

а) Работа в тетради:

записать строчку цифры 5;

вставить пропущенные числа в числовой ряд:

1, 2, ..., 4, 5 5, 4, 3, ..., 1

1, ..., 3, 4, 5 5, 4, ..., 2, 1

б) Работа у доски:

примеры:

$1 + 2 =$ $3 - 2 =$

$4 - 1 =$ $2 + 2 =$

IV. Закрепление изученного.

1. Игра «Четвертый лишний».

– а сейчас мы с вами поиграем в игру «Четвертый лишний»

Выставляются предметные картинки:

- машинка, юла, кубики, капуста;
- мяч, пирамидка, кукла, яблоко.

• Назовите в каждом ряду лишнюю картинку, объясните свой выбор (лишняя картинка убирается).

2. Упражнение «Веселый счет».

- Хлопните в ладоши столько раз, сколько я покажу изображений предметов.

3. Составьте словосочетания:

- Мяч из резины – резиновый мяч.
- Кукла из резины – резиновая кукла.
- Танк из железа – железный танк.
- Пирамидка из дерева – деревянная пирамидка.
- Мишка из плюша – плюшевый мишка.
- Кукла из соломы – соломенная кукла.
- Машинка из бумаги – бумажная машинка.

4. Упражнение на развитие мелкой моторики.

– У Тани было много игрушек: и большой красный мяч, и мягкий плюшевый мишка, и резиновая кукла, и деревянная пирамидка с разноцветными кольцами. Но больше всех игрушек Таня любила пластмассовую мозаику. Из разноцветных кнопочек она собирала разные узоры. Больше всего Таня любила собирать из мозаики цветы.

– Мы тоже попробуем собрать с вами Цветок. Слушайте и делайте:

– Возьмите 1 желтую кнопку, поставьте ее посередине.

– Возьмите 6 красных кнопок, поставьте их вокруг.

– Возьмите 2 зеленых кнопки, сделайте стебелек. и т.д.

V. Итог урока.

– Ну, вот ребята, закончилось наше путешествие. Понравилось вам оно?

– Вы все молодцы, справились со всеми заданиями, преодолели все препятствия. Как вы думаете, что помогло нам со всем этим справиться? (знания, дружба).

– А на память об этом путешествии, за хорошую работу дарю вам воздушные шары. Спасибо всем!

Интегрированные уроки с включением продуктивной деятельности при обучении детей с ТМНР являются эффективными и помогают найти свое место в обществе, включиться в жизнь школьного сообщества.

Литература

1. Балагурова М.И. Интегрированные уроки как способ формирования целостного восприятия мира. – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» / М.И. Балагурова. – М.: Преображение, 2004. – С. 67 – 76

2. Долженко Г.И. Интегрированные уроки как средство развития детей с нарушениями речи / Г.И. Долженко // Начальная школа, – М.: Просвещение, 2000 – № 12. – 43 – 46 с.

**Использование вокального и инструментального музицирования
в коррекционной работе с детьми раннего возраста
с задержкой речевого развития**

*Instrumental and vocal musication in the correctional work
with early age children with delayed speech development*

Демиденко С.А., Марченя У.М., Шепелева А.А. (Минск)

Demidenko S.A., Marchenia U.M., Shepeleva A.A.

Аннотация.

В статье рассматриваются возможности использования музыки, вокального и инструментального музицирования как средств коррекционной работы, проводится анализ онтогенетических особенностей возникновения чувства ритма у детей раннего возраста, рассматривается вопрос определения сущности термина «задержка речевого развития».

Ключевые слова: музыка; инструментальное музицирование; вокальное музицирование; ранний возраст; коррекционная работа; задержка речевого развития.

Актуальность. Ранний возраст – период активного становления речи детей. Речь ребёнка за три года проходит путь развития от рефлекторных криков до простых фраз. Процесс формирования речи носит системный, последовательный характер, предполагающий развитие как пассивной, так и активной речи.

Однако не у всех детей речевое развитие происходит в соответствии с нормативными показателями. В последнее время отмечается тенденция к увеличению количества детей раннего возраста, имеющих заключение «задержка речевого развития».

На данном этапе развития логопедии существуют несколько точек зрения на сущность термина «задержка речевого развития». В классическом понимании ЗРР – это замедление темпа, при котором уровень речевого развития ребёнка не соответствует его возрасту [1]. Некоторые современные авторы под «задержкой речевого развития» понимают нарушение темпов формирования речи, более позднее ее возникновение или же полное отсутствие [3].

Также широко распространена позиция, что термином «задержка речевого развития» можно обозначать различные выраженные нарушения речевого онтогенеза [4], которые в силу возраста ребенка сложно соотносить с психолого-педагогической или медико-педагогической классификациями [5]. Поскольку термин «задержка речевого развития» предполагает различные нарушения раннего речевого развития, некоторые авторы предлагают выделять ЗРР функционального и органического происхождения [6]. Функциональные нарушения носят временный характер, речь детей формируется так же, как и при нормальном развитии, но с некоторым опозданием. Быстро преодолеваются при своевременном и грамотном оказании коррекционно-развивающей помощи. При задержках речевого развития органического характера происходят нарушения во всех структурных компонентах речи как системы [6]. В свою очередь органические ЗРР могут быть обусловлены различными поражениями центральной

нервной системы и в зависимости от типа нарушения иметь первичный или вторичный характер [3].

Существует иная классификация задержек речевого развития [7]:

- неосложненной задержки речевого развития;
- задержки речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной и т.п.);
- грубой задержки речевого развития при парциальных нарушениях других психических функций;
- задержки речевого развития в структуре сложного дефекта (ранний детский аутизм, детская шизофрения, детский церебральный паралич, генетические заболевания и синдромальные аномалии развития).

Таким образом, под «задержкой речевого развития» могут подразумеваться разнородные нарушения процесса формирования речи, в том числе сложные системные нарушения, требующие комплексный подход в организации коррекционно-развивающей работы. Комплексный подход подразумевает одновременную работу над всеми аспектами речи детей раннего возраста: понимание речи, активная речь, слуховое восприятие, коммуникативная функция, эмоциональное реагирование на речь.

В настоящее время развитие системы ранней помощи детям с особенностями психического и физического развития является приоритетным направлением развития специального образования. Поэтому необходим поиск новых способов организации коррекционно-развивающего процесса, учитывающих системный характер данного нарушения.

Музыка неотрывно сопровождает человека с древних времён вплоть до наших дней. У всех народов во все времена музыка выступала средством общения и сплочения, как выражения духовного и нравственного опыта, своей индивидуальности, своих чувств и внутреннего мира. Вместе с музыкой развивалась и речь. Однако мнения ученых на этот счёт расходятся: одни считают, что музыка возникла раньше речи, и выступала средством общения. Другие склоняются к мысли о том, что музыка и речь развивались параллельно, дополняя друг друга, переплетаясь или идя рядом. Некоторые связывают возникновение музыки с развитием речи: по их мнению, музыка произошла из возбуждённой речи человека. Однако неоспорим тот факт, что музыка всегда являлась частью жизни человека и средством передачи опыта новым поколениям [8].

Широко известно лечебное воздействие музыки на организм. Это связано со способностью нервной системы и мускулатуры к усвоению ритма. Будучи раздражителем, музыка стимулирует происходящие в организме физиологические процессы в разных сферах. Она поступает через анализаторы в кору головного мозга, затем распространяется дальше – на подкорку, спинной мозг и все внутренние органы, влияя на эмоциональную сферу человека, регулируя эмоциональное состояние и снимая стресс, облегчая влияние переживаний и жизненных проблем. Значительное влияние на физиологические процессы оказывает метроритмическая организация музыки. Зарубежные педагоги и психологи прошлого (Э. Сеген, Ж. Демор, О. Декроли) и отечественные ученые (Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, А. И. Граборов и др.), занимавшиеся изучением детей с проблема-

ми, указывали на важную роль искусства, музыки в развитии детей. Л.С. Выготский отмечал особое значение художественной деятельности как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с нарушениями в развитии [9]. Таким образом, музыка является средством коррекционного воздействия. Одной из форм такого воздействия является музицирование.

Несмотря на широкое употребление понятия «музицирование», оно не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. Слово «музицировать» происходит от немецкого *musizieren*, что дословно означает – заниматься музыкой. Авторы определений рассматривают его с разных сторон, заостряя внимание на чем-то одном. Чаще всего под музицированием подразумевают занятия музыкой, игру на музыкальных инструментах. Согласно И.Ю. Дьяченко, музицирование – исполнение музыки в домашней обстановке, вне концертного зала [10; 11]. Согласно Бабушкиной Р. Л., музицирование – это выражение своего активного отношения к музыкальному искусству в реальном звучании [12].

Толковый словарь Ожегова С. И. даёт следующее определение: музицировать – играть на музыкальном инструменте, заниматься музыкой.

Л. В. Виноградов в своей книге «Элементарное музицирование» высказывается так: музицирование – это процесс конкретно-практической музыкальной деятельности, в котором осуществляется рождение музыкального чувства [13].

Согласно Энциклопедическому музыкальному словарю, музицирование – это исполнение музыки в домашней обстановке, вне концертного зала; в более широком понимании – вообще игра на музыкальных инструментах.

Общим для всех определений является взаимодействие с музыкой посредством какого-либо инструмента, что точно отражает структуру этого вида деятельности. Обычно к музицированию относят различные формы музыкально-творческой деятельности, такие как вокальное музицирование и инструментальное музицирование.

Вокальное музицирование (вокальное исполнительство, вокальное искусство, пение) – музыкальный жанр. В широком смысле слова обозначает выражение своего активного отношения к музыкальному искусству в реальном звучании с помощью голоса, в узком – исполнение вокальных произведений, пение.

Вокальное исполнительство развивает все компоненты произносительной и темпо-ритмической сторон речи, а также опосредованно воздействует на развитие эмоционально-волевой и моторной сферы воспитанников. Данный коррекционный потенциал пения обусловлен содержанием процесса вокального исполнительства, предполагающего использование музыки и всех компонентов голосового аппарата человека, а также тем, что пение – органичное взаимодействие музыки, речи и движения. Поэтому возможна реализация задач по формированию таких структурных компонентов произносительной стороны речи как речевое дыхание, голосообразование, звукопроизношение и просодика. А музыка в сочетании с движениями влияет на состояние темпо-ритмической стороны речи и общей, мелкой, артикуляционной и мимической моторики.

Инструментальное музицирование – это творческий процесс восприятия музыки через игру на доступных ребенку музыкальных инструментах. Игра на детских музыкальных инструментах широко используется в традиционной до-

школьной педагогике на музыкальных занятиях. Уже в первой младшей группе возможно использование простейших приёмов игры для развития звуковысотного, тембрового, динамического слуха (Кононова Н.Г.).

Понятие «музицирование» используется и в коррекционной педагогике в связи с коррекцией речевых нарушений у дошкольников. Среди средств логопедической ритмики выделяется инструментальное музицирование (Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова, 2005) или игра на детских музыкальных инструментах (Г.А. Волкова, 2002). Основная задача использования инструментального музицирования – развитие чувства ритма (Бабушкина Р.Л., Волкова Г.А.).

Ритм тесно связан с движением. Он является формой организации движений во времени и пространстве, а чувство ритма выступает средством пространственно-временной организации движений, деятельности и поведения ребенка. Стремление ребёнка к ритму, повторности действий, движений отмечали В.М.Бехтерев, К.Бюлер, А.Валлон, Ж.Пиаже.

О.К. Сечкина указывает, что ребёнок овладевает ритмом ещё в раннем возрасте в процессе ритмических повторов в разных видах деятельности: движении, игре, речи, конструировании, рисовании [14]. Уже на первом году жизни ребёнок демонстрирует ритмичность движений: в три месяца это сжимание и разжимание кулачка, чаще во время сосания, ближе к концу первого года появляются ритмичные прыжки. На первом году жизни движения ребёнка приобретают серийность, и постепенно к ним присоединяются голосовые реакции: сначала в лепете малыша появляются повторно произносимые слоги (па па, та та та и т.п.), а затем на этапе модулированного лепета слоги произносятся с разнообразными интонациями. М.М. Кольцова указывает на тесную связь между лепетом и серийностью движений: ребенок ритмически взмахивает руками, прыгает, стучит игрушкой и при этом он выкрикивает или произносит слоги в ритме движений, а как только движения прекращаются, он умолкает. По мере взросления действия ребёнка помимо повторяемости приобретают чередующийся характер, проявляющийся в ползании, ходьбе, игровых действиях. Первые двухсоставные слова имеют ритмическую схему хорея. И, чем более выраженным является ритмический компонент деятельности ребёнка, тем более сложной она становится по своей структуре.

Исследования К.В.Тарасовой доказали, что «сложная структура чувства ритма формируется в онтогенезе не сразу как целостная система, а покомпонентно». В 2 – 3 года появляется способность к восприятию и воспроизведению темпа следования звуков, затем способность к восприятию / воспроизведению соотношений акцентированных и неакцентированных звуков и воспроизведению ритмического рисунка.

Таким образом можно отметить, что база для формирования чувства ритма и готовности к овладению ритмическими структурами у ребёнка закладывается ещё в раннем возрасте. С 2 – 3 лет уже возможно проводить работу по развитию таких сторон слуха, как звуковысотной, тембровой и динамической. Используя инструментальное музицирование в коррекционной работе с детьми раннего возраста возможно стимулировать двигательную, сенсорную и речевую сферы.

Литература

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Безрукова О.А. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова, О.Г. Приходько. – М: Русская Речь, 2016. – 112 с.
3. Карелина И.Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза / И.Б. Карелина // Специальное образование. – 2005. – №2. – С. 149 – 156.
4. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О.Е.Громова // Журнал «Логопед». – 2000. – № 3 – С. 26 – 32.
5. Чеканова М.В. Психолого–педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития / М.В. Чеканова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 4 (24). – С. 151 – 154.
6. Фомичёва М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова; под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2002. – 200 с.
7. Александрова Н.А. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи / Н.А. Александрова, Е.Р. Баенская, Т.А. Басилова, М.Э. Бернадская / под ред. Ю.А. Разенковой. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 25 с.
8. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М., 1993. – 193 с.
9. Медведева Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика / Е.А. Медведева. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
10. Дьяченко И.Ю. Эволюция представлений о музицировании как педагогическом явлении / И.Ю. Дьяченко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 77. – С. 283 – 288.
11. Пономарева Е.В. Музицирование как музыкально–творческая деятельность / Е.В.Пономарев // Вестник Таганрогского государственного педагогического института: сб. науч. работ. – Таганрог, 2012. – С. 450 – 454.
12. Бабушкина Р.Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р.Л. Бабушкина, О.М. Кислякова / под ред. Г.А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2005. – 109 с.
13. Виноградов Л.В. Элементарное музицирование / Л.В. Виноградов. – М.: Полири, 2001. – 253 с.
14. Сечкина О.К. Формирование чувства ритма у ребенка на ранних этапах онтогенеза / О.К. Сечкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4. – С. 142 – 145.

**Применение современной образовательной технологии
ТРИЗ «Теория решения изобретательских задач» в обучении детей
с ограниченными возможностями здоровья**

*The use of modern educational technology TRIZ "Theory of solving inventive
problems" in teaching children with disabilities*

Широкова З.Р., Фонакова О.А., Екимова Л.Н. (Бугульма)

Shirokova Z.R., Fonakova O.A., Ekimova L.N.

Аннотация.

В статье рассматривается современная технология ТРИЗ в ходе коррекционно-го обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. При формировании универсальных учебных действий важное значение имеет именно опора на современные образовательные технологии. Одной из таких технологий, является технология ТРИЗ. Большое внимание в статье уделено описанию определенных приемов и средств, направленных на развитие мышления, воображения, творческих способностей детей. Данная технология позволяет включаться в деятельность детям с разным уровнем познавательной активности.

Ключевые слова: теория решения изобретательских задач, индивидуум, снять барьеры общения, системно-диалектического мышления, доступность и посильность.

Актуальность. Образование на современном этапе развития не представить без использования современных коррекционно-развивающих технологий активного обучения, которые позволяют традиционный способ перевести в активно-деятельностный, идущий на смену объяснительно-иллюстративному типу, учитывают закономерности и особенности развития индивидуума. В решении этой задачи помогает технология ТРИЗ – это теория изобретательских задач, что позволяет превратить урок в увлекательное путешествие, а ученика не в объект обучения, а в субъект этого обучения [2].

В настоящее время накоплен огромный теоретический и практический опыт по предупреждению и коррекции нарушений познавательной и речевой деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). Часто обучение и воспитание таких детей сводится к запоминанию и воспроизведению однотипных приёмов действия, однообразных и шаблонных способов решения заданий. Недоразвитие речи, особенности психической деятельности и личностного развития являются серьезным препятствием в овладении грамотой на начальных этапах обучения. Традиционный подход к преодолению познавательных нарушений, доказал свою эффективность, однако снижение познавательной активности детей ставит перед необходимостью педагогов искать новые методики позволяющие привлечь интерес детей к занятиям.

Одной из таких методик, направленных на активизацию познавательной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями, является методика ТРИЗ – теория решения изобретательских задач (авт. Г.С. Альтшуллер) [1].

На уроках с использованием приемов методики ТРИЗ знания, умения и навыки не транслируются от учителя к детям, а формируются в результате самостоятельной работы с информацией, что помогает поддержать познавательный интерес учащихся к изучаемому материалу. При сохранении основной формы урока, использование приемов ТРИЗ придает учебному занятию оригинальность, нестандартность, креативность, повышая этим интерес детей к процессу обучения. Таким образом, применение на уроках в начальных классах приемов методики ТРИЗ способствует активизации познавательной деятельности детей с комплексными нарушениями развития.

Познавательная деятельность – это сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание, речь. Использование приемов методики ТРИЗ на занятиях «оживляет» их, так как привлекает детей к активной работе. Обычно на таких уроках дети увлечены, работоспособны, и, конечно же, результативность такого урока возрастает [6].

Особенность ТРИЗ-педагогики заключается в том, что она предлагает алгоритмические методы формирования осознанного, управляемого, целенаправленного и эффективного процесса мышления, то есть работает на повышение культуры мышления, тем самым активизирует познавательную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) [2].

Преимуществом технологии ТРИЗ являются:

1. Доступность и посильность.
2. Использование в любой системе обучения.
3. Инструмент для развития системного творческого мышления, фантазии, воображения.
4. Использование изученных алгоритмов в последующей работе, в иных жизненных ситуациях.

Использование приемов методики ТРИЗ в процессе проведения учебных занятий позволяет решать следующие педагогические задачи:

1. Образовательные: повышение уровня общей образованности учащихся; формирование положительного отношения детей к учебному процессу; умение анализировать и решать изобретательские, практические и социальные задачи; целенаправленное развитие системно-диалектического мышления.

2. Развивающие: развитие памяти, внимания, логики и интеллекта; развитие творческих способностей (беглости, гибкости, оригинальности мышления); развитие пространственного мышления; развитие речи; умение анализировать, синтезировать, комбинировать; развитие творческого воображения.

3. Воспитательные: развитие у детей самостоятельности, уверенности в своих силах, ощущения, что они могут справиться с решением любой задачи; формирование у детей правильного отношения к окружающему миру, основ анализа действительности.

Методы и приемы ТРИЗ позволяют снять барьеры общения, убрать боязнь перед новым, неизвестным, сформировать восприятие жизненных и учебных проблем не как непреодолимых препятствий, а как очередных задач, которые надо

решить. Оптимальной формой овладения детьми методиками творчества является система творческих заданий, которые даются детям через игры, необходимым условием которых является практическое воплощение творческой мысли: в рисунках, сочинениях, сказках, песнях, загадках, поделках, движениях. В ходе работы над связной речью дети сочиняют сказки, «переделывают» их, используя как приемы фантазирования, учатся формулировать сказочные противоречия с помощью «Волшебного треугольника». Сочиняют загадки, путешествуя по Стране Чувств и Загадок. Это помогает систематизировать свойства предметов, явлений, строить модели, развивать ассоциативное движение. В этом огромную поддержку и помощь оказывают близкие для детей люди – их родители. Именно методы современной инновационной педагогической технологии ТРИЗ формируют успешность в ребенке. Применение технологии ТРИЗ позволяет достичь наиболее высоких результатов в работе по формированию учебных навыков, так как методы и приёмы технологии ТРИЗ направлены на развитие мышления, воображения, творческих способностей детей и, конечно, речи. Вот почему в ТРИЗ – в коррекционной педагогике основное внимание уделяется именно этим направлениям. Ведь способность общаться, познавать мир, планировать свои действия формируются у ребенка по мере развития его мышления [7].

В своей работе я использую следующие приёмы ТРИЗ:

- модель «Элемент – имя признака – значение признака» для рассмотрения составных частей изучаемого явления и их значений (окружающий мир, русский язык);
- «Да-нетка» – приём сужения поиска посредством задавания вопросов, на которые можно отвечать «да – нет»;
- приём «Морфологический ящик/копилка» для создания информационной копилки и последующего построения определений при изучении лингвистических, математических понятий. Копилка универсальна, может быть использована на различных предметах;
- на русском языке – сбор частей слова для конструирования новых слов; сбор лексических значений многозначных слов; составление синонимических и антонимических рядов; копилка фразеологизмов и их значений; копилка слов, содержащих определенную орфограмму; копилка родственных слов;
- на математике – сбор элементов задачи (условий, вопросов) для конструирования новых задач; составление копилки математических выражений, величин, геометрических фигур для их последующего анализа и классификации;
- окружающий мир – копилки различных видов животных и растений;
- литературное чтение – копилка рифм, метафор; копилка личностных качеств для характеристик героев;
- «Системный лифт» для рассмотрения частей изучаемого объекта и объекта как части другого более крупного объекта (окружающий мир, русский язык);
- «Системный оператор» для систематизации объектов (окружающий мир);
- приём «Создай паспорт» для систематизации, обобщения полученных знаний; для выделения существенных и несущественных признаков изучаемого явления; создания краткой характеристики изучаемого понятия, сравнения его с

другими сходными понятиями (русский язык, математика, окружающий мир, литература).

- Это универсальный прием составления обобщенной характеристики изучаемого явления по определенному плану. Может быть использован для создания характеристик:

- на литературном чтении – героев литературных произведений;
- на окружающем мире – полезных ископаемых, растения, животных, частей растений, систем организма;
- на математике – геометрических фигур, математических величин;
- на русском языке – частей речи, членов предложений, частей слова, лингвистических терминов;
- «Составление плана/раскодировка» для составления простого и развернутого плана прочитанного произведения (литература);
- «Метод Маленьких Человечков» для создания представления о внутренней структуре тел живой и неживой природы, предметов (окружающий мир).

Тематика игр, творческих заданий на занятиях по развитию и коррекции речи зависит от темы изучаемого материала. Цель игр – через поисковую, исследовательскую, изобретательскую деятельность повысить качественные показатели устной речи детей с комплексными нарушениями развития [2].

В ходе выполнения заданий по звуко-буквенному анализу и синтезу широко используется ТРИЗовский метод маленьких человечков. С данным методом ознакомились, изучив пособие Г. Ванюхиной «Речецветик». Мы учим детей, что звуки слышат и произносят. Но очень хочется их увидеть! Гласные звуки, согласные мягкие и согласные твердые, согласные звонкие и согласные глухие моделируются костюмом определенного цвета, положением губ, отсутствием или присутствием колокольчика. Такой человечек-звук приходит на каждое занятие про звук или букву. Метод маленьких человечков позволяет составлять и прочитывать слоги и слова. В процессе моделирования у детей формируется звуковая функция сознания, то есть они усваивают возможности установления отношения замещения между двумя объектами [7].

На уроках большой интерес у детей вызывает ТРИЗовский метод проб и ошибок. Это основной метод решения изобретательских задач. Суть его заключается в последовательном выдвижении и рассмотрении возможных вариантов решения: если выдвинутая идея оказывается неудачной, ее отбрасывают, а затем выдвигают новую, и так – пока не получают правильный вариант. Такой метод интересно применяется при выкладывании схем букв. Детям предлагают выложить букву, согласно заданной схеме. Выполнение это коллективного задания предполагает много проб и ошибок, в результате возникает правильно выложенный образ буквы.

Таким образом, применение данной технологии способствует появлению познавательной и речевой активности на занятиях, заинтересованности работой, расширению словесных образов и действий с ними. Позволяет включаться в деятельность детям с разным уровнем познавательной активности, каждый находит свои сильные стороны хотя бы на одном из этапов.

Литература

1. Альтшуллер Г.С. Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Антонова Т.И. Теория решения изобретательских задач / Т.И. Антонова. – Сыктывкар, 2002. – 157 с.
3. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю. Борякова. – М.: Астрель, 2008. – 222 с.
4. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школ / В.В. Воронкова. – М.: Школа – Пресс, 1994. – 416 с.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 319 с.
6. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений / С.И. Гин. – Минск, 2007. – 112 с.
7. Корзун А.В. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / А.В.Корзун. – Минск, 2000. – 87 с.
8. Обучение учащихся I – IV классов вспомогательной школы / В.Г. Петрова, В.В. Воронкова / под. ред. В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1982. – 285 с.

Синквейн как средство развития творческих и коммуникативных способностей у детей с речевыми нарушениями

Synquain as a means of developing creative and communicative abilities in children with speech disorders

Зайцева Е.А., Колясева Т.А., Кузьмина Л.В. (Бугульма)
Zaytseva Ye.A., Koliaseva T.A., Kuzmina L.V.

Аннотация.

В статье даны рекомендации и некоторые варианты для составления синквейна. Благодаря использованию технологии дидактического синквейна процесс речевого развития становится еще интереснее, эмоциональнее и продуктивнее. Использование синквейна в коррекции ОНР способствует успешной коррекции всей речевой системы в целом: развивается импрессивная речь детей, обогащается и активизируется лексическая сторона речи, закрепляются навыки словообразования, формируется и совершенствуется умение использовать в речи различные по своему составу предложения, умение описывать предметы, составлять синквейн по предметной картинке (сюжетным) картинкам, по прослушанному рассказу или сказке. Процедура составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностный и личностно-ориентированной. Благодаря данной технологии создаются условия для развития личности, которая может критически мыслить, отсекай лишнее и определять главное, обобщать, классифицировать и систематизировать.

Ключевые слова: дидактический синквейн, дошкольник, творчество.

Актуальность. Написание синквейна требует от составителя реализации практически всех его личностных способностей (интеллектуальных, творческих, образных). Использование дидактического синквейна на занятиях позволяет логопеду гармонично сочетать в работе элементы трёх познавательных систем: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной, что особенно актуально в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. А также позволяет создавать условия для свободного выбора ребенком деятельности, принятия решений, выражения чувств и мыслей, благодаря чему возможна поддержка индивидуальности и инициативы каждого ребенка, а это, в свою очередь, создает социальную ситуацию для развития ребенка.

Дошкольный возраст – период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи, являющейся важнейшим средством общения и вершиной познавательных процессов. Именно поэтому речевое развитие дошкольников необходимо рассматривать как основу коррекционной деятельности.

В занятиях с детьми, имеющими речевые нарушения, необходимо максимально использовать все известные в специальной педагогике приемы и методы, в том числе и современные методы, способствующие совершенствованию мыслительных и познавательных способностей, развитию лексико-грамматического строя и связной речи дошкольников. Для решения этой задачи в своей работе мы решили использовать образовательную технологию «Дидактический синквейн». Благодаря данной технологии создаются условия для развития личности, которая может мыслить, отсекают лишнее и определять главное, обобщать, классифицировать и систематизировать.

Термин *синквейн* заимствован из французского языка и означает «стихотворение из пяти строк». Форма синквейна была разработана американской поэтессой Аделаидой Крэпси в начале XX века. Правила составления дидактического синквейна приведены ниже:

Синквейн состоит из **5 строк**

- *Первая строка* – одно слово, обычно существительное, отражающее главную идею.
- *Вторая строка* – два слова, прилагательные.
- Третья строка состоит из трёх глаголов, описывающих действия предмета.
- Четвёртая строка – это словосочетание или предложение, состоящее из нескольких слов.
- Пятая строка – последняя. Одно слово, связанное с первым, отражающее сущность темы.

Чёткое соблюдение правил написания синквейна для дошкольников не обязательно. Например, для улучшения текста в четвёртой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке два слова. Также возможны варианты использования и других частей речи.

На первом этапе работы при обучении составления синквейна уточняется, расширяется и совершенствуется словарь дошкольников. Дети знакомятся с

понятиями «слово, обозначающее предмет», «слово, обозначающее действие предмета», «слово, обозначающее признак предмета», тем самым готовится платформа для последующей работы над предложением. Дети овладевают понятиями «живой и неживой» предмет, учатся правильно задавать вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета. На первых занятиях сочинять синквейн лучше коллективно, всей группой. Если дети будут испытывать затруднения, то можно предложить дополнять словами недописанный синквейн.

Ёлочка.

Нарядная, ...

Выросла, ...

Ёлочка нарядная праздник принесла.

Праздник.

После этого сообщается составляется стихотворение с противоположным значением.

На втором этапе продолжается работа по обогащению и активизации словаря; составлению предложения из нескольких слов. На данном этапе очень важно научить детей выражать своё личное отношение к теме одной фразой; а также использовать знание пословиц, поговорок по заданной теме. При составлении синквейна с дошкольниками нужно брать только темы, хорошо известные детям.

Очень интересно создавать синквейн в подгруппах. Сначала дети составляют самостоятельно стихотворение на заданную тему, потом слушают все варианты, выбирают наиболее подходящие слова и составляют общий синквейн, с которым согласны все члены группы. Это даёт им возможность поговорить о том, почему они это написали и еще раз критически рассмотреть данную тему. Кроме того, этот метод требует, чтобы участники слушали друг друга и извлекали из произведений других те идеи, которые они могут увязать со своими, учит детей высказывать своё мнение, анализировать, обобщать, вычленять, объединять и кратко излагать. Выбирается ребенок, который будет защищать мини-творчество. Для этого в группе есть специальное «читательское кресло» (обычный стул, украшенный красивым пледом), что вызывает у детей массу положительных эмоций, убирает скованность и неуверенность перед аудиторией. Победители выявляются путем голосования.

Мы были готовы к тому, что не всем детям может понравиться составление синквейна, потому что работа над ним требует определенного осмысления, словарного запаса и умения выражать свои мысли. Поэтому при необходимости мы помогали и поощряли стремление детей составлять синквейн. Постепенно дети привыкли к правилам написания нерифмованных стихотворений, а их составление превратилось в игру. И незаметно для самих детей игра в синквейн стала для них весёлым и занимательным занятием, которое получается у всех.

Затем детям предлагается определённый алгоритм, который помогает составить рассказ на любую лексическую тему. Тематами синквейнов служат лексические темы, которые усваивают дети коррекционной группы.

При составлении синквейна используем следующие варианты:

- составить синквейн по предметной картинке (сюжетным) картинкам

- составление краткого рассказа по готовому синквейну (с использованием слов и фраз, входящих в состав синквейна)

- составление по прослушанному рассказу, сказке

- коррекция и совершенствование готового синквейна

Сейчас вы будете слушать готовый синквейн и попробуете разобраться, всё ли здесь правильно?

Лиса.

Рыжая, косолапая.

Бегает, скачет, воеет.

Мне нравится пушистая лиса.

Дикое животное.

— Вы мне помогли разобраться, исправили ошибки.

Вывод: данный вид работы активизирует словарный запас детей. Учит детей быть внимательными и формирует лексическую готовность в подборе слов.

- анализ неполного синквейна для определения отсутствующей части (например, дан синквейн без указания темы, первой строки – необходимо её определить)

- работа на дом для совместной деятельности ребёнка и родителей: нарисовать предмет и составить синквейн.

Дети, умеющие писать, могут создавать свой синквейн на листе бумаги, не умеющие – в виде устных сочинений.

Метод синквейна можно включать в коррекционно-развивающую работу с детьми, не нарушая структуры занятия. Он может легко интегрироваться с другими образовательными областями программы, а простота построения синквейна позволяет быстро получить результат. Воспитатели также являются активными участниками и помощниками в данном направлении. Ими были созданы множество пособий, которые легко применятся для творчества при составлении синквейнов.

Большое значение на данном этапе отводится работе с родителями. После проведения консультации «Применение метода синквейн в развитии речи детей старшего дошкольного возраста», мастер-класса «Учимся составлять синквейн» родителям вместе с детьми предлагается написать «Сочинения-синквейн» на тему недели, что находит свое отражение в комплексно-тематическом планировании. Была создана копилка синквейнов по стихотворениям, мультфильмам, прочитанным рассказам, сказкам, или путешествиям. Дети были горды своими работами.

Работа по составлению синквейнов – источник неиссякаемого творчества для детей и для взрослых. Можно сказать, что это полёт мысли, свободное мини-творчество, подчиненное определенным правилам.

При таком недирективном использовании синквейна на занятиях он воспринимается дошкольниками как увлекательная игра, как возможность находить в тексте, в материале главные элементы, делать выводы и заключения, выразить свое мнение, согласиться или нет с мнением других, договориться. Эффективность использования синквейна заключается в быстром получении результата и закреплении его, облегчении процесса усвоения понятий и их содержания, расширении и актуализации словарного запаса, обучении выражать свои мысли, подбирать нужные слова, выработке способности к анализу. Опыт показы-

вает, что уже в конце первого года обучения большинство старших дошкольников постепенно овладевают навыком составления синквейна, упражняясь в подборе действий и признаков к предметам, совершенствуя способность к обобщению, расширяя и уточняя словарный запас.

Таким образом, использование синквейна в коррекции ОНР способствует успешной коррекции всей речевой системы в целом. А также позволяет создавать условия для свободного выбора ребенком деятельности, принятия решений, выражения чувств и мыслей, благодаря чему возможна поддержка индивидуальности и инициативы каждого ребенка, а это, в свою очередь, создает социальную ситуацию для развития ребенка, что актуально в связи с вводом в действие ФГОС дошкольного образования.

**Роль взаимосвязи предметов технологии и домоводства
в формировании личности детей с ограниченными возможностями
здоровья на современном этапе**

*The role of the relationship between technology and home Economics
in the formation of personality of children with disabilities on the modern stage*

Ксенофонтова С.Н., Ибрагимова Л.Х. (Бугульма)

Ksenofontova S. N., Ibragimova L. H.

Аннотация.

Изучение предметов «Технология» и «Домоводство» позволяет обучающимся приобрести общетрудовые и частично специальные знания и умения, и обеспечить интеллектуальное, физическое и эстетическое развитие детей с ОВЗ, и их адаптацию к современным социально-экономическим условиям.

Ключевые слова: социализация, технология, самостоятельность, инициатива, познавательность, активность, формирование, побуждение.

Актуальность. Каждый человек, особенно в детстве, отрочестве и юности является объектом социализации. Социализация личности ребенка с ОВЗ – процесс чрезвычайно значимый и сложный, результат реального взаимодействия школы и общества. В процессе социализации ребенок приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе, овладевает социальной деятельностью, общением и поведением, осуществляется социальное становление индивида.

Семья является самой естественной и самой благотворной средой, в которой формируется личность ребенка, его отношение ко всем сторонам жизни, в том числе и к труду. Вступив в период рыночных отношений, семья и школа оказались в новых условиях трудового воспитания детей.

Качества личности, в воспитании которых должны приложить усилия в семье – это честность и порядочность; предприимчивость и деловитость, достоинство и личная ответственность; инициативность и высокая дисциплина труда. Одна из проблем на сегодня – сохранение и поддержание авторитета добросовестного труда, как основного средства достижения материальных ценностей. Семья призвана помочь детям разобраться в современной жизни, отделить

главное от сиюминутного, второстепенного. Родители должны убеждать своих детей и показывать своим личным примером, что без честного, добросовестного труда хорошего будущего не построить. Достойный труд приносит пользу обществу, материальные блага и моральное удовлетворение.

В большинстве семей родители занимаются трудовым воспитанием своих детей, однако существует ряд нерешённых проблем в подготовке подрастающего поколения к труду, в первую очередь в формировании у него трудолюбия.

Родители должны помнить, что только тот труд положительно влияет на ребенка, который предстает перед ним как необходимость и осознается, как долг.

В подростковый возраст дети с ОВЗ вступают с разным уровнем мотивации к труду, и далеко не одинаковыми навыками, умениями и привычкой трудиться. Многие из них не приучены заниматься трудом как умственным, так и физическим. Но у них есть немало положительных качеств, таких как пытливость и стремление к познанию нового. Опираясь на это и вовлекая обучающихся в занятия по интересам, можно предотвратить отрицательные влечения и склонности, формируя при этом положительные качества, в том числе и трудолюбие.

Наряду с пониманием необходимости труда ребенок должен знать конечную его цель, достижению которой он подчинит свои мысли, желания, волю.

Есть семьи, в которых родители освобождают детей от обязанностей по дому, объясняя свое решение недостатком времени ребенка на учебу. Такая позиция родителей наносит серьезный вред в комплексном воспитании, не закладывается любовь и привычка к труду, формируется устойчивый детский эгоизм. Мудрость воспитания родителей заключается в том, чтобы в семье рационально сочетался умственный и посильный физический труд детей, забота о близких членах семьи и, естественно, отдых.

Практика показывает, что уже в среднем звене у части детей с ОВЗ падает интерес к учебе, т.к. добавляются новые предметы, усложняется программный материал. Если ребёнок с детства не приучен трудиться, а учеба – это его основной труд, естественно у него снижается мотивация к учебе. Совместными усилиями семьи и школы надо учить детей работать быстро, сосредоточенно, отключаться от посторонних дел и мыслей. Необходимо больше предоставлять самостоятельности, создавать условия для проявления инициативы и преодоления трудностей.

Семейный бюджет и финансовое положение семьи не должно быть тайной от детей, они должны принимать участие в обсуждении этих вопросов. В таких семьях дети приобретают полезный жизненный опыт, учатся сопоставлять возможности семьи со своими потребностями, ощущают за собой право голоса в решении семейных финансовых проблем. Важно сформировать у детей четкое представление об источнике заработка.

Воспитывая у ребенка трудолюбие, семья тем самым, готовит его к осознанному выбору будущей профессии, к поиску дела по душе, интересам и общественной значимости. Но ребенок с ОВЗ не всегда может остановить выбор на той профессии, которая отвечает его умственным, физическим и психологическим особенностям. У него не хватает жизненного опыта и реальной оценки своих способностей. В данной ситуации кто, как не родители лучше других

знают склонности своего ребенка, его возможности, кто лучше них сможет умело и ненавязчиво подсказать, убедить.

Наряду с другими предметами учебного плана предмет «Технология» и «Домоводство» способствуют не только социализации ребенка, но и формированию личности в современных условиях. Поскольку уроки имеют в основном практическую направленность, у учителя открываются широкие возможности вовлечь обучающихся в самостоятельную творческую деятельность. Любой учитель знает, что заинтересованный школьник учится лучше. Если есть интерес, то у ребенка возникает желание узнать, исследовать, расширить свой кругозор. Именно на развитие устойчивого познавательного интереса школьника должна быть направлена деятельность педагога. Считаю, что можно превратить «пассивных» детей в «активных», вызвать интерес к учению, если умело сформировать мотивацию ученика.

Повышение уровня мотивации детей с ОВЗ к изучению предметов технологии и домоводства является важным и актуальным направлением педагогического поиска, поскольку сегодня намечается «угасание» интереса детей к обучению. Одна из основных задач, которую я ставлю перед собой – повышение уровня мотивации к изучению отдельных разделов технологии и домоводства. Решению этой задачи мне помогает четкое планирование структуры урока, использование различных форм обучения, тщательно продуманные методы и приемы подачи учебного материала [1].

Особую роль в формировании мотивации играет коллектив, среда, в которой находится ученик. В данной ситуации важная роль в повышении активности принадлежит бригадному методу работы и в малых группах. Это позволяет приобретать навыки работы в команде, развивать ключевые компетенции и самостоятельность, сообщать отвечать за результат. Еще одна из форм работы в коллективе, которая успешно помогает повышать интерес к предмету – проектная деятельность обучающихся. Метод проектов дает школьникам отличный шанс исследовать, придумывать, по-новому решать проблему, создавать изделие, испытывать его и оценивать в реальных условиях. Использование проектной деятельности убедительно доказывает возможность сформировать стойкий интерес к изучению предмета. А если проект носит коллективный характер – дети учатся выполнять функции принятой на себя роли, анализировать результаты совместной работы, т.е. позволяет ученикам приобретать навыки работы в команде [1].

Главной целью учебных предметов «Технология» и «Домоводство» является подготовка обучающихся к самостоятельной трудовой жизни. Теория и практика рожают новые технологии, охватывающие все сферы деятельности. Предметы «Технология» и «Домоводство» – интегративные предметы, синтезирующие полученные знания из математики, геометрии, биологии, географии, и показывающие их использование в работе промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве, транспорте и в других направлениях деятельности человека.

Изучение предметов «Технология» и «Домоводство» позволяет обучающимся приобрести общетрудовые и частично специальные знания и умения, и обеспечить интеллектуальное, физическое и эстетическое развитие детей с ОВЗ, и их адаптацию к современным социально-экономическим условиям [3].

Предметы «Технология» и «Домоводство» позволяет синтезировать познавательную и предметно-преобразовательную деятельность, обучающиеся могут на более реальной основе получить знания, умения и навыки о воздействии человека на материальный мир, постичь единую логическую систему взаимодействия человека с природой, с материальным миром [3].

Весь учебно – воспитательный процесс на уроках направлен на формирование всесторонней и гармонично развитой личности обучающихся, а трудовая подготовка – необходимая составная часть процесса.

Целью трудового воспитания и обучения на уроке технологии и домоводства должно быть:

- привитие любви к труду и уважения людям труда;
- ознакомление учащихся с основами современного производства, строительства, транспорта, сферы обслуживания;
- формирование у ребят в процессе учебы и общественно полезной работы; трудовых навыков и умений;
- побуждение к сознательному выбору профессий и получение первоначальной профессиональной подготовки.

Для совершенствования профессиональной подготовки умственно отсталых школьников периодически проводятся организационные мероприятия по обобщению положительного опыта, вносятся конструктивные предложения по организации трудовой подготовки и трудоустройства умственно отсталых школьников [2].

В процессе трудовой подготовки на уроках технологии и домоводства школьники приучаются к самостоятельности и настойчивости в решении трудовых задач, учатся планировать и выполнять общественно-полезные дела, работать коллективно, ценить труд.

Трудовое воспитание – органическая составная часть воспитания. Оно направленно на формирование трудолюбия, трудовой активности, качеств человека, необходимых для его трудовой деятельности на общую пользу.

Гармоническое развитие ученика – основа формирования будущей личности. Оно зависит от успешного решения многих задач, среди которых особое место занимают вопросы нравственного и эстетического воспитания.

Понятие этики и эстетики всегда тесно взаимосвязаны. В процессе формирования личности ученика велико эстетическое воздействие искусства. Искусство воспитывает глубокие человеческие эмоции и чувства.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования у человека эстетического отношения к действительности. Особое внимание при этом придается восприятию и пониманию прекрасного в трудовой деятельности, развитию у человека способности вносить красоту в процесс и результаты труда. Именно поэтому эстетическое воспитание школьников на примере декоративно-прикладного искусства имеет огромное значение для формирования культуры быта и труда, культуры человеческих отношений в целом. Знакомясь с образами народного творчества, школьники попадают в мир сказочных образов, ярких красок, узоров, орнаментов, выразительных пластических форм, которые наиболее близки и созвучны их чувствам и представлениям.

В процессе обучения развивается умение видеть прекрасное в природе, разнообразие форм, цвета, наблюдательность, зрительная память, образное мышление, формирование навыков культуры труда, изготовление изделий, отвечающих эстетическим нормам.

Предмет технология и домоводство развивает чувство прекрасного, формирует высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства [3].

Эстетическое воспитание это – воспитание способности восприятия и правильного понимания прекрасного. Гармонически развитый человек не может не стремиться жить и работать красиво.

Большую роль в формировании личности играет применение на уроках элементов народного творчества, декоративно-прикладного искусства.

Ручной творческий труд, составляющий основу деятельности народных художественных промыслов, проявляющая в непрерывном целом способность человека чувствовать и творить, работать и радоваться, познавать и учить других [4].

Изучение традиций, декоративно-прикладного искусства народов способствует развитию стремления к прекрасному, воспитывает уважение к народным традициям, культурным ценностям. Понятие наследия, традиции в обучении искусству художественных ремесел всегда имело значение для преемственности всего лучшего и наиболее ценного. Прекрасные образы декоративно-прикладного искусства помогают воспитывать уважение и любовь к культуре своего края, своей Родины [4].

Педагогу необходимо усвоить общие закономерности развития личности. Личность формируется под влиянием воспитания, социализации и самовоспитания. Личность – результат взаимодействия внешних влияний с внутренними условиями человека, к которым относятся его направленность, способности, характер и другие личностные свойства. Обобщая выше сказанное, следует отметить, что роль и возможности в формировании личности предмета технологии огромны. Каждый из разделов программы влияет на развитие творческих способностей, достижений учащихся, устойчивого интереса к предмету, расширяет кругозор, знакомит с творческим наследием и воспитывает нравственно-эстетические качества личности [5].

Роль взаимосвязи предметов технологии и домоводства в формировании личности общепризнана.

Литература

1. Алышева Т.В. Олигофренопедагогика / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова. –М.: Дрофа, 2009. – С. 7 – 8.
2. Иванова О.Л., Михайлов Е.А., Михайлова Е.А. Развитие личности ребенка с ОВЗ на уроках технологии в специальной (коррекционной) школе VIII вида / О.Л. Иванова, Е.А. Михайлов, Е.А. Михайлова // Молодой ученый. –2014. – № 17. – С. 481 – 483.
3. Копылова Т.Г. Система профессиональной работы в коррекционной школе VIII вида / Т.Г. Копылова, О.Л. Лашина // Дефектология. –2006. – № 5. – С. 11.

4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1–4 классы / Под ред. В.В. Воронковой; 4-е издание. – М.: Просвещение, 2006. – С. 157 – 160.

5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5 – 9 классы. В 2 сб. / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – С. 3 – 6.

Проектная деятельность учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках столярного дела

Project activities of students with intellectual disabilities in the joinery lessons

Иванов И.З. (Казань)

Ivanov I.S.

Аннотация.

В статье представлен опыт применения технологии «Проектная деятельность» на уроках столярного дела в изготовлении учащимися с интеллектуальной недостаточностью игрушек из древесины и других материалов. Описана структура проектной деятельности, а также ее отдельные этапы.

Ключевые слова: проект, интеллектуальная недостаточность, игрушка, древесина, модель.

Актуальность. Практика показала, что раннее приобщения детей с интеллектуальной недостаточностью к решению посильных творческих задач положительно влияет на формирование социально значимых качеств учащихся [1]. Применение учителем разнообразных методов и приемов обучения позволяет заинтересовать школьников и сделать учебный процесс более доступным и интересным. Одним из таких методов и является проектная деятельность. Желание изготавливать свои изделия наблюдается практически у всех детей, особенно младших школьников. В связи с этим назрела необходимость шире использовать методы, формирующие первичные конструкторские навыки, для наработки определенного вкуса к подобной работе.

Проектирование – от лат. *projectus* – брошенный вперед.

Проектирование:

- мысленное моделирование образа желаемой действительности;
- описание желаемого результата (цели) и той деятельности, которая должна к нему привести;
- целенаправленная деятельность для достижения желаемого результата.

Цель метода проектов:

Научить:

- приобретать знания самостоятельно;
- пользоваться приобретенными знаниями для решения конкретных задач;
- искать пути решения проблемы, выбирая оптимальный при наличии альтернативы;
- планировать свою деятельность;
- работать в разнообразных группах, выполняя разные социальные роли;

- объективно оценивать процесс и результат проектирования [2].

В учебной программе за 5 класс присутствует замечательная тема – «Игрушки из древесины и других материалов», которая позволяет менять объекты труда, в нашем случае это средства передвижения (автомобиль, кораблик, самолет) в связи с предпочтениями школьников. Осваивая данную тему, дети узнают историю появления данных видов транспорта, о вкладе, который они внесли в развитие человечества, получают представление об основных узлах и деталях, из которых они состоят, учатся изготавливать модели.

Модели, которые изготавливают школьники, относятся к классу схематичных, так как имеют простейшую конструкцию. И если ранее модели изготавливались традиционным способом, т.е. школьники, после получения от учителя всех необходимых наставлений, выполняли работу по заранее определенному алгоритму, то следующий этап предполагал включение элементов проектирования. Учащимся предлагалось попробовать себя в роли конструктора своей модели. Конечно, в данном случае речь идет о составлении схемы будущей модели, а не о технологии изготовления. Инструменты и оснастка используются те же, которыми школьники умеют владеть.

Методика, примененная при проектировании схематичной модели, позволила с одной стороны, самостоятельно выбрать детям понравившийся образец, с другой, позволила выстроить учебный процесс в более занимательном режиме. Опишем данную методику на примере проектирования модели яхты.

Так как любой технический объект состоит, по сути, из повторяющихся элементов, был применен метод составления схемы будущего изделия из геометрических фигур. Каждый школьник получал набор геометрических фигур, изготовленных из картона. Эти же фигуры являются шаблонами, с помощью которых будет выполняться разметка деталей модели. В набор геометрических фигур-шаблонов включены так же фигуры, не соответствующие по конфигурации и пропорциям. Целью данного задания было развить у детей наблюдательность и глазомер, внимание и мышление. Составить схему необходимо по образцам – изображениям моделей. Количество образцов-изображений – 3.

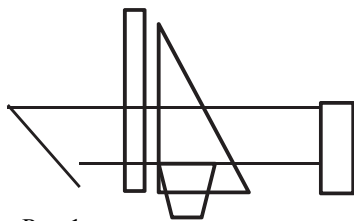


Рис.1.

После постановки задачи, учащиеся, должны выбрать понравившиеся образцы и составить из геометрических элементов, ориентируясь на изображения схему модели. После выполнения задания, школьники получают заготовки из различных материалов (древесина, картон, пластик, жест, проволока) и приступают к разметке деталей по шаблонам, из которых была составлена схема

модели. Выполнив разметку, учащиеся изготавливают детали в той последовательности, которая им приемлема. Целью данного задания было развить более гибкое отношение к поставленной задаче. На этапе изготовления деталей, где уже фигурируют новые материалы, учащимся показываются трудовые действия, которые они должны выполнить для получения результата. Работа с жестью, например, требует умения владеть ножницами для резки металла и напильником, работа с проволокой умения владеть пассатижами. При осуществлении сборки модели учащиеся применяют крепежный материал и клей. Все трудовые действия проводятся в соответствии с определенными требованиями. Наибольшая свобода творчества присутствует при выполнении отделочных работ – окраске модели, где каждый школьник сам выбирает цвет краски, хотя и в этом случае имеются свои правила.

На заключительном этапе работы учащиеся оценивают результаты своей деятельности, рассказывают о своих впечатлениях, трудностях с которыми столкнулись.

Велико разнообразие учебных проектов: от проекта на один урок (разработка эскиза изделия), до проекта на четверть, на учебный год.

Конечно, при организации такой работы встречаются много трудностей, но и положительные стороны такой работы очевидны:

- учащиеся закрепляют знания, полученные на уроках математики;
- приобретают ценное умение самостоятельно проектировать техническую игрушку;
- развивается память, мышление, внимание, мелкая моторика, речь.

Литература

1. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под. ред. Дульнева Г.М. – М.: Педагогика, 1971. – 96 с.
2. Бобровская А.Н. Использование проектной деятельности на уроках технологии / А.Н.Бобровская. – Волгоград: ИТД Корифей, 2006. – 112 с.
3. Перелетов А.Н. Столярное дело 10–11 класс / А.Н. Перелетов, П.М.Лебедев, П.С.Сеновец. – М.: Владос, 2005. – 367 с.
4. Баадер Х. Разъездные, туристские и спортивные катера / Х. Баадер. – Ленинград: Судостроение, 1976. – 382 с.

Арт-терапия у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях образовательной среды

*Art therapy of children with neavy multiple developmental disorders
in the conditijns of the educational environvent*

Иноземцева А.В. (Москва)

Inozemtseva A.V.

Аннотация.

В статье представлен обзор работы арт-специалиста с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития в образовательной среде, в рамках онто-сенергитического метода В.Н. Никитина, где отражен выбор конкретных направлений арт-терапии для решения определенных задач, а именно, эмоцио-

нальный контакт, побуждение к изобразительной деятельности и коммуникации.

Ключевые слова: арт-терапия, синергетика, нарушения развития, эмоциональный контакт, коммуникация.

Актуальность. Из важнейших задач современного образования является обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, и в особенности тех, кто испытывает трудности в освоении учебной программы. Это особенно актуально для образовательных учреждений, занимающихся обучением детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), с расстройством аутистического спектра (РАС). Оказание детям данной категории своевременной помощи, направленной на развитие жизненных компетенций, является наиболее важным направлением образования детей. Создание развивающей, адаптивной, комфортной, безопасной среды позитивно и качественно меняют личность ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Для гармоничного развития детей с интеллектуальными нарушениями в образовательной организации создается коррекционно-развивающее пространство, воздействующее как на интеллектуальную, так и на эмоциональную сферу.

Коррекционная работа представляет собой систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях образовательного процесса, направленного на освоение ими Адаптированной Основной Образовательной Программы (АООП).

Для детей, особые образовательные потребности которых не позволяют осваивать предметы основной части учебного плана АООП в полном объеме, образовательной организацией разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР) содержащая предметы и коррекционные курсы, которые соответствуют особым образовательным возможностям и потребностям конкретного ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение организовано в качестве комплексной технологии психологической поддержки и помощи ребёнку, родителям и педагогу в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов коррекционных технологий.

Цель психолого-педагогического сопровождения – создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, абилитации и личностному росту в социуме.

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения состоят в следующем:

занятия, направленные на развитие осознания, ощущений, ориентировки в пространстве и на плоскости, являются основой для развития жизненных компетенций. Чем сложнее дефект развития, тем более необходимы данные коррекционно-развивающие занятия.

К числу основных трудностей, препятствующими успешному обучению детей с ТМНР, становятся недостаток развития эмоционально-волевой и личностной сферы; социальной адаптации; патология и недостаточный уровень развития

внимания, низкий уровень или несформированность функции контроля, невысокий уровень развития слуховой, зрительной, слухо-моторной, комбинированной, смысловой видов памяти; операций мышления: зрительного анализа, способности к аналогии и обобщению, выделению существенных признаков; низкий уровень развития речи и речевого синтеза, низкая продуктивность деятельности, недостаток саморегуляции; неумение производить точные, согласованные движения, контролировать и регулировать их силу, скорость, ритм и т.д.

Практический опыт психокоррекционной работы средствами арт-терапии показывает её большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в развитии. Это объясняется тем, что арт-терапевтические методики дают возможность широко использовать не только групповую, но и индивидуальную формы работы с детьми данной категории, ставить и решать конкретные психокоррекционные задачи по созданию новых мотивов, установок, их закреплению в реальной действительности с помощью средств искусства.

По мнению М. Е. Бурно создание творческих произведений – это не только писание стихов, рассказов, рисование картин, сочинение музыки. Это вообще все занятия, в процессе которых человек создаёт что-либо более или менее законченное с ясным отпечатком своей индивидуальности [1]. В системе психокоррекционной помощи используются основные направления арт-терапевтической деятельности:

1. Терапия визуально-пластическими художественными средствами: рисунок, живопись, глина-терапия, маска-терапия, фото-терапия, коллаж, ошибана и др.

2. Драматерапия: психодрама, социодрама, символдрама, пластикодрама.

3. Музыкальная терапия: терапия музыкой, голосовая терапия

4. Танцевально-двигательная терапия: работа с воображением, контактная импровизация, пластико-когнитивный подход, сказкотерапия [5]. Современная специальная психология и коррекционная педагогика в поиске эффективных средств коррекции все больше ориентируется на использование искусства в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Терапевтическое воздействие изобразительной деятельности заключается в том, что успешное завершение рисунка, вселяет в ребенка уверенность в свои силы, поэтому рисование обязательно используется как средство достижения эмоционально-психологического благополучия ребенка. Так как изобразительная деятельность основывается на таких познавательных процессах, как восприятие, представление, память, мышление и зависит от уровня интеллектуального развития ребенка, то рисование используется в целях диагностики.

В своей работе я опираюсь на структурно-антропологический подход в арт-терапии: онтосенергетический метод В.Н. Никитина.

Онтосенергетический подход представляет собой исследование структуры художественного образа, характера построения композиции на основе законов синергетики; оценка динамики терапевтического процесса осуществляется по критериям изменения соотношения в образе его качественных показателей: порядка и хаоса, статики и динамики, открытости и закрытости.

С позиций синергетики композиционный баланс в художественном произведении достигается благодаря упорядочиванию отношений когнитивного, эмоционального, и трансцендентального уровней сознания [5].

Визуально-пластическая деятельность детей с ТМНР не формируется без специального обучения. Порой, учитывая психофизические возможности, необходимо побудить ребенка к созданию композиции, оказать поддержку, «услышать» его интересы и позволить себя выразить.

Занимаясь с детьми с ТМНР арт-терапевтический процесс направлен на развитие творческих способностей, развитие осознания, ощущений и личностному росту в социуме.

«...Арт-терапевтическое действие является структурированным в пространстве и времени событием. Решение проблемы – это процесс «связывания» всех элементов значимого события на новом, более продуктивном, чем ранее, уровне отношений, это переход из состояния хаоса в состояние оптимального, для данных условий, порядка» (В.Н. Никитин).

Несомненно, что композиции остаются патологичными, художественный образ не представляет собой выстроенное композиционное образование.

Опираясь на систему диагностических критериев целостности композиции разработанный В.Н. Никитиным:

1. Фигура на фоне
2. Предметность
3. Обусловленность
4. Соотнесённость
5. Выразительность

Позволяет определять индивидуальные особенности восприятия, зоны коррекционной работы, а также изучать положительные изменения в структуре композиции, наблюдать накопление чувственного опыта.

На первый план выходит процесс приобщения ребенка к художественной культуре и формирования умения видеть прекрасное в жизни и искусстве; формировании элементарных знаний об изобразительном искусстве, общих и специальных умений и навыков визуально-пластической деятельности (в рисовании, лепке, аппликации), развитии зрительного восприятия формы, величины, конструкции, цвета предмета, его положения в пространстве, а также адекватного отображения его в рисунке, аппликации, лепке; развитие умения пользоваться полученными практическими навыками в повседневной жизни.

Особое внимание уделяется организации арт-терапевтической среды. Дети с ТМНР изначально нуждаются в индивидуальной подготовке до реализации групповых форм занятий, в особом структурировании пространства и времени, дающим им возможность поэтапно («пошагово») понимать последовательность и взаимосвязь явлений и событий окружающей среды.

Арт-терапевтическое пространство разделено на три функциональных зоны.

Зона релаксации – где дети могут полежать в сухом бассейне, посидеть обложившись пуфами, полежать на матах разглядывая звездное небо или завернуться в утяжеленное одеяло и воспользоваться различными сенсорными игрушками, зона активности – где дети могут попрыгать на батуте, на фитболе,

покидать мяч или кольца посбивать кегли, творческая зона – где у детей есть возможность рисовать стоя, сидя, лежа, просматривать художественные репродукции и пробовать новое до этого неизвестное. В процессе занятий все зоны активно используются так как продуктивная деятельность у ребёнка с ТМНР на начальном этапе может длиться от 3 до 5 минут и при помощи переключения с одного вида деятельности на другой ребёнок удерживается в активном состоянии без дальнейшего протестного поведения.

Пластичность арт-терапии дает возможность видоизменяться, подстраиваться к различным психофизическим состояниям детей, через художественные образы. Помогать детям понимать, чего они хотят. Делать определенный вызов и преодолевать его. Обрести чувственный опыт, жить и спокойно двигаться дальше.

Литература

1. Бурно М.Е. О характерах людей / М.Е.Бурно // Психотерапевтическая книга. – М.: Академический проект; Мир, 2008. – 639 с.
2. Вачнадзе Э.А. О некоторых особенностях искусства душевнобольных и сюрреалистического искусства / под ред. АН Грузинской. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 28 с.
3. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С.Мухина. – М.: Республика, 1999. – С. 406.
5. Никитин В.Н. Арт-терапия / В.Н. Никитин. – М.: Когито-Цетр, 2014. – С. 96 – 192.

Использование инновационных технологий и наглядных материалов на уроках технологии в коррекционной школе

Using of innovative techniques and visual material on Technology lessons
in Correctional schools

Ковешникова Л.В. (Казань)
Koveshnikova L.V.

Аннотация.

В данной статье рассматриваются возможности социализации детей, имеющих нарушения физического развития, например детский церебральный паралич, и сопутствующие интеллектуальные нарушения (умственно отсталые дети). Целью специального образования таких учащихся является подготовка их к самостоятельной жизни в обществе. Достижение такой цели обеспечивает вся система коррекционной учебно-воспитательной работы школы. В качестве конечной цели социального образования лиц с особенностями психофизического развития выдвигается их социальная интеграция [6]. Ее успех зависит от социально – бытовой компетентности человека, его способности самостоятельно организовывать свой быт. Поэтому подготовить каждого ребенка к самостоятельной, независимой от помощи окружающих, жизни, является главной задачей

специальной школы. Весь процесс обучения и воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию в обществе.

Ключевые слова: социализация, коррекционная работа, интеллектуальные и физические нарушения, социально-бытовая адаптация.

Актуальность. К сожалению, исследования последнего времени показывают, что год от года все больше детей рождается с так называемыми ограниченными возможностями здоровья. Поэтому необходимо более подробно изучать познавательные процессы учащихся с интеллектуальными нарушениями для того, чтобы целенаправленно организовывать и проводить коррекционную работу.

Включение в учебный процесс игровых моментов и наглядного материала способствует раскрытию творческого потенциала, активизирует мыслительную деятельность, учит, воспитывает, развивает познавательный интерес учащихся.

Уроки технологии, как и все учебные занятия, в школах для детей с ОВЗ, имеют коррекционно-развивающую направленность. На каждом уроке решаются три задачи (дидактическая триада) – обучающая, воспитательная и коррекционно-развивающая. Постановка этих задач предъявляет к уроку следующие требования:

- При разработке тематического планирования учителю необходимо правильно определить место данного урока в системе уроков по определенной теме или разделу. На уроке должна быть обеспечена связь изучаемого материала с ранее усвоенными сведениями, а также проведена подготовка к изучению последующих тем.

- В процессе подготовки к уроку учитель должен ясно представлять цель урока и точно сформулировать ее в плане или конспекте урока. Цель реализуется в комплексном решении триединых дидактических задач (образовательной, коррекционно-развивающей, воспитательной). Решая коррекционно-развивающую задачу на уроке, учитель стремится на основе реального жизненного материала формировать у учащихся способность к установлению причинно-следственных зависимостей [2].

- Необходимо продумывать оптимальную организацию труда учащихся и отбирать приемы и методы, адекватные поставленным на данном уроке задачам. При определении содержания и объема учебного материала, сообщаемого учащимся на занятиях, учитель ориентируется на требования к их знаниям и умениям, относящимся к соответствующему разделу программы. Это, в свою очередь, определяет необходимость изменения и усложнения методов и приемов работы. Учащиеся с ограниченными умственными возможностями не способны к долговременному восприятию отвлеченного учебного материала. При построении урока это необходимо учитывать и не допускать слишком длительных периодов на уроке, когда учебный материал воспринимается только со слов учителя [3].

- Оборудование, используемое на уроке, включая средства наглядности и технические средства обучения (ТСО), должно соответствовать его цели и задачам. Обстановка кабинета, приближенная к реальной жизни, помогает ребен-

ку осуществлять перенос полученных знаний, умений и навыков в реальные жизненные ситуации.

– Следует использовать любой урок для активного содействия формированию положительных качеств личности учащегося. В зависимости от содержания урока определяются конкретные воспитательные задачи:

– формировать настойчивость и терпение во время выполнения практических упражнений;

– воспитывать чувство коллективизма и ответственности за себя и товарищей на занятиях, требующих совместной деятельности (ролевые игры, бригадные практические работы);

– воспитывать самостоятельность, трудолюбие, аккуратность;

– способствовать развитию эстетического вкуса и этических норм поведения.

При обучении детей социально-бытовым навыкам и умениям можно использовать разнообразные методы и приемы. Основное условие эффективности используемых методов – учет при их отборе и применении дидактических и коррекционных задач обучения, уровня общего развития и социально-бытового опыта детей, их возможностей.

Включение в учебный процесс игровых моментов и наглядного материала способствует раскрытию творческого потенциала, активизирует мыслительную деятельность, учит, воспитывает, развивает познавательный интерес учащихся. Только стимулируя познавательную деятельность детей, повышая их собственные усилия в овладении знаниями на всех этапах обучения, можно добиться развития познавательного интереса к уроку [1].

А.И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры, беседы [5].

Дадим краткую характеристику каждого вида.

Поручения – наиболее простая форма организации трудовой деятельности детей. Поручения могут быть простыми и сложными; разными по объему; коллективными и индивидуальными; эпизодическими, кратковременными и долговременными.

Рассмотрим, например, каким разным по сложности может быть для ребенка, казалось бы, простое поручение – полить комнатные растения:

1. Дается инструкционная карта «Уход за комнатными растениями»

2. Разбирается совместно с учеником порядок ухода методом рассказа и показа, разбором картинного изображения этого действия.

3. Поручается ребенку самостоятельно выполнить задание первый раз под контролем учителя, а затем при долговременном поручении самостоятельно.

Например:

– Полей герань (это поручение, кроме полива, требует от ребенка еще и поиска названного конкретного растения);

– Определи, какие растения надо полить?

Дифференцируется также и объем поручения, например, одному ученику поручается выполнить один конкретный трудовой процесс (скажем, полить цветы), а другому – их комплекс (выполнить все освоенные работы по уходу за растением).

С целью развития пространственной ориентировки, закрепления навыков и умений ориентироваться в городе, знаний о видах транспорта, его назначения, активизации познавательной деятельности, закрепления знаний названий проезжающих остановок и номеров маршрутов, закрепление знаний речевого этикета в транспорте очень интересно проходит игра-путешествие по теме: «Транспорт».

Учащимся раздаются транспортная схема города с обозначением номеров маршрутов автобусов и их маршрутов движения. Каждый ученик-экскурсовод своего маршрута. Найдя на схеме свою остановку, он определяет рациональный маршрут движения от дома до школы. По ходу движения «экскурсовод» дает информацию о проезжаемых остановках, встречающихся объектах, говоря «Посмотрите направо, налево, ...». Одновременно «экскурсовод» напоминает о правилах поведения в транспорте, о том, что надо не забывать об оплате за проезд, правилах речевого этикета в транспорте, мест посадки в транспорт, их условные обозначения, название профессии людей, работающих на транспорте.

В познавательной игре-путешествии по теме «Семья» учащиеся совершают свое путешествие по маршруту от станции «Состав семьи» с остановками на станциях «Фамилия, имя, отчество», «Поколение», «Бюджет», «Традиции», «Отношения». Цель игры – ознакомить учащихся со значением этих слов, научить правильному отношению к старшим и младшим членам семьи, закрепить понятие родословная, предки, поколение, воспитать чувство любви, уважения, внимания, чуткости к своим родственникам, старшим и младшим членам семьи.

Подведение итогов (результат) – проводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победительницы и т.д. необходимо при этом отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

В ситуации дидактической игры знания усваиваются лучше.

Игры-предположения «Что было бы?» или «Что бы я сделал?», «Кем бы хотел быть и почему?», «Кого бы выбрал в друзья?» и др.

Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии «Что было бы?» или «Что бы я сделал...». Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами.

Игры-загадки. В основе их лежит проверка знаний, находчивости, развитие способностей к анализу, выводу, обобщению. Загадки формируют умение рассуждать, делать выводы и обобщения.

Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться – доставляет радость умственного труда.

Игры-беседы (диалоги). В основе игры – беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей.

Ценность игры – беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра – беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение развивает речь и фантазию ребенка. Все это характеризует активный поиск решения поставленной игрой задачи. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности.

В сюжетно-ролевой игре учащиеся выполняют действие в соответствии с исполняемой ролью. Они могут проводиться на любую тему программы и способствовать закреплению знаний о группах предметов (одежда, посуда, мебель, продукты), различных умений (покупка товаров, хранение одежды, сервировка стола), социально-культурных норм поведения (поведение в гостях, разговор со взрослыми, прощание перед сном и т.д.).

Игра и наглядные материалы являются ценным средством воспитания. Они стимулируют психические процессы, вызывают у учащихся живой интерес к процессу познания, охотно преодолевают трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. В дидактической игре усвоение знаний выступает как побочный эффект. Цель игры и наглядности – облегчить переход к учебе. Они хорошо уживаются с «серьезным» учением, делают процесс обучения интересным и занимательным [4].

И в заключение, нужно сказать, что необходимо более подробно изучать познавательные процессы учащихся для того, чтобы целенаправленно их формировать и проводить коррекционную работу.

Следует больше уделять внимание менее успевающим учащимся и развивать у них познавательные процессы путем использования на уроках различных форм и методов обучения.

Литература

1. Гладкая В.В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений / В.В. Гладкая – М.: НЦЭНАС, 2003. – 192 с.

1. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков – М., 1997. – 40 с.

2. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горский Б.Б. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: олигофренопедагогика / Б.П. Пузанов – М.: Академия, 2003. – 272 с.

3. Семенак С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе / И.В. Дубровина. – М.: АРКТИ, 2004 – 72 с.

4. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: старшие группы / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.

5. Шипицина Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / А.М. Шипицина. – СПб., 2002. – 335 с.

Опыт Службы ранней помощи за рубежом
The early assistance Service practice abroad
Лазарева Д.Р., Комарова С.Н. (Казань)
Lazareva D.R., Komarova S.N.

Аннотация.

В статье раскрывается имеющийся за рубежом опыт Служб ранней помощи: в США, Швеции, Испании. Службы ранней помощи за рубежом ориентированы на помощь детям группы риска и семьям, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, оказывая комплексную поддержку физического, соматического и психического здоровья. Раннее начало проведения реабилитационных мероприятий ребенку и его семье позволит обеспечить профилактику необратимых изменений в организме.

Ключевые слова: ранняя помощь, реабилитация, домашние визиты, скрининг.

Актуальность. Анализ проблемы ранней помощи показывает увеличение количества детей с ОВЗ и группы риска, нуждающихся в комплексной поддержке физического, соматического и психического здоровья. Нами изучен опыт работы Служб ранней помощи за рубежом для того, чтобы проанализировать, какой из них наиболее приемлем в нашем регионе, и оказать своевременную и комплексную помощь детям раннего возраста (ОВЗ и группы риска) и их семьям, используя эффективные формы работы в данном направлении [1].

Службы ранней помощи в США ориентированы на помощь детям с ОВЗ и группы риска. Их работа направлена на оценку уровня развития ребенка; консультацию родителей (законных представителей); охват определенных сфер развития детей (уровень социализации, эмоционального развития, зрительного, слухового восприятия, развитие понимания пассивной и активной речи) [2].

Время включения ребенка и семьи в работу ранней помощи, создание благоприятных условий для развития возрастных навыков у ребенка, охват программой нескольких сфер развития ребенка, а также учет индивидуальных особенностей ребенка определяют эффективность работы Службы [4].

Директор Центра исследований проблем ребенка и семьи (штат Теннесси) Робин Мак-Уильям является автором модели, которая стала основой множества действующих программ ранней помощи в США. Автор полагает, что предложенные им компоненты программы обеспечат внедрение теоретических положений в практику. Программа включает выявление экологии семьи путем составления экологической карты, оценку основных потребностей семьи путем проведения интервью с учетом всех составляющих домашних условий, предоставление интегрированных услуг одним специалистом, осуществление регулярных домашних визитов, которые направлены на поддержку семьи, а также коллегиальные консультации в центрах групповых занятий.

Мак-Уильям отмечает, что разработанная модель была направлена на преодоление четырех проблем, характерные для предыдущего поколения программ ранней помощи.

Первая проблема связана с чрезмерной специализацией, предполагающая, что каждая потребность, отклонение требуют своей услуги.

Вторая проблема – следование ошибочному представлению «чем больше, тем лучше». Важно отметить, что «больше» – это большее количество часов работы специалистов в неделю или большее число услуг.

Третья проблема – стремление к профессионализму в актуальной сфере. Сотрудников служб призывают не присоединяться к жизни семьи, чтобы судить о происходящем объективно.

Четвертая проблема заключается в том, что домашние визиты часто носят характер консультаций, подобных в центре, но только на дому. В таких случаях специалист в большей степени выполняет функцию педагога, работающего с ребенком, нежели того, кто помогает семье работать с ребенком.

Основа модели заключается в оказании влияния на ребенка регулярно ухаживающих за ним родителей (законных представителей), в то время как специалисты ведут работу с семьей. Дети получают знания в течение всего дня. Все занятия с ребенком, предусмотренные программой, проводятся в промежутках между визитами [3].

Представленная модель предполагает осуществление интегрированных домашних визитов, которые являются наилучшим способом помочь членам семьи достичь компетентности и уверенности в себе.

Важно оценить особенности взаимоотношений и атмосферу в семье, условия домашнего распорядка. Поэтому первым делом следует провести *интервью*. Вопросы для беседы важно сформулировать так, чтобы их можно было измерить. После интервью проводится анализ полученных результатов с отбором семей, требующих вмешательства. Далее формулируются цели дальнейшей работы специалиста при участии семьи и включение в список мероприятий на следующие месяцы.

К семье *прикрепляется один ведущий специалист*. План его работы строится на основе потребностей семьи. Специалист выполняет домашний визит семьи один раз в неделю. Важно помнить, что работа идет в команде профессионалов, и в зависимости от потребностей ребенка, семьи и самого специалиста эта команда может участвовать в совместных посещениях.

Мак-Уильям, описывая свою модель ранней помощи, говорит о том, что эта помощь включает эмоциональную, материальную и информационную составляющие. Автор выявил пять характеристик, необходимых специалисту в работе с семьей в период *домашних визитов*: позитивный характер, отзывчивость, ориентацию на всю семью, дружелюбие и особенность восприятия. Специалист также проводит в центре *групповые занятия* для детей.

В заключение Мак-Уильям отмечает эффективность использования пятикомпонентной модели ранней помощи и ожидается повышение качества жизни семьи и ребенка, и улучшение его самостоятельности и социализации [3].

Основные социально-культурные тенденции в преобразовании системы помощи инвалидам и лицам с ОВЗ и группы риска в **Швеции** были связаны с экономическим подъемом страны в 60-е годы прошлого столетия [6].

В 80-х годах прошлого века, когда государственный сектор в Швеции был децентрализован, система ранней помощи в стране в значительной степени была построена по муниципальной модели. Согласно отчету, представленному официальными органами власти Швеции в Европейское агентство по развитию специального образования, в структуре муниципальной модели были выделены 3 уровня оказания ранней помощи со своими целями, задачами и функциями.

Первичный уровень системы представлен детскими службами здоровья, социальными службами и детскими дошкольными учреждениями, которые осуществляют выявление детей с нарушениями в развитии, профилактику, лечение, оздоровление, социальное обслуживание, уход и воспитание, а также профилактику возможных проблем в их развитии. Все семьи с детьми (0 – 6 лет) посещают детские службы. Эти службы предлагают базовые программы, которые состоят из комплекса методов скрининга развития ребенка с первых десяти дней с посещения семьи на дому. В течение первых 2 – 3 месяцев, как правило, родители (законные представители) с ребенком посещают службу здоровья раз в неделю. При этих визитах производится осмотр ребенка, консультирование и иммунизация. Педиатр регулярно производит полный осмотр ребенка. Далее скрининг развития осуществляется через определенные промежутки времени. В силу необходимости семья может встретиться с психологом или логопедом. Если в результате проведенных диагностических мероприятий у ребенка выявляется наличие какого-либо нарушения, его направляют в детскую клинику или в детский реабилитационный центр. В крупных городах их может быть несколько. Регулярное посещение детской службы здоровья является зоной ответственности родителей (законных представителей) и они сами решают, когда ее посещать, и как часто. Посещение совершенно бесплатное. Детские службы здоровья сотрудничают с социальными службами, дошкольными учреждениями и школами, медицинскими учреждениями и центрами реабилитации. Они относятся к государственной системе здравоохранения. Детские службы здоровья играют важную роль в оказании помощи семьям с новорожденными детьми, предоставляя медицинские услуги, информирование, поддержку и выполняют просветительскую работу по отношению к семье. Кроме детских служб здоровья, на первичном уровне ежедневную заботу о семьях и их финансовую поддержку обеспечивают службы социальной защиты населения. Многие муниципалитеты организуют семейное консультирование, встречи семей, лекции. Все дети от 1 года до 6 лет могут посещать дошкольные образовательные учреждения, 15 часов в неделю предоставляется родителям (законным представителям) бесплатно. До 1,5 лет дети воспитываются дома, далее большинство детей переходят в различные детские сады.

На втором уровне системы ранней помощи подключаются детские центры реабилитации, детские психиатрические клиники и социальные службы. Основная работа центра строится на многостороннем лечении, коррекции имеющихся проблем в развитии ребенка. Направлен ребенок в центры реабилитации и другие специализированные службы может быть по инициативе родителей (законных представителей), педагогов, врачей или социальных служб. Однако без согласия родителей (законных представителей) не может быть произведено обследо-

вание ребенка, за исключением случаев, когда ставится под сомнение их состоятельность в качестве родителей (законных представителей). Если на момент поступления в детский сад ребенок уже стоит на учете в центре, то для него выделяется личный помощник-ассистент, который будет сопровождать и помогать ребенку в детском саду. В детском реабилитационном центре ребенок может получить комплексную междисциплинарную помощь медицинскую, социальную, педагогическую и психологическую. Некоторые дети в наиболее тяжелых случаях направляются в детские психиатрические клиники. В начале сотрудничества организуется встреча семьи и междисциплинарной команды специалистов, на которой обсуждается предстоящая процедура диагностики. Далее команда специалистов встречается с семьей для обсуждения результатов диагностики и для принятия решений о возможных путях, средствах и методах помощи. Центр также занимается обучением родителей. Иногда специалисты осуществляют домашние визиты, особенно на начальных этапах в период адаптации, а также в случае с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. В Швеции в структуре реабилитационного центра находится Лекотека – подразделение, направленное на развитие ребенка, поддержку и поощрение игрового взаимодействия ребенка и его семейного окружения.

На третичном уровне ранняя помощь ориентирована на социальное окружение ребенка. Социальные службы оказывают помощь в повседневном функционировании в соответствии с законом о поддержке инвалидов.

В Швеции помощь лучше всего обеспечена для детей с выявленными отклонениями в развитии и медицинскими диагнозами. Между тем, родители (законные представители) отмечают, что сталкиваются с проблемами при продлении помощи ребенку с ОВЗ и группы риска. В Швеции существует система раннего обучения и ухода для всех детей, включая детей с ОВЗ и группы риска. Дополнительные услуги предоставляются семье по мере необходимости. Ресурсы распределяются между детьми в соответствии с их потребностями и возможностями, и на основе решений, принимаемых муниципальным сообществом [6].

Трудно понять и однозначно оценить становление системы ранней помощи в **Испании** и путь, который она прошла в своем развитии, без анализа ситуации в стране в 70-е гг. XX в. Преподаватели, в основном из США, в конце 70-х гг. прошлого века начали проводить серии обучающих семинаров для родителей и специалистов по проблемам ранней помощи, которые под влиянием практики США организовывали первые Службы ранней помощи. Специалисты этих первых Служб ранней помощи получали профессиональную поддержку и профессиональное сопровождение от преподавателей Университета Вашингтона.

В 80-е гг. было принято решение об открытии государственных центров ранней помощи, а также о финансировании негосударственных центров, которые к этому времени накопили значительный опыт в оказании комплексной помощи ребенку с ОВЗ и его семье [5].

На данный момент в Каталонии существует развитая система ранней помощи. Опыт работы специалистов и результаты исследований создают единую сложившуюся базу. Службы на местах осуществляют помощь детям от рождения до поступления в школу. Помощь оказывается всем семьям, воспитываю-

щих детей с отклонениями. В системе ранней помощи в Каталонии используются основные компоненты «Модели системного развития», а именно:

Скрининг-диагностика развития предполагает регулярный контроль. Этот контроль является общим и, как правило, осуществляется медицинскими работниками.

Дети, не направленные в центр ранней помощи, но у которых выявлены отклонения в развитии, включаются в программу **контроля (мониторинга)** и периодически наблюдаются и консультируются специалистами в центре ранней помощи, и/или в медицинском, образовательном учреждении. В случае необходимости ребенок немедленно направляется в центр ранней помощи.

Оценка развития ребенка осуществляется **специалистами диагностических служб**. Они определяют степень нарушений в медицинской, психологической или социальной сфере и принимают решение о сроках требуемой помощи. Эта оценка позволяет семье получить доступ к системе ранней помощи и рассчитывать на финансовую поддержку. Помощь начинает оказываться параллельно с диагностикой, учитывая выявленные отклонения.

Следует подчеркнуть, что в Испании семьи прикрепляются к определенной муниципальной службе в соответствии с местом жительства, и не имеют возможности выбирать центр ранней помощи.

В начале работы с семьей проводится подробное **интервью**, направленное на выявление взаимоотношений в семье, внутреннего эмоционального состояния родителей (законных представителей). Интервью проводится в присутствии ребенка, так как данная форма позволяет специалистам наблюдать за особенностью взаимодействия членов семьи и ребенка. Далее специалисты и родители согласовывают специфику предстоящей работы и ее сроки [5].

Проведенный анализ показал, что существуют разнообразные формы работы с детьми (ОВЗ и группы риска) и их семьями в Службах ранней помощи за рубежом. Рассмотренные Службы имеют как сходства, так и отличия. Ключевыми компонентами каждой Службы являются домашние визиты, скрининг-диагностика развития детей, консультирование родителей (законных представителей) и междисциплинарное взаимодействие. При организации Службы ранней помощи важно опираться на существующий опыт, так как в нем отмечены положительные и отрицательные стороны, риски, ожидаемые и полученные результаты, которые позволяют учитывать в дальнейшее работе.

Литература

1.Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

2.Разенкова Ю.А. Система ранней помощи в Швеции / Ю.А. Разенкова // Дефектология. – 2013. – 6. – С. 71 – 79.

3.Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю.А. Разенкова. – М.: Карапуз, 2011. – 144 с.

4.Разенкова Ю.А. Формирующаяся система ранней помощи в Испании: опыт Каталонии / Разенкова Ю.А. – URL: <https://librolife.ru/g6094703> (дата обращения: 16.11.2018).

5. Early Intervention in Natural Environments: A Five-Component Model / R. McWilliam. – URL: http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cms-kids/providers/early_ste. (дата обращения: 16.11.2018).

6. Rethinking early childhood intervention services: Implications for policy and practice // Tim Moore, Pauline McGregor, Memorial Address presented at the 10th Biennial National Conference of Early Childhood Intervention Australia, and the 1st Asia-Pacific Early Childhood Intervention Conference. Perth, Western Australia, 9th August 2012.

Использование интерактивных технологий на интегрированных уроках при обучении младших школьников с нарушением интеллекта

Usage of interactive technologies on integrated classes for juniors with intelligence deficiency

Мансурова Э.Р. (Нефтекамск)

Mansurova E.R

Аннотация.

В статье обозначается роль интерактивных технологий в процессе обучения младших школьников с нарушением интеллекта, предлагаются авторские игровые приемы, используемые на интегрированных уроках позволяющие через стимуляцию познавательной активности школьников повысить эффективность усвоения ими математических действий, расширить представления об окружающем мире, развить трудовые навыки.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интегрированные уроки, игровые приемы, младшие школьники с нарушением интеллекта.

Актуальность. Дети с умственной отсталостью – особая категория детей, нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания. Основной формой воздействия на ребенка в коррекционных образовательных учреждениях, обучающихся детей с нарушением интеллекта (умственной отсталостью), являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Содержание занятий определяется программой воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта. Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог, работающий в коррекционной школе, должен помнить о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии, которые характерны для учащихся с нарушением интеллекта. При правильной организации жизни и деятельности, требующей включения специального обучения и воспитания, многие проблемы психического развития и обучаемости этих детей могут быть скорректированы и сглажены. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы заинтересовать каждого ребенка, привлечь его внимание. Интерактивное обучение отчасти решает проблему недостаточности познавательной активности детей с нарушением интеллекта, делая процесс обучения более увлекательным и успешным. По мнению М.В. Кларина, интерактивное обучение представляет

собой перевод англоязычного термина «interactive learning» (стихийное или специально организованное), обучение, построенное на взаимодействии [1].

Педагогическое взаимодействие представляет собой процесс совместной деятельности педагога и ученика, в ходе которой идет обмен знаниями и опытом. Самая важная задача педагога в интерактивном обучении заключается в направлении умственной, трудовой или другой деятельности обучающихся. Он разрабатывает план урока как совокупность интерактивных упражнений и заданий, в ходе работы над которыми ученик изучает материал. Создание педагогом условий, в которых учащийся будет сам открывать, приобретать и конструировать знания, является основной целью интерактивного обучения [2]. При интерактивном обучении, учащиеся взаимодействуют не только с учителем, но и между собой. Г.И. Хараханова считает, что «интерактивные формы обучения представляют собой систему правил организации взаимодействия учащихся между собой и с учителем в форме учебных игр, гарантирующих педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их основных сфер. Основным признаком интерактивных форм обучения является организация взаимодействия учащихся между собой и с учителем в форме учебных игр, преобладание активной деятельности учащихся по изучению и усвоению новых знаний» [3]. Ведущими и основными методами интерактивного обучения являются методы творческого характера – проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные. Однако, не все виды интерактивных технологий можно использовать при обучении младших школьников с нарушением интеллекта, т. к. их применение требует от ребенка достаточно высокого уровня развития таких процессов логического мышления, как анализ, синтез, обобщение, сравнение. Психическое развитие детей с нарушением интеллекта, свидетельствует о том, что перечисленные способности у них развиты очень слабо, поэтому следует подбирать обучающие игры и творческие задания, позволяющие в интересной и доступной форме обеспечить формирование целостной картины мира.

Приведем примеры интерактивных приемов используемых нами при обучении младших школьников с нарушением интеллекта в коррекционной школе на интегрированных уроках (объединяющих элементы уроков математики и ручного труда). Все задания учитывают программно-методические ориентиры предметной области «Математика», «Ручной труд», обозначенные в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Форма проведения интегрированных уроков увлекательна и нестандартна. В течение урока используются различные виды деятельности, что поддерживает внимание младших школьников с нарушением интеллекта. В таблице 1 представлено содержание некоторых интегрированных уроков.

Таблица 1

Интегрированные уроки

№	Математика	Ручной труд	Изделие
1	«Меры величины – граммы» При изготовлении соленого теста используем кухонные весы, взвешивая точно по граммам определенное количество муки и соли.	«Изделия из гипса»	Морской конек
2	«Чертежные принадлежности»	«Складывание из бумаги. Оригами»	Морская звезда
3	«Мера длины – миллиметр, сантиметр»	«Работа с тканью. Соединение деталей изделия строчкой косого стежка»	Осьминожки

Приведем фрагменты представленных в плане интегрированных уроков.

1. Интегрированный урок с применением ИКТ технологий, игрового и исследовательского метода

Просматриваем видеосюжет «Морской конек Сенди», проводим беседу:

- С кем мы познакомились? (Это морской конек).
 - Где он живет? (В море).
 - Что он умеет делать? (Плывать с помощью плавников, менять цвет, цепляться хвостом за водоросли).
 - Кто запомнил, почему он называется морским коньком? (Потому что похож на шахматную фигуру – коня).
 - Вы догадались, что мы будем изготавливать сегодня на уроке? Молодцы.
- Что нам для этого понадобится?

Педагог демонстрирует слайд Технология изготовления игрушки из гипса «Морской конек Сенди». Учащиеся составляют план работы, определяют, какие материалы и инструменты понадобятся для изготовления конька.

Для изготовления фигуры, используется порошковый гипс. На каждой парте расположены кухонные весы, лист с рекомендациями, в которых указано точное количество граммов порошка, необходимого для получения готового гипса. Учащиеся работают в паре, взвешивают гипс, добавляют необходимое количество воды, перемешивают, заливают полученный жидкий гипс в формочки. Изделие твердеет очень быстро, в течение одной минуты, поэтому есть возможность сразу использовать готовые изделия как счетный материал при решении примеров и задач.

После выполнения задания педагог продолжает обсуждение.

- Наши морские коньки готовы! Внимание, на экран! (Демонстрируется слайд, на котором изображены большие и маленькие коньки).
- Что мы видим на экране? – Чем они отличаются? (Размером).
- Слева коньки какие? (Маленькие) – А справа? (Большие).
- Сколько больших морских коньков? (7).
- Сколько маленьких морских коньков? (4).
- А сколько их вместе? Составьте пример и запишите его.

К доске приглашается один из учащихся, который записывает пример и его решение. Запись проговаривается хором. После этого снова проводится обсуждение.

– Что означает число 7? (7 больших морских коньков).

– Что означает число 4? (4 маленьких морских конька),

– Что означает число 11?

– Составим пример, используя наши готовые изделия. (Можно дополнить только что изготовленные изделия до необходимого количества коньков).

После этого работа идет в паре. Учащимся дается следующее задание: «В море плавало 14 морских коньков. 6 из них уплыли домой, спрятались под раковину. Сколько морских коньков осталось?»

Учащиеся раскладывают на парте сначала 14 коньков, затем убирают 6. Полученный результат записывают в тетради.

Остальные задания выполняем аналогично.

2. Интегрированный урок с организацией командно-игровой работы и применением метода проекта

При подготовке к данному уроку мы рассматривали метод проекта как одну из развивающих интерактивных технологий, в основу которой положена идея развития творческой инициативы, формирования не только предметных, но и универсальных учебных действий учащихся. Проектная деятельность повышает уровень учебной мотивации, способствует эмоциональной уравновешенности. Детям нравится сам процесс подготовки презентации совместно с родителями и демонстрация ее одноклассникам.

Начинается урок с представления видео-слайдов, подготовленных одним из учащихся на тему «Морская звезда». Затем проводится беседа:

– С кем мы познакомились?

– Где она обитает?

– Что нового и интересного вы узнали о ней?

Демонстрируется готовое изделие и задается вопрос: «На что похожа морская звезда?» (Морская звезда сравнивается с геометрическими фигурами).

Изделие «Морская звезда» состоит из элементов, выполненных способом сгибания бумаги. Элементы соединены друг с другом с помощью клея.

Для дальнейшей работы учитель организует команды, где учащиеся разбиваются на группы по четыре человека с разным уровнем сформированности учебных действий и обучаемости. Выбирается капитан команды. Суть командно-игровой работы состоит в том, что в процессе выполнения изделия, более подготовленные сильные ученики под контролем капитана помогают менее подготовленным, это происходит команды. Таким образом, соревнования проходят между командами, равными по силе.

Составляется план изготовления морской звезды, который учащиеся записывают на листах. При этом используются чертежные принадлежности, закрепляются знания и навыки по теме «Меры величины меры – сантиметр».

3. Интегрированный урок с организацией творческих заданий

Учащимся показывается видеосюжет «Осьминожки». Затем проводится беседа с одновременной демонстрацией готового изделия:

– С кем мы познакомились?

- Кто пришел к нам в гости?
- Осьминог очень необычен, где он обитает?
- Что отличает его от других морских животных?

Далее демонстрируется слайд «Соединение деталей изделия строчкой косого стежка». Учащиеся составляют план работы, определяют, какие материалы и инструменты понадобятся для работы.

Осьминоги изготавливаются из фетра. При этом элементы будущего изделия обводятся по трафарету, вырезаются, детали изделия соединяются строчкой косого стежка с отступом от края в 1 см.

По желанию учащихся можно дополнить оформление осьминогов такими атрибутами, как бантик (для осьминога – девочки) или шляпки, бабочки (для осьминога – мальчика). Осьминогам предлагается нарисовать глаза, нос, рот. Такое «оживление» изделия очень нравится детям.

Готовые работы используются при составлении и решении задач на фетровой доске. Для этого к доске приглашаются двое учащихся с готовыми изделиями, и просят познакомить их с классом: «Ребята, вы справились с заданием и теперь у нас появились вот такие забавные осьминожки. Как же мы их назовем? (Учащиеся предлагают свои варианты имен). Как вы думаете, наш первый осьминог девочка или мальчик? (Девочка, у нее есть бантик, назовем ее Асей). А второй осьминог? (Мальчик, у него черная бабочка и шляпка, назовем его Пашей)».

Осьминоги крепятся к фетровой доске. Так появляются герои, с которыми учащиеся составляют условие задачи. Составление и решение таких задач не вызывает у младших школьников с нарушением интеллекта затруднений, они активны и заинтересованы в процессе. Наблюдая за ходом деятельности младших школьников с нарушением интеллекта при применении данных приемов работы, мы видим яркое проявление положительных эмоций, сосредоточенность внимания и заинтересованность.

Считаем, что интерактивные технологии, используемые на уроках в коррекционной школе, способствуют лучшему усвоению учебного материала, вызывают интерес к самостоятельному познанию нового, формируют коммуникативную и личностную компетенцию. Разработка и проведение уроков с применением интерактивных технологий является перспективным и актуальным направлением в работе с младшими школьниками, имеющими нарушение интеллекта, повышая их учебную мотивацию, познавательную активность, которые проявляются в желании самостоятельно и активно работать.

Литература

1. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.12 – 19.
2. Суворова Н.А. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.А.Суворова. – URL: <http://balota2.narod.ru/data/mietodyka.html> (дата обращения: 05.03.2019).
3. Харханова Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.С.Харханова. – Калининград, 1999. – 142 с.

Особенности организации работы учителя-дефектолога в образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья

Features of the organization of work of the teacher-defectologist in educational institution for children with disabilities

Маркелова О.А.(Казань)

Markelova O.A.

Аннотация.

Одним из условий успешной социализации детей с умственной отсталостью является их подготовка к самостоятельной жизни, для чего, прежде всего, необходимо создать педагогические условия с учётом потенциальных возможностей детей. Для осуществления комплексного сопровождения важно выстроить учебно-коррекционный процесс таким образом, чтобы ребёнок с ОВЗ был под всесторонним изучением разных специалистов: психолога, логопеда, учителей начальных классов, учителей-предметников, с первого класса. Именно комплексное сопровождение детей, на протяжении всего периода обучения, способствует их всестороннему развитию и дальнейшей успешной интеграции выпускников в социум.

Ключевые слова: дефектолог, учебно-коррекционный процесс, комплексное сопровождение, дети с интеллектуальными нарушениями.

Актуальность. Очень важно знать, что, если жизнь ребенка сопровождается трудностями и проблемами развития, необходимо обратиться к специалистам за помощью. Ведь компенсация нарушений в познавательной и эмоционально-волевой сфере возможна только при своевременном подходе к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так кто же такой, этот дефектолог? Что за страшилка такая для детей и родителей? Дефектолог – это специалист, который занимается изучением, обучением, воспитанием и социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Так же учитель-дефектолог оказывает помощь обучающимся с отклонениями в развитии, имеющим трудности в овладении учебными знаниями, умениями, навыками в специализированных (коррекционных) условиях обучения. Учитель-дефектолог школы проводит целенаправленный процесс на развитие познавательной сферы, в целях подготовки к дальнейшему обучению профильной подготовки на базе школы [2].

Дети с умственной отсталостью обеспечиваются дефектологическим сопровождением, которое подразумевает включение работы специалиста во все сферы учебно-воспитательного процесса. Содержание работы учителя-дефектолога представляет собой целостный комплекс мер, направленных на оказание помощи, как ребенку в форме занятий и динамического наблюдения за ходом развития, так и родителям, учителям в форме рекомендаций, консультаций [3].

Чем же конкретно занимается учитель-дефектолог? Работа дефектолога отражается в следующих направлениях:

1. Диагностическое направление.

Каждый ребенок, поступающий в образовательное учреждение, проходит первичное обследование. На основании полученных данных диагностики, для учащегося или группы учащихся выстраивается маршрут дальнейшего обучения. На протяжении месяца коррекционной работы проводится динамическое изучение учащихся с целью отслеживания динамики развития ребенка, определения соответствия выбранных форм, приемов, методов обучения уровню развития учащегося. После чего корректируется маршрут обучения.

2. Составление индивидуальных и групповых программ обучения.

3. Коррекционное направление (проведение индивидуальных и групповых занятий).

Основной формой организации работы учителя-дефектолога являются групповые и индивидуальные занятия. Коррекционная работа ведется на каждом уроке фронтально с классом учителем предметником, он же учитель-дефектолог. Так же проводятся коррекционно-развивающие занятия в часы, свободные от уроков. У каждого учителя кабинет оснащён специальным оборудованием (интерактивная доска, компьютер), методическими пособиями и дидактическим (наглядным, демонстрационным, раздаточным). Занятия носят коррекционно-развивающую и предметную направленность. Коррекционно-развивающие упражнения на уроках подбираются таким образом, чтобы, с одной стороны, они были бы доступны для выполнения учащимися, а с другой – уровень их сложности позволял бы активизировать потенциальные возможности ребенка от простого к сложному.

Все занятия проводятся в игровой форме. С учетом индивидуальных особенностей учащихся используется разнообразный наглядный материал, дидактические игры.

К основным направлениям коррекционно-развивающей работы относятся:

1. сенсорное и сенсомоторное развитие;
2. формирование пространственно-временных отношений;
3. умственное развитие (мотивационный, операционный и регуляционный компоненты);
4. формирование соответствующих возрасту обще-интеллектуальных умений, развитие наглядных и словесных форм мышления);
5. формирование универсальных учебных действий, нормализация ведущей деятельности возраста;
6. формирование разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, обогащение словаря, развитие связной речи;
7. готовность к восприятию учебного материала;
8. формирование необходимых для усвоения программного материала умений и навыков.

Календарно-тематическое планирование разрабатывается на основе программ. При разработке программы основным является концентрический принцип распределения учебного материала, в котором предполагается изучение одних и тех же разделов программы на разных ступенях обучения, но в разном объеме, с различной степенью глубины и сложности.

Профессиональное внимание учителя-дефектолога в образовательном учреждении для детей с ОВЗ направлено главным образом на развитие и коррекцию познавательной сферы. Формированию навыков и умений, необходимых для успешного вхождения в общество в процессе трудового, социально-бытового обучения.

Диагностика показывает, что у многих детей крайне слабые мышцы рук, поэтому они не способны выполнять элементарные письменные задания, поэтому не менее важным направлением является – развитие мелкой моторики и графических навыков. Здесь используются различные упражнения, игры.

Для успешной социализации наших детей мы работаем в тесном контакте с родителями учащихся, которые участвуют в школьных внеклассных мероприятиях, посещают уроки. Всё это позволяет им адекватно оценивать способности и возможности своего ребёнка.

Учитель-дефектолог участвует в разработке адаптированных рабочих образовательных программ, методических рекомендаций по обучению ребенка с ОВЗ, имеющего трудности в обучении. Активно участвует в заседаниях консилиума, заседаниях методических объединений, педагогических советах, а также занимается оформлением необходимой соответствующей документации.

При подготовке консилиума на каждого учащегося учитель-дефектолог оформляет представление, которое содержит основные значимые характеристики особенностей развития ребенка. Таким образом, в своей работе по основным направлениям учитель-дефектолог активно включается во все сферы образовательного процесса, содержание которого определяется характером взаимодействия со всеми участниками учебной деятельности.

Литература

1. Коняева Н.П. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофенопедагогика» / Н.П. Коняева, Т.С. Никандрова. – М.: Владос, 2014. – 199 с.

2. Кто такой дефектолог. – URL: defectologist.htm (дата обращения: 24.02.2018).

3. Стребелева Е.А. Коррекционно–развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя–дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2016. – 256 с.

Современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями

Modern technologies of correctional education and education of children with special educational needs

Мубаракшина Г.С., Павлова Е.М. (Бугульма)

Mubarakshina G.S., Pavlova E.M.

Аннотация.

В статье рассматривается применение особых коррекционно-развивающих педагогических технологий, позволяющих добиваться положительной динамики в обучении и воспитании при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Ключевые слова: ранняя помощь, дети с ОВЗ, коррекционное обучение, воспитание.

Проблемы специального образования в современном обществе являются одними из самых актуальных. Это связано, в первую очередь с тем, что число детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, ежегодно растет. В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности. С сентября 2016 года коррекционные школы перешли на ФГОС, что дает возможность ребенку с ОВЗ получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию [2].

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД). У учащихся возрастает мотивация к обучению, что позволяет им ориентироваться в различных предметных областях познания [3].

При работе с такой категорией **детей обучение** строится с учетом их возрастных и психофизических особенностей. Основной целью воспитания и **обучения детей с ОВЗ** является коррекция отклонений в развитии путем снижения зависимости ребенка от посторонней помощи, активизирование его активности, адаптация к окружающей и социальной среде.

Согласно взглядам выдающихся психологов, психика человека больше всего активно меняется и трансформируется в процессе деятельности. Педагогический процесс непрерывно обогащается новыми технологиями [1].

Современное общество характеризуется стремительным изменением темпов жизни, технологиями, лавинообразным ростом информации, усложнением труда и социальной деятельности. Задача педагогов специальной (коррекционной) школы состоит в том, чтобы создать такую модель обучения детей с ОВЗ, в процессе которой у каждого обучающегося появился механизм компенсации имеющегося дефекта, на основе чего станет возможной его интеграция в современное общество.

Традиционные технологии обучения в коррекционной работе являются основными. Они основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии учителя и учащихся. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение учащихся, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи учащихся.

Мы считаем, что одним из путей модернизации традиционных технологий является введение в них элементов развивающего обучения и интеграции информационных и развивающих методов и форм обучения.

Объяснительно-иллюстративные технологии мы применяем во внеклассной работе. Результатом их применения является экономия времени, облегчение понимания сложных знаний.

Игровые технологии – единство развивающих возможностей игровых технологий для формирования личности, обучающихся осуществляется средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому ребенку, с учетом психофизических возможностей, путем осуществления специальных игровых программ, имеющих как общеразвивающий, так и специализированный характер. В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин.

Личностно-ориентированные технологии (Якиманская И.С., Амонашвили Ш.А.) Направлены на организацию учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и способностей учащихся. Применение данной технологии позволяет нам формировать адаптивные, социально-активные черты учащихся, чувства взаимопонимания, сотрудничества, уверенности в себе, ответственности за свой выбор.

Инновационные технологии. Чтобы идти в ногу со временем, обучающимся с ограниченными возможностями здоровья необходимо овладевать основами компьютерной грамотности. В группе продленного дня мы стараемся использовать: компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения; использование мультимедиа презентаций во внеклассных мероприятиях; тестовые технологии (презентации); аудиовизуальные технологии; компьютерные тренажеры [3].

Достоинствами компьютерных технологий являются: индивидуализация учебного процесса, активизация самостоятельной работы учащихся, развитие навыков самоконтроля, развитие познавательной деятельности, особенно процессов мышления.

На занятиях также стараемся широко применять **технологии Арттерапии**. Она предусматривает органичное сочетание разнообразных видов деятельности: народные попевки быстро налаживают координацию голоса и слуха. Интонирование развивает лёгкие, дыхание, голосовой аппарат. Свободное движение активизирует музыкально-творческие способности детей, развивает ассоциативное мышление, фантазию. Дети во время фольклорной арт-терапии «сбрасывают» зажимы.

Музыкотерапия заключается в ощущении музыки связками, мышцами, движением, дыханием. Основной акцент ставится на приобщение обучающихся к произведениям высокого музыкального искусства. Наблюдения показывают, что музыка, сопровождаемая просмотром репродукций произведений изобразительного искусства, прослушивание аудиозаписей «звучащей природы» положительно влияют на психоэмоциональное состояние обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Пластические импровизации продолжают линию развития эмоционального отклика детей на музыку. С этой целью активно внедряются в учебно-воспитательный процесс технологии дидактической игры: обучающиеся воображают себя музыкантами, играющими на разных инструментах; дирижерами, управляющими оркестром; образами. Нужный психотерапевтический эффект достигается на практических занятиях по музыкотерапии.

Улыбкаотерапия важна для ребёнка: он поёт и улыбается. Звук посылается в пространство, губы растягиваются, за счёт этого звук становится светлым, чистым и свободным. В результате улыбка внешняя становится улыбкой внутренней, и ребёнок с ней смотрит на мир и на людей.

Ритмотерапия повышает умственную работоспособность детей, предупреждает преждевременное наступление утомления, снимает мышечное статистическое напряжение. В системе проводятся физкультминутки в музыкальном сопровождении. Это песни-игры: «Если весело живётся», «Буги-Вуги», «Хлопай-хлопай». Особенно любима физкультминутка «Кузнечик» В.Шаинского. Она направлена на концентрацию внимания, жестикуляцию: жестикулируя руками, дети собирают все свои силы и внимание для дальнейшей работы. Музыкально-ритмические движения выполняют релаксационную функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственные перегрузки и утомление.

Данные технологии связаны с воздействием разных средств искусства на обучающихся, позволяют с помощью стимулирования художественно-творческих проявлений осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии.

Изометрапия в коррекционно-развивающей работе с детьми стала одной из наиболее распространенных технологий, как психологической коррекции, так и диагностики, которые неразрывно связаны.

Рисование – это не только отражение в сознании детей окружающей их действительности, их бытия в мире, но и выражение отношения к этой действительности, ее моделирование и трансформация. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами [4].

Технологии компенсирующего обучения. К компенсирующим элементам (средствам) реабилитационного пространства относят в первую очередь: любовь к ребенку (забота, гуманное отношение, душевное тепло и ласка); понимание детских трудностей и проблем; принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, сострадание, участие, необходимую помощь, обучение элементам саморегуляции (учись учиться, учись владеть собой). Это имеет еще более важное значение при работе с детьми-сиротами, часто простое ласковое прикосновение успокаивает ребенка и активизирует его учебную деятельность [5].

Вывод. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, способы повышения учебной мотивации обучающихся и качества обучения. Коррекционно-развивающие технологии, применяемые в нашем учреждении, содержат в себе сочетание инновационных

технологий с традиционными методами и формами обучения, что дает новый эффект в совершенствовании учебного процесса, а, следовательно, сама учебная деятельность обучающихся, их знания приобретают новые качества, отвечающие требованиям ФГОС для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Литература

1. Мамайчук И.И. психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И.Мамайчук. – СПб.: Речь, 2004 – 400 с.
2. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога–дефектолога / Е.А.Стребелева. – М.: Гуманит, 2001. – 184 с.
3. Кукушин В.С., Болдырева–Вараксина А.В. Педагогика начального образования / В.С.Кукушин. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 592 с.

Адаптивная физическая культура как средство реабилитации обучающихся с интеллектуальной недостаточностью

Adaptive physical culture as a means of rehabilitation of students with intellectual insufficiency

Прокофьев В.И. (Казань)

Prokof'ev V.I.

Аннотация.

Адаптивная физическая культура (далее – АФК) является областью общей физической культуры. Основной целью АФК является максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья, за счет обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющих в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта. АФК для детей с интеллектуальной недостаточностью – это не только одно из средств устранения недостатков в двигательной сфере, но и полноценное физическое развитие, укрепление здоровья, адаптация в социуме. Степень адаптации находится в прямой зависимости от клинико-психопатологического состояния детей, поэтому специалисту адаптивной физической культуры для продуктивной деятельности необходимо знать характерные проявления основного дефекта, особенности физического, психического, личностного развития детей данной категории.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью, физическое воспитание.

Актуальность. Из всех нарушений здоровья человека интеллектуальная недостаточность является самой распространенной. В мире насчитывается более 300 млн. человек с интеллектуальной недостаточностью. По данным Главного управления реабилитационной службы и специального образования Министерства образования и науки Российской Федерации, из 600 тыс. общего количества учащихся с отклонениями в развитии 60 % составляют дети с интеллекту-

альной недостаточностью. Умственная отсталость не болезнь, а состояние психического недоразвития, характеризующееся многообразными признаками, как в клинической картине, так и в комплексном проявлении физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных качеств [1].

Физическое воспитание отличается от других видов воспитания тем, что в его основе лежит обучение упорядоченным двигательным действиям, развитие физических способностей и формирование связанных с ними знаний. Специфичность понятия «адаптивная физическая культура» выражается в дополняющем определении «адаптивная», что подчеркивает ее предназначение для людей с отклонениями в состоянии здоровья, включая воспитанников с выраженным недоразвитием интеллекта.

Это предполагает, что физическая культура во всех ее проявлениях должна стимулировать позитивные реакции в системах и функциях организма, формируя тем самым необходимые двигательные координации, физические качества и способности, направленные на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма учащегося. В соответствии с этим целью обучения данному предмету является освоение воспитанниками системы двигательных координаций, физических качеств и способностей, направленных на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование его организма [2].

Специалисту по адаптивной физической культуре в практической деятельности необходимо определить как сохранные, так и нарушенные двигательные способности. У ребенка с интеллектуальной недостаточностью при оценке его двигательной сферы обязательно будут присутствовать как те, так и другие. Важно выявить эти способности, а также определить степень нарушений, после чего можно подобрать соответствующие упражнения с целью их коррекции, активно развивая при этом сохраненные двигательные возможности.

Проблемы умственной отсталости интересовали ученых, работавших в других учреждениях Москвы. Так, исследовались особенности внимания учащихся (И.Л. Баскакова), возможности их интеграции в окружающую социальную среду (И.А. Коробейников). С.Я. Рубинштейн обобщила имеющиеся сведения о психологических особенностях умственно отсталых школьников, представив их в учебном пособии для студентов «Психология умственно отсталого школьника» [8].

Таким образом, развитие психологии умственно отсталого ребенка как особой отрасли психологической науки шло в различных направлениях. Расширялся возрастной контингент испытуемых за счет привлечения детей дошкольного возраста. Становилась более разнообразной тематика исследований.

Внедрение спортивной деятельности в жизни учащихся вспомогательной школы началось в 90-х годах. Этот 13 этап продолжается и до настоящего времени, когда адаптивное физическое воспитание, адаптивный спорт, лечебная физическая культура являются важнейшими направлениями работы по комплексной реабилитации и социальной интеграции лиц с поражением интеллекта [3].

Однако необходимо констатировать, что появление в нашей стране адаптивного спорта среди лиц с отклонениями в развитии интеллектуальной сферы во многом было связано с быстрым развитием в мире, прежде всего в США, Специального олимпийского движения, зародившегося в 1963 году.

Цель АФК как вида физической культуры – максимально возможное развитие жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья и (или) инвалидность, за счёт обеспечения оптимального режима функционирования отпущенных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизации для максимально возможной самоактуализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта.

АФК решает несколько проблем комплексной реабилитации инвалидов: проблема преодоления психологических комплексов неполноценности (чувства эмоциональной обиды, отчуждённости, пассивности, повышенной тревоги, потерянной уверенности в себе и др.) или наоборот, завышения своей оценки (эгоцентризма, агрессивности и др.); коррекция основного дефекта; необходимость осваивать новые двигательные умения и навыки, обусловленные потребностью человека компенсировать дефект, не поддающийся коррекции или восстановлению; всестороннее и гармоничное развитие физических качеств и способностей занимающихся, повышению их кондиционных возможностей на основе широкого применения средств и методов адаптивной физической культуры [5].

Учитывая особенности психомоторного недоразвития, физической и психической ретардации, трудностей восприятия учебного материала, при подборе средств необходимо руководствоваться следующими дидактическими правилами: 1) создавать максимальный запас простых движений с их постепенным усложнением; 2) стимулировать словесную регуляцию и наглядно-образное мышление при выполнении физических упражнений; 3) максимально активизировать познавательную деятельность; 4) ориентироваться на сохранённые функции, сенситивные периоды развития и потенциальные возможности ребенка; 5) при всем многообразии способов ведения занятия, отдавать предпочтение игровому методу, так как в непринужденной, эмоционально окрашенной обстановке дети лучше осваивают учебный материал; 6) упражнения, имеющие названия, приобретают игровую форму, стимулируют их запоминание, а при многократном повторении развивают ассоциативную память [4].

Средствами адаптивной физической культуры являются физические упражнения, естественно-средовые силы природы и гигиенические факторы. Программный материал по физической культуре включает следующие разделы: ритмика и ритмическая гимнастика, гимнастика, легкая атлетика, лыжная подготовка, спортивные и подвижные игры, плавание. Каждый из этих разделов включает многочисленные физические упражнения, позволяющие воздействовать на различные звенья опорно-двигательного аппарата, мышечные группы, вегетативные системы, корректировать недостатки физического развития, психики и поведения. Одни и те же упражнения могут использоваться на уроках физического воспитания и лечебной физической культуры, на рекреационных и спортивных занятиях. В соответствии с педагогическими задачами их можно объединить в следующие группы:

1. Упражнения, связанные с перемещением тела в пространстве: ходьба, прыжки, ползание, плавание, передвижение на лыжах.

2. Общеразвивающие упражнения: а) без предметов; б) с предметами (флажками, лентами, гимнастическими палками, обручами, малыми и большими мячами и др.); в) на снарядах (гимнастической стенке, кольцах, гимнастической скамейке, лестнице, тренажерах).

3. Упражнения на развитие силы, быстроты, выносливости, гибкости, ловкости.

4. Упражнения на развитие и коррекцию координационных способностей: согласованности движений рук, ног, головы, туловища; согласованности движений с дыханием, ориентировки в пространстве, равновесия, дифференцировки усилий, времени и пространства, ритмичности движений, расслабления.

5. Упражнения на коррекцию осанки, сводов стопы, телосложения, укрепления мышц спины, живота, рук и плечевого пояса, ног.

6. Упражнения лечебного и профилактического воздействия: восстановление функций паретичных мышц, опороспособности, подвижности в суставах, профилактика нарушений зрения.

7. Упражнения на развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук.

8. Художественно-музыкальные упражнения: ритмика, танец, элементы хореографии и ритмопластики.

9. Упражнения с речитативами, стихами, загадками, счетом и т.п., активизирующие познавательную деятельность.

10. Упражнения, направленные на развитие и коррекцию восприятия, мышления, воображения, зрительной и слуховой памяти, внимания и других психических процессов.

11. Упражнения прикладного характера, направленные на освоение ремесла, трудовой деятельности.

12. Упражнения, выступающие как самостоятельные виды адаптивного спорта: фигурное катание, хоккей на полу, настольный теннис, баскетбол, мини-футбол, верховая езда и др. [7].

АФК должна помочь человеку с ограниченными возможностями найти равновесие между своим воплощением в качестве социальной единицы и своей персонализацией как автономной личности. Индивидуум должен учиться балансировать, чтобы действовать относительно автономно и сознательно опираться на нормы и требования, ставшие органической частью его внутреннего мира.

Литература

1. Горелик В.В. Адаптивная физическая культура (АФК) и спорт для лиц с нарушением интеллекта: учеб-метод, пособие / В.В. Горелик. – Тольятти: ТГУ, 2009. – 103 с.

2. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

3. Ростомашвили Л.Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития: учебное пособие / Л.Н. Ростомашвили – М.: Советский спорт, 2009. – 224 с.

4. Специальная педагогика: в 3 т.: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. ред. Н.М. Назаровой. – 8-е изд., испр – М.: Академия, 2008. – 400 с.

5. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. – М.: Советский спорт, 2003. – Т. 1. – 448 с.

6. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. – М.: Советский спорт, 2005. – Т. 2. – 448 с.

7. Шапкова Л.В. Средства адаптивной физической культуры: методические рекомендации по физкультурно–оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / под ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2001. – 152 с.

8. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

**Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья
в условиях коррекционной школы–интерната (внеурочная деятельность)**

*Socialization of children with disabilities in correctional boarding school
(extracurricular activities)*

Рязанкина Р.С. (Ковров)

Ryazankina R.S.

Аннотация.

В статье делается акцент на значение внеурочной деятельности в направлении обучения швейному делу в коррекционной школе для детей с нарушением интеллекта. Кратко представлен опыт работы педагога-дефектолога, направленный на коррекцию и совершенствование трудовых навыков учащихся с целью социализации и адаптации их в современном обществе.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, коррекция, социализация.

Актуальность. Основные проблемы социализации и адаптации умственно отсталых школьников требуют выработки прочных умений и навыков по швейному делу, в формировании жизненных компетенций, адекватного поведения и в приобретении жизненного опыта через различные виды деятельности.

Дети с ограниченными возможностями здоровья являются полноправными гражданами российского общества. Задача государства и коррекционной школы – создать необходимые условия для коррекции их психофизических возможностей, воспитания нравственных и личностных качеств, необходимых для успешного профессионального самоопределения и последующего трудоустройства. Содержание и организация обучения и воспитания в школе позволяет достаточно широко использовать уроки швейного дела для совершенствования трудовых навыков, для формирования жизненных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и для их социализации. Изучением данного вопроса занимались Г.М. Дульнев [4], С.Л. Мирский [5], Б.И. Пинский [7]. Большим потенциалом в данном направлении является и внеурочная деятельность. Виды и направления внеурочной деятельности разные, но они тесно связаны между собой и являются неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. При составлении адаптированных программ внеурочной деятельности по швейному делу учитываются индивидуальные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, их психофизические возможности и интересы, что отражено в Программе специальной

(коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида «швейное дело» [8]. Целью организации внеурочной деятельности по швейному делу является создание благоприятной образовательной среды, способствующей закреплению знаний, умений и навыков по предмету, раскрытию творческого потенциала и индивидуальных способностей каждого ученика. Внеурочные занятия по швейному делу проводятся во второй половине дня в виде кружков и факультативов. Опыт работы показывает, что на внеурочных занятиях учащиеся чувствуют себя более спокойно, уверенно. У них формируются умения ориентироваться в задании, планировать свою работу, самостоятельно выполнять данную работу для достижения определенного результата. Во время посещения факультативных и кружковых занятий воспитанницы учатся не только выполнять изделия, но и декоративно их украшать. У девочек появляется возможность на практике проверить свои силы в художественном творчестве, внести в свою работу элементы фантазии. При этом учащимся прививается художественный вкус, любовь к таким традиционным видам народного искусства как лоскутное шитьё, вышивание, вышивка шелковыми лентами, а также вырабатываются навыки определенного направления, которые они могут применить при создании коллекции костюмов в рамках деятельности школьного театра моды «Ладушка». Театр моды «Ладушка» объединяет учащихся с различными возможностями и интересами. Как один из видов внеурочной деятельности школьный театр моды позволяет разнообразить образовательную среду и посредством интеграции различных видов деятельности способствует развитию индивидуальных и творческих способностей учащихся. Совместная работа учителя и ученицы над созданием и пошивом костюма развивает у девочек художественный вкус, учит правильно сочетать предметы одежды и правильно подбирать аксессуары. Участники театра моды «Ладушка» в сшитых ими костюмах выступают на общешкольных праздниках, на областных концертах и фестивалях. Многолетний опыт показывает, что деятельность театра моды даёт возможность учащимся ощутить себя творческой личностью, закрепить полученные на уроках швейного дела знания, умения и навыки.

Положительным результатом в направлении формирования жизненных компетенций являются итоговые выпускные работы учениц в виде защиты творческого проекта. В трудовых группах создаются определенные организационные и психологические условия, которые помогают ученицам адекватно подойти к выбору темы и непосредственно подготовиться к экзаменационному собеседованию. Во время подготовки к защите проекта повышается познавательная активность учащихся, формируется умение составлять презентации и совершенствуются их творческие способности. Большинство учениц выбирают для защиты такие темы как:

- «Пошив ночной сорочки»;
- «Пошив платья»;
- «Пошив юбки»;
- «Пошив шорт»;
- «Пошив бридж»;

- «Пошив постельного белья для куклы»;
- «Пошив постельного белья для новорожденного»;
- «Пошив блузки»;
- «Пошив летнего комплекта»;
- «Пошив конверта для новорожденного»;
- «Пошив крестильного конверта и белья для новорожденного».

При оформлении проекта ученицы должны соблюдать определённые требования, которые регламентированы положением о защите экзаменационного проекта:

1. Оформление титульного листа.

2. Порядок расположения листов.

3. Теоретическая часть проекта содержит обоснование выбора темы проекта, использование в работе инструментов и материалов, рисунок изделия, последовательность изготовления изделия, обоснование экономического эффекта (составление сметы), технику безопасной работы, список литературы.

4. Практическая часть состоит из чертежей, зарисовок, шаблонов, выкроек.

5. Время защиты 7 – 10 минут, при этом сообщается тема творческого проекта, цель, задачи.

6. Демонстрация изделия 2 минуты.

Опыт показывает, что воспитанницы специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната могут справиться с такой формой проведения итоговой аттестации по швейному делу как защита проекта. Этот вид деятельности положительно сказывается на коррекции и развитии личности учащихся, их профориентации и дальнейшей социализации.

Воспитанницы школы-интерната ежегодно принимают участие в школьных и областных олимпиадах по труду. На школьной олимпиаде проводится отборочный тур для последующего участия в областной олимпиаде. Участники достаточно успешно справляются со всеми заданиями олимпиады. По итогам олимпиады лучшие учащиеся награждаются дипломами, грамотами, призами. Практикуем и регулярное участие воспитанниц школы в городских, областных и международных выставках детского творчества. Изделия для выставок выполняются на кружках и факультативных занятиях. Школьницы могут сами выбрать материал и отделку, внести в свою работу элементы фантазии. В процессе работы над изделием раскрывается их творческий потенциал. Вышивка шёлковыми лентами или гладью, выполнение изделия в технике «Канзаши» или лоскутной технике способствуют коррекции мелкой моторики рук, совершенствуют двигательные трудовые навыки и развивают наглядно-образное мышление.

Таким образом, внеурочные занятия способствуют коррекции познавательной сферы учащихся с интеллектуальными нарушениями, развивают навыки самостоятельной работы и наблюдательности, формируют навыки, необходимые для социально-трудовой адаптации в современном обществе.

Литература

1. Все для девочек. Рукоделие и домоводство. – М.: Астрель, 2002. – 544 с.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педа-

гогика и специальная психология» / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: Аспект, 2005. – 448 с.

3. Дефектологический словарь / под. ред. Дьячкова А.И. – М.: Педагогика, 1970. – 503 с.

4. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев – М.: Просвещение, 1969. – 216 с.

5. Мирский С.Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе / С.Л. Мирский. – М.: Просвещение, 1966. – 104 с.

6. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1968. – 160 с.

7. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б.И. Пинский. – М.: Просвещение, 1969. – 315 с.

8. Программа специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида «швейное дело»: 5 – 9 кл.: в 2 сб. / под. ред. В.В. Воронковой. М.: ВЛАДОС, 2001. – 112 с.

9. Трудовая и медицинская реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями / под. ред. Ю.А. Блинкова, С.А. Игнатьева, Н.К. Горшукова. – М.: Просвещение, 2002. – 304 с.

**Музыкотерапевтический подход в работе по формированию
коммуникативной инициативы у детей
с ограниченными возможностями здоровья**
*Music therapy approach to the formation of communicative initiatives
in children with disabilities*
Сабирова Э.Р. (Казань)
Sabirova E.R.

Аннотация.

Статья отражает современные технологии коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Одним из средств является метод музыкотерапии. Суть метода заключается в организации продуктивного взаимодействия с ребенком и преодоления его коммуникативных ограничений через включение в работу музыкальных и шумовых инструментов. Цели и задачи занятий направлены на качественное изменение показателей уровня сформированности коммуникативных навыков, закрепления определенного смысла и поведенческого действия. Музыкотерапевтический подход эффективен в коррекционной работе по формированию коммуникативной инициативы у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: музыкотерапевтический подход, развитие коммуникативных функций, дети с ОВЗ, функциональные возможности.

Система современного образования предполагает включение в активную социально-экономическую жизнь всех категорий населения. Введение ФГОС к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования предусматривают разработку специальных образовательно-коррекционных

программ и форм организации работы, которые в наибольшей степени соответствовали бы потребностям детей с ОВЗ.

Музыкальная деятельность является одним из эффективных коррекционных методов в работе с детьми с ОВЗ, помогает преодолеть многие проблемы в развитии личности, социализации [2].

Дети с РАС и дети с задержкой речи требуют особого внимания. Отечественные и западные специалисты активно используют метод музыкотерапии для решения коррекционных задач в работе по формированию коммуникативной инициативы у детей с ОВЗ. Включая в работу музыкальные и шумовые инструменты, наблюдается продуктивное взаимодействие ребенка и преодоление его коммуникативных ограничений.

Для подбора коррекционно-развивающей работы с использованием музыкальных и шумовых инструментов необходимо учитывать:

- специфические психолого-педагогические особенности развития детей данной категории;
- педагогические и коррекционные возможности музыкальных и шумовых инструментов, применяемых в работе с детьми с указанными нарушениями.

В разработках отечественных психологов и зарубежных специалистов подчеркивается главная особенность детей с РАС – это отсутствие потребности в общении с другими детьми и с взрослыми. Ребенок с РАС не испытывает потребности в общении со взрослым, главное для него – удовлетворение витальных потребностей. Согласовать эмоциональную, сенсорную и моторную составляющие ребенку, как правило, довольно сложно, и, как следствие, это затрудняет обмен сигналами эмоционального плана с окружающими людьми. Ребенку трудно поддерживать связи между разрозненными ощущениями, эмоциями и моторикой, поэтому контакт с взрослым весьма ограничен по времени, а стать инициатором общения ребенок в большинстве случаев не способен. В силу постоянного избегания и игнорирования ребенком любых контактов, отследить его чувствительность по отношению к взрослому весьма затруднительно.

Также специалисты отмечают, что основной особенностью детей с ОНР является то, что у них сохранен слух, но значительные нарушения речевого развития отрицательно влияют на формирование других сторон психики, что значительно затрудняет их социальную адаптацию; наблюдаются специфические особенности мышления ребенка, имеются отставания детей в развитии словесно-логического мышления, становлении функций анализа и синтеза, сравнения и обобщения [5].

Дети с ОНР из-за отклонения в развитии двигательной сферы испытывают трудности в выполнении движений по словесной инструкции, недостаточно развита мелкая моторика, координация пальцев кистей рук.

Также дети с речевыми нарушениями характеризуются отклонениями и в эмоционально-волевой сфере. Наблюдаются агрессивность, негативизм, обидчивость, неуверенность в себе, пониженная наблюдательность, неустойчивость мотивов. Все это отрицательно сказывается на установлении контактов со сверстниками, их общении [5].

Итак, как подчеркивают специалисты, обе категории детей имеют общую проблему взаимодействия с окружающим миром. Музыкотерапевтический подход предполагает включение ребенка в активное взаимодействие с музыкальными и шумовыми инструментами.

Организуя индивидуальную коррекционную работу, нужно обращать внимание на качественное изменение:

- формирование произвольной реакции на раздражитель;
- формирование произвольной реакции на знакомый раздражитель;
- привлечение ребенка к совместной деятельности за счет маркировки действия звуком;
- стимулирование исследовательского интереса у ребенка;
- возможность установления опосредованного контакта (через инструмент);
- звуковое сопровождение деятельности более высокого порядка (где звуки и инструмент уходят на второй план, выполняя вторичную функцию).

На начальном этапе содержательная часть занятий сводится к установлению отсутствующего контакта ребенка с взрослым. Задача в том, чтобы через звук, через инструмент, на который ребенок отреагировал бы, добиться реакции на стимул, который впоследствии становился бы для ребенка знакомым, привычным. Этот стимул постепенно маркируется ребенком, закрепляя за собой определенные действия и определенное поведение. Как правило, это эксперименты со звуком, их тембровыми и динамическими сочетаниями.

От конструирования отдельных звуковых «пятен», на которые ребенок обращает внимание, возможным становится переход к коротеньким сказочным историям, представляющим собой серию упражнений, объединенных сюжетной канвой.

Известно, что дети с РАС часто реагируют даже на бытовые звуковые сигналы особым образом. Например, если обычный звук, скажем, звонок в дверь, совпал однажды с чем-то пугающим ребенка (вдруг упала ложка и сильно зазвенела, что вызвало у него испуг), то звонок в дверь и подобные ему звуки, схожие звуковым спектром, будут для ребенка как опасность. И реагировать на них ребенок будет своеобразно: это может быть крик, закрывание ушей руками, отталкивание источника звука, стремление спрятаться и т.п. При таких проявлениях важно понять, что именно вызывает такую реакцию, «нащупать» это похожее звучание, вводящее ребенка в подобное состояние, и выстроить работу так, чтобы она была направлена на перекодирование в сознании ребенка содержания, знака этого стимула [4].

В ходе систематических занятий для ребенка доступным становится образный план, в который обязательно включаются элементы картинности, диалога, звуковой имитации. Из отдельных упражнений делаются небольшие сценки. Сказочные сюжеты требуют расширения гармонических средств, так как мир сказочной «нечисти» характеризуется специфической окраской звучания: «ужасные» аккорды, «нагоняющие страх», таинственно-зачарованный колорит для создания впечатления фантастической сказочности, оцепенения, растворенности. Множество таких примеров можно найти в музыкальной литературе русских композиторов.

Для колористического эффекта в этих заданиях можно использовать тембры с хорошей «атакой» и последующим медленным затуханием (например, колокольчики или группа звуков), чтобы создать ощущение спокойного, застылого звучания, а также и тембры, совсем не имеющие «атаки», то есть возникающие из тишины, «небытия», с постепенным нарастанием динамики [1].

Звуковые сопровождения сказочных историй не обязательно должны укладываться в четкую ритмизацию, они имеют свободную форму изложения, так как эти озвучивания представляют собой своеобразные колористические красочные «кляксы», звуковую импровизацию, в которую постепенно включается ребенок, сначала хаотичными проявлениями, затем целенаправленными коммуникативными действиями. Именно этот факт, деятельность ребенка в сотрудничестве со взрослым, является переломным и показательным в перестройке коммуникативных функций ребенка [3].

Музыкальные и шумовые инструменты обладают широким спектром выразительных звуковых возможностей, что является для ребенка хорошим стимулирующим средством для появления и последующего развития его исследовательского интереса. Возможность самостоятельно извлекать различные звуки придает совершенно иную эмоциональную окраску самому процессу занятий и способствует формированию навыков коммуникации. Сам факт получения удовлетворительного звукового результата несет в себе большой положительный эмоциональный заряд, мотивируя тем самым ребенка к дальнейшему развитию потребности взаимодействовать сначала со взрослым, а потом и с другими детьми [7].

В процессе систематической работы отмечаются качественные изменения показателей функциональных возможностей детей:

- взаимодействие с миром приобретает осмысленность, появляется исследовательский интерес, что влечет за собой упорядочивание действий, их векторность, способность ребенка встраиваться в целевую игровую деятельность;
- расширяется поле игры – функциональность стереотипных игр теряет свою обособленность, подобные игры чаще включаются в более развернутый игровой план, становясь их частью, а не отдельным занятием. Сюжетные игры более вариативны, с элементами включения новых действующих героев и их ролевого поведения;
- взрослый чаще выступает как субъект взаимодействия; обращения к нему ребенка как к помощнику и участнику игры, проявляются попытки привлечь его в совместную деятельность;
- музыкальный инструмент (и вообще все звучащее) для ребенка не просто обособленный объект частотного звука, а вспомогательное средство, способное стать характеристикой героя, явления, события и т.д., то есть сопровождает деятельность более высокого порядка, выполняя вторичную функцию [6].

В процессе коррекционно-педагогической работы наблюдаются качественные изменения показателей, но отмечаются и некоторые специфические особенности.

Дети с речевыми нарушениями в сравнении с детьми с РАС значительно сокращают этап знакомства с инструментом, исследования звуков, теряя к ним интерес. Поэтому основная работа с этой категорией детей направлена на закрепление за звуковыми комплексами поведенческих действий и включения музыки в игру,

озвучивание сказок. Таким образом, инструмент выступал для них регулятором поведения и, с учетом речевых проблем, замещающим средством коммуникации.

У детей с РАС, напротив, удлиняется исследовательский этап, период знакомства с инструментом, что дает возможность опосредованно, через инструмент находить коммуникативные формы взаимодействия и затем, опираясь на закрепленные маркеры действия, регулировать взаимодействие ребенка с взрослым и включать его в освоение игровых форм. В результате идет переход от спонтанного к управляемому взаимодействию, а музыка и звуковые комплексы не только сигналы реагирования этапов занятия, но и элемент игры.

Таким образом, музыкотерапевтический подход эффективен в коррекционной работе по формированию коммуникативной инициативы у детей с ОВЗ.

Литература

1. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников / Е.В. Белинская. – М.: Сфера, 2008. – 125 с.
2. Володько Д.В. Коррекционно-развивающие занятия по социальной адаптации детей дошкольного возраста / Д.В. Володько. – Минск: Зорны Верасок, 2010. – 104 с.
3. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Лит-Рес, 2016. – 600 с.
4. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубина. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.
5. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Б. Гогберашвили // под ред. Л.С. Цветковой. – 2-е изд., испр. – М.: МОД-ЭК, 2006. – 296 с.
6. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников / Л.В. Чернецкая. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 170 с.
7. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

Формирование компонентов эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями речи методом сказкотерапии
The formation of the components of emotional intelligence of children of preschool age with speech disorders by the method of fairy tale therapy

Савельева Д.Р. (Казань)
Saveleva D.R.

Аннотация.

В статье формирование компонентов эмоционального интеллекта у детей с речевыми нарушениями рассматривается как важный фактор развития просодической стороны речи. Сказкотерапия представлена как один из эффективных и целесообразных методов развития эмоционально-волевой сферы дошкольни-

ков. Приводится краткий конспект одного из занятий данного коррекционно-развивающего направления.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, речевые нарушения, дошкольный возраст, сказкотерапия.

Статистика последних лет констатирует не только увеличение числа детей дошкольного возраста с нарушениями речи, но и усложнение характера этих нарушений. Как показывает практика работы в детском саду, с каждым годом становится все больше воспитанников с задержкой речевого развития и дизартрией. Отличительной характеристикой детей с данными расстройствами является незрелость просодической стороны речи. Известно, что просодика – это интонационно-выразительная окраска речи, основанная на умении выражать и распознавать эмоциональные состояния во время разговора. Таким образом, можно сделать вывод, что развитие просодического компонента речи у детей эффективно при одновременном формировании компонентов эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект – относительно молодое понятие в психологической науке. Впервые оно встречается в научной литературе в 1990 году в работах американских социальных психологов Дж. Майерса и П. Саловей. Под эмоциональным интеллектом этими учеными понимается «способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональные знания, а также способность управления эмоциями, которые содействуют эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [2].

Стоит отметить, что формирование структурных компонентов эмоционального интеллекта должно начинаться в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период детства происходит активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии, децентрации, эмпатии и, как следствие, эмоциональной отзывчивости. Необходимость психолого-педагогической работы в данном направлении подтверждается также полученными научными данными, согласно которым успешность человека в социальной и личной сферах примерно на 80 % зависит от развитости эмоционального интеллекта (EQ) и лишь на 20 % от умственных способностей (IQ).

Для того чтобы определить целесообразные методы развития эмоционального интеллекта, необходимо знать структурные компоненты, которые мы сможем формировать в дошкольном возрасте:

- умение определять и называть свое актуальное эмоциональное состояние, дифференцировать его, а также понимать причину их возникновения;
- способность определять эмоциональное состояние собеседника по мимике, жестам, позе, интонации;
- выстраивать конструктивное взаимодействие с окружающими с учетом полученных знаний.

Анализ психолого-педагогической методической литературы, а также личный профессиональный опыт способствовали выбору сказкотерапии как одного из наиболее эффективного и целесообразного методов формирования компонентов эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

В сказке скрыты и обучающий, развивающий, воспитательный и коррекционный потенциалы. Ведь именно с помощью сказок ребенок познает мир человеческих отношений, учится преодолевать различные трудности и сопереживать героям, готовясь так к взрослой жизни. Несомненным достоинством применения данного метода в детском саду является то, что сказка здесь тесно переплетается с игрой – ведущей деятельностью дошкольника. В сказочном путешествии ребенок способен узнать, какие бывают эмоции и как они выражаются, научиться выражать и распознавать различные эмоциональные состояния, справиться с определенными личностными сложностями (тревожность, агрессивность, застенчивость, импульсивность и др.).

При проведении занятий нами используются такие методы: психогимнастика, чтение сказок, проигрывание сказок с помощью пальчиковых кукол или игрушек, игры с песком, конструктивная деятельность. В программе используются и народные сказки, и произведения различных детских авторов.

Структура занятия выглядит следующим образом:

1. Приветствие.

2. Основная часть:

- чтение сказки с параллельным анализом эмоциональных состояний главных героев и соотнесением с пиктограммами;
- проигрывание сказки одновременно с выполнением психогимнастических упражнений;
- совместная конструктивная деятельность детей по тематике занятия (общий рисунок, аппликация, лепка из пластилина или постройка из песка).

3. Заключительная часть. Обсуждение занятия, вербализация собственного эмоционального состояния.

Пример краткого конспекта занятия по сказке «Теремок».

Цель занятия – развитие способности узнавать, называть и показывать эмоции.

Задачи:

1. Развивать стремление детей к конструктивному взаимодействию.
2. Воспитывать внимательное отношение к окружающим.
3. Формировать эмоциональную отзывчивость.

Оборудование: пальчиковые игрушки – герои сказки, пиктограммы с изображением эмоций, контейнер с влажным речным песком.

1. *Приветствие.*

- Упражнение «Поздоровайтесь разными частями тела». Цель – снятие психоэмоционального напряжения, общегрупповой настрой на активное, конструктивное взаимодействие.

- Упражнение «Комплимент». Цель – научиться делать и принимать комплименты, развитие внимательного отношения к окружающим, воспитание эмоциональной отзывчивости.

2. *Основная часть.*

- Чтение сказки и анализ эмоционального состояния героев, соотнесение с соответствующей пиктограммой. Цель – ознакомить детей с литературным ма-

териалом или же актуализировать знания, научиться распознавать, называть и соотносить эмоцию с графическим выражением.

- Проигрывание сказки. Цель – развивать способность принять роль и выразить ее интонационно и мимически.

- Психогимнастическое упражнение «Покажи, как...». Цель – формировать умение невербального выражения эмоционального состояния.

- Совместная конструктивная деятельность «Строим теремок из песка». Цель – развивать навык взаимодействия у детей, профилактика психоэмоционального напряжения в работе с песком, развитие зрительно-моторной координации и моторики.

3. Заключение.

- Обсуждение занятия «Мне было весело, когда...», «Я удивился, когда...», «Я испугался, когда...». Цель – формировать умение анализировать и вербализовать собственное эмоциональное состояние, развивать навык активного слушания.

В заключительной части занятия так же целесообразно проводить упражнение, при выполнении которого дети стараются угадать эмоциональное состояние другого ребенка из группы. Им предлагается закончить предложение: «Мне кажется, Вике было весело, когда...». Участник, о котором говорится, соглашается или возражает.

Таким образом, использование сказкотерапии, на наш взгляд, способствует формированию компонентов эмоционального интеллекта и, как следствие, развитию просодической стороны речи у детей с речевыми нарушениями.

Литература

1. Вачков И.В. Волшебство происходит вовремя, или как использовать сказку в детском саду и в семье/ И.В. Вачков, Н.С. Соловьева // под. ред. И.В. Вачков. – Казань: РОКС, 2015. – 256 с.

2. Майерс Д. Социальная психология. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 794 с.

Адаптация учащихся пятого класса с ограниченными возможностями здоровья к новым учебным условиям

Adaptation of fifth grade students with disabilities to new learning conditions

Савина Е.А., Овчаркина И.Н. (Бугульма)

Savina E.A. Ovcharkina I.N.

Аннотация.

Переход учащихся из начального в среднее звено школы один из труднейших адаптационных периодов обучения. Успешность адаптации школьников к обучению в пятом классе среднего звена зависит от реализации преемственности связей.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, преемственность, индивидуальные особенности, комфортная атмосфера, дискомфорт, конфликт, мотивация, психологическая поддержка, тревожность.

Переход учащихся из начального в среднее звено школы один из труднейших адаптационных периодов обучения. Успешность адаптации школьников к

обучению в пятом классе среднего звена зависит от реализации преемственности связей. Ни учителя-предметники, ни классный руководитель до того момента, как дети впервые придут к ним в класс, не знают их образовательных потребностей, возможностей, личностных качеств, интересов [6]. Выделяют следующие сложности адаптации:

- увеличение учебной нагрузки;
- новые предметы;
- необходимость освоения большего количества информации;
- новые, разные требования учителей;
- дискомфорт, связанный с большим количеством учителей вместо одного учителя;
- трудности, связанные со сменой условий обучения;
- психологический дискомфорт;
- переход на кабинетную систему обучения;
- уже имеющиеся индивидуальные особенности.

Дети, приходя в 5 класс из начальной школы, от одного учителя, к которому они привыкают, из одного кабинета, где все учебные вещи у них лежат на одном, привычном для них месте, оказываются совершенно несамостоятельными. Им становится необходима элементарная помощь: они не знают, какой урок следующий, в какой кабинет идти, надо ли переодеваться, забывают это делать, оставляют свои вещи в кабинетах, коридоре и не могут вспомнить, где они их оставили, забывают приготовить все учебные вещи к уроку и т.д. [5].

Классному руководителю, в течение всей первой четверти приходится каждое утро начинать с элементарного алгоритма действий: проверки обуви, школьной формы, наличия учебных принадлежностей, разбора ситуаций, так как дети, в силу своей эмоциональности, рассказывают о своих и чужих проблемах. У всех учащихся в классе есть все учебные принадлежности, но они не охотно их демонстрируют. Задача учителя: помогать, требовать, контролировать действия ученика. Если это элементарное требование осуществляется в системе всеми педагогами, то у детей повышается мотивация к успешному обучению, уверенность в своих силах, снижается тревожность, закрепляется алгоритм простейших учебных действий. Решая проблему преемственности, предполагается следующая работа:

1. Совместная методическая работа классного руководителя и учителей-предметников, в ходе которой можно заметить за учащимися, что первое время они очень растеряны, не могут понять, как строить взаимоотношения с педагогами, какие требования обязательны для выполнения, так как к ним никогда раньше не предъявлялось много требований со стороны учителей. На пятиклассника обрушивается поток информации с непонятными для него словами, терминами. Есть и такая категория детей, которые в силу своего эмоционального состояния создают множество организационных трудностей в среднем звене.

2. Работа с детьми (учитель, педагог-психолог, учитель-логопед, классный руководитель, медработник).

3. Работа с родителями (учитель, педагог-психолог, учитель-логопед, классный руководитель, медработник).

4. Обеспечение администрацией организационных условий для проведения адаптационного периода.

5. Разработка педагогом-психологом бесед, занятий.

6. Проведение родительских собраний для ознакомления с результатами адаптационного периода.

Организация работы по преемственности начинается еще в начальной школе, задолго до перехода детей в пятый класс. Учителя, у которых будут учиться дети в 5 классе, знакомятся заранее с характеристикой учащегося, выясняют чему научены дети в начальной школе, какие имеются проблемы у детей в усвоении материала. Учителя с учетом этих данных составляют календарно-тематическое планирование, которое утверждается на заседании методического объединения. Определяется выбор методов, средств, форм работы с детьми, с которыми они будут работать дальше [1]. Классный руководитель 5-го класса на первом этапе работы обязательно выясняет:

- условия жизни ребенка;
- состояние здоровья ребенка;
- индивидуальные особенности и возможности.

Какие же первостепенные проблемы этого периода нужно решать в его достижении школе [4]?

1. Одна из основных проблем – добиться того, чтобы для детей была создана комфортная атмосфера на уроке, чтобы дети не боялись ходить на урок.

2. Использовать такую педагогическую технологию как создание ситуации успеха на уроке. Необходимо дать возможность детям проявить себя. На основе диагностики учитель определяет, кому какое задание дать, чтобы ребенок обязательно его выполнил и ушел с урока с чувством собственного достоинства.

3. Всегда иметь в центре внимания учителей выработку единых педагогических требований.

Предварительный мониторинг уровня обученности учащихся дает возможность спланировать и построить уроки так, чтобы учащиеся со слабой подготовкой получали задания репродуктивного уровня с обязательным комментарием учителя и программированием на положительную оценку. Ребята, которые способны работать на конструктивном уровне, будут иметь возможность выбрать себе задание. Творческие задания учитель дает только в том случае, если уверен, что класс готов к выполнению такого задания. При выполнении любого задания дается четкая инструкция, а если нужно, то образец выполнения. Это помогает учащимися в понимании и выполнении задания.

При изучении новой темы материал излагается учителем предельно простым языком, максимально доступным всем учащимся. Если учитель видит, что дети не до конца поняли материал, то объяснение повторяется. В результате организации систематической, комплексной индивидуально-коррекционной работы ожидается улучшение физического и психического здоровья детей, развитие их познавательной сферы, устной и письменной речи, формирование прочных учебных знаний, умений и навыков.

4. Оценка – это необходимое действие педагога в работе с детьми. Здесь очень важны профессиональные умения учителя. В работе учителей важно осторожно

пользоваться оценкой. Проблема – выработать единую систему при оценивании учащихся в начальной и основной школе. Оценочные воздействия будут эффективными только при соблюдении ряда условий: эмоциональная уравновешенность педагога; доброжелательный тон при объявлении отметки любого уровня; понимание душевного состояния ребенка (не наказание отметкой).

Если все-таки случается так, что ученик написал, например, контрольную работу на двойку, то он приглашается на дополнительные занятия (коррекционная работа), и ему дается такое задание, которое нельзя не выполнить, так как оно разрабатывается персонально.

5. Психологическая поддержка учащихся, то есть комплекс мероприятий как с классным коллективом в целом (посещение уроков, анкетирование, наблюдение за детьми на переменах и во внеурочное время, беседы с учащимися и учителями), так и индивидуальная работа по показаниям. В школе психолого-педагогическая служба представлена следующими специалистами: педагог-психолог, учитель-логопед, которые и осуществляют психологическую поддержку учащихся. Каждым специалистом психолого-педагогической службы школы на основании проведенных обследований учащихся, составляется план коррекционных мероприятий по устранению выявленных недостатков:

- индивидуальные или групповые занятия со специалистами;
- отслеживание и проведение комплексных диагностических обследований;
- проведение коррекционных занятий;
- рекомендации классному руководителю и учителю;
- оценка эффективности проводимой развивающей или коррекционной работы;
- работа с родителями в виде индивидуальных бесед, консультаций, выступлений на родительских собраниях.

Организация обучения осуществляется в режиме «динамических поз» (дети периодически переводятся учителем из положения «сидя» в положение «стоя»), что позволяет детям работать увлеченно, с интересом. Администрация школы вместе с учителями очень серьезно подходит к вопросу составления расписания уроков, а также графиков контрольных работ.

6. Здоровьесберегающие технологии предполагают не только разгрузку на уроке, но и внимательное отношение учителя к учебной нагрузке учащихся в целом. Для профилактики зрительного переутомления проводится зрительная гимнастика, упражнения для снятия усталости, поднятия эмоционального настроения и повышения работоспособности. Перед началом урока проводятся физкультминутки, направленные на восприятие материала и на развитие коммуникативности, а физкультминутки, проведенные в ходе урока, способствуют лучшему усвоению учебного материала. Вопрос о домашнем задании занимает важное место в процессе обучения, поэтому, учитывая, что оно может привести к резкому увеличению нагрузок, наши педагоги используют дифференцированный подход: домашнее задание дается различного уровня. Естественно, что если ученик выполнил задание более сложного уровня, он поощряется.

Очень важно, чтобы воздействие педагога и классного руководителя осуществлялось не только на уроке, но и во внеурочное время. Дети активно

участвуют в общешкольных мероприятиях, что способствует скорейшей социальной адаптации в школьном коллективе. Иногда дезадаптация школьника остается скрытой от педагогов и семьи, не сказываясь отрицательно на успеваемости и дисциплине ученика, проявляясь либо в субъективных переживаниях школьника, либо в форме социальных проявлений. Нарушения адаптации выражаются в виде активного протеста (враждебность), пассивного протеста (избегание), тревожности и неуверенности в себе, что, так или иначе, влияет на все сферы деятельности ребенка в школе.

При реакции активного протеста, ребенок непослушен, нарушает дисциплину на уроке, на перемене, ссорится с одноклассниками, мешает им, и дети отвергают его. В эмоциональной сфере наблюдаются вспышки раздражения, гнева; (может быть отсюда нарекания педагогов на поведение некоторых учащихся, которые открыто, демонстрирует свое пренебрежение школьными правилами, неудовлетворенность некоторыми предметами, причем, в основном, новыми для них, неудовлетворенность педагогами).

При реакции пассивного протеста, ребенок редко поднимает руку на уроке, требования учителя выполняет формально (не вдумываясь в смысл того, что делает), на перемене пассивен, предпочитает находиться один, не проявляет интереса к коллективным делам. У него преобладает подавленное настроение, страхи.

При реакции тревожности и неуверенности, ребенок пассивен на уроке, при ответах наблюдается напряженность, скованность, на перемене не может найти себе занятие, предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт. Он, как правило, тревожен, часто плачет, краснеет, теряется даже при малейшем замечании учителя. Иногда выражение реакции тревожности сопровождается заиканием, а также учащением таких заболеваний, как (головная боль, тошнота, ощущение усталости и т.п.) [3].

Задачи классного руководителя: наблюдать, выявлять, принимать меры, взаимодействуя и сотрудничая с другими педагогами. Задача же педагогов-предметников по всем проблемам обучения, поведения, организационным вопросам обращаться к классному руководителю по возникновению конфликтных, стрессовых ситуаций, проблем сразу, а не через неделю, месяц, когда ребенок уже забыл об этой ситуации, или она для него уже не значима и не актуальна!

Ситуация адаптации для пятиклассников значительно осложняется в случае заболеваемости и взаимозаменяемости учителей, что огромный стресс для детей. Такие ситуации, к сожалению, влияют на успеваемость учащихся, качество обучения, уровень адаптации к новым учебным условиям. Высокая тревожность, страхи, негативные состояния и эмоции, которые наблюдаются у пятиклассников в адаптационный период, часто приводят к школьному стрессу, последствия которого оказывают отрицательное воздействие на здоровье учащихся, приводят к появлению психосоматических симптомов, то есть дезадаптации.

Классный руководитель и школьный психолог некоторое время после перехода должны уделять новому ученику повышенное внимание, действовать сообща со всем педагогическим коллективом, чтобы помочь новому ученику обустроиться на новом месте. Дать ученикам время на адаптацию к их требованиям, иначе успеваемость ученика может сильно упасть по сравнению с теми ре-

зультатами, на которые он реально способен [2]. Поэтому общая задача педагогов среднего звена – это помочь детям, то есть проявление терпения, внимания, мудрости, педагогического такта, понимания, создание такой атмосферы на уроке, которая расковывает учащихся, стимулирует их познавательную и творческую активность. Необходимо действовать сообща всем коллективом для избегания и уменьшения влияния стрессовых факторов на учащихся, учитывая возможности развития каждого ребенка, не оставляя его со стрессом наедине. Огромную помощь в адаптации учащихся среднего звена к новым учебным условиям могут оказать и другие специалисты школы: социальный педагог, медицинский работник, психолог, логопед, педагог дополнительного образования.

Включив в свою деятельность конкретные, эффективные мероприятия по адаптации учащихся, помогающие избежать или уменьшить влияние стрессовых факторов (упражнения на снятие тревожности, напряженности, агрессивности; профилактические мероприятия по предупреждению психосоматических симптомов дезадаптации; индивидуальные консультации детей и их родителей; досуговая и внеклассная деятельность), можно способствовать успешной адаптации пятиклассников к непривычным для них условиям!

Литература

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: учеб. пособие / Г.С. Абрамова. – 3-е изд., стер. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 365 с
2. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста / С.В. Велиева. – СПб: Речь, 2007. – 240 с.
3. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 1999. – 272 с.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с
5. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

Сочетание инновационных технологий с традиционными методами и формами обучения детей с ограниченными возможностями здоровья *Combination of innovative technologies with traditional methods and forms of teaching children with disabilities*

Салахова А.Ф., Храмова Н.В., Наркаева А.М. (Бугульма)
Salakhova A.F., Khramova N.V., Narkaeva A.M.

Аннотация.

В статье раскрывается организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья во время уроков и внеурочной деятельности. Рассматриваются инновационные технологии в сочетании с традиционными формами работы.

Ключевые слова: инновационные технологии, проекты, программы, презентация, мотивация, ИКТ.

В связи с изменениями в различных сферах жизни активизировались вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Особого подхода в этом плане требуют дети с проблемами в психофизическом развитии. Наука требует развития новых аспектов образования путем внедрения **инновационных педагогических технологий** в образовательный процесс. В современном образовательном учреждении акценты педагогической деятельности переносятся от усвоения знаний на формирование компетентности и развитие личности обучающихся.

Принятие нового образовательного стандарта в начальной школе влечёт за собой пересмотр годами сложившейся системы образования, в том числе и педагогической деятельности учителя. В коррекционной работе основным методом является применение традиционных технологий обучения, основанных на постоянном эмоциональном взаимодействии учителя и учащихся [2]. Традиционные технологии позволяют обогащать воображение учащихся, вызывая у них обилие ассоциаций, связанных с их жизненным и чувственным опытом, стимулируют развитие речи учащихся. Одним из путей модернизации традиционных технологий является введение в них элементов развивающего обучения и интеграции информационных и развивающих методов и форм обучения. Грамотное сочетание педагогами традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся, воспитанников познавательной активности, творческих способностей, школьной мотивации [5].

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. При правильно организованной коррекционно-педагогической работе нужно знать сложную структуру дефекта и понимать то, что отклонения в развитии, названные первичным дефектом, поддаются коррекции [3].

Учебная деятельность у детей идет более успешно, если у них сформировано положительное отношение к учебе, если появилась потребность в получении знаний, воспитаны чувства долга и ответственности. К сожалению, у детей, поступивших в специальную (коррекционную) школу почти полностью не сформированы мотивы учебной деятельности, низкая познавательная активность, нарушены все виды внимания, имеются недостатки речевого развития, памяти и т.д. Горький опыт обучения в других школах наполнил сердца ребят негативным отношением к учебе, поэтому так важно организовать процесс учебы так, чтобы превратить его из страшного «надо» в желательное «хочется». Нередко младшие школьники стремятся учиться не только потому, что узнают новое, но и потому, что учитель тоже радуется их успехам и огорчается в случае неудачи. Перед тем, как приступить к изучению какой-либо темы, учителю стоит уделить время для поисков активных форм и методов обучения, продумать каждый урок, ибо урок, по словам В.А. Сухомлинского, – «первая искра, зажигающая факел любознательности» [1].

Овладение инновационными педагогическими технологиями, их применение учителем – обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога. Исходя из этого, можно выделить инновационные технологии, элементы которых возможно применять на уроках в коррекционной школе:

- технология разноуровневого обучения;
- технология проблемного обучения;
- метод проектов;
- игровые технологии;
- нравственная технология;
- здоровьесберегающие технологии;
- информационно-коммуникационные технологии.

Технология разноуровневого обучения.

Относительно новая технология разноуровневого обучения, учитывающая индивидуальные особенности каждого ребёнка, создающая комфортные психолого-педагогические условия для активной познавательной деятельности учащихся, развивающая их мышление, самостоятельность. Относительно новая, потому что она базируется на тех же принципах, что и индивидуализация, и дифференциация обучения, которые используются в педагогике давно.

Мы считаем, что целесообразно применять уровневую дифференциацию при изучении сложных тем или разделов. Чаще всего проверочные разноуровневые работы проводятся на контроль-обобщающих уроках. Определяем целью то, что ученик должен усвоить в конце раздела и составляем разноуровневые задания, которые можно применять и при изучении новой темы. Объяснение материала проходит от сложного к простому, в конце можно определить уровень усвоения материала на уроке.

Анализируя знания учащихся, в обучении которых были применены элементы разноуровневого обучения, можно сделать следующие выводы:

- Такое преподавание способствует переводу на дифференцированное обучение, с учетом индивидуальных особенностей учащихся.
- Повышается рефлексивность (зачем; что делаю; надо осознать) и мотивация учения.
- Повышается уровень удовлетворенности результатами обучения учителем и учениками.

Метод проектов.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник в самом начале XX века. Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время метод проектов становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний и предусматривающим через проектную деятельность решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие критического мышления.

Это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся, дающий возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результаты которой должны быть «осязаемыми», говоря другими словами, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая, то это конкретный результат готовый к внедрению. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве. Всегда ориентированный на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую), выполняемую в течение определенного отрезка времени, этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве, проблемным и исследовательским методом обучения.

Технология проблемного обучения.

На современном уроке ключевым этапом является этап мотивации. Необходимо выдвинуть перед детьми такую проблему, которая интересна и значима для каждого. Процесс создания мотивации требует от педагога особенного творческого подхода, нужно всё предвидеть и просчитать. От правильно поставленной мотивации зависит результативность всего урока.

Игровые технологии.

Единство развивающих возможностей игровых технологий для формирования личности обучающихся осуществляется средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому ребенку, с учетом психофизических возможностей путем осуществления специальных игровых программ, имеющих как общеразвивающий, так и специализированный характер [4].

Информационные технологии.

Внедрение ИКТ в специальных (коррекционных) школах, прежде всего, даёт возможность улучшить качество обучения, повысить мотивацию к получению и усвоению новых знаний учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Особое место должно отводиться использованию информационных технологий. При преподавании предметов в начальных классах необходимо использовать все новые информационные технологии, используем компьютер, мультимедийный проектор. Разрабатываем презентации к урокам, которые способствуют реализовать такие задачи процесса обучения:

1. Смена форм обучения и видов деятельности в рамках одного урока;
2. Сопровождение урока иллюстративным материалом;
3. Организация интерактивных форм контроля знаний, умений и навыков.

Использование презентаций на уроке так же способствует:

- эффективному управлению внимания учащихся на уроке;
- повышает мотивацию школьников за счёт сохранения востребованности получаемых знаний;
- позволяет преодолеть пассивный способ передачи ученикам готовых знаний;
- поддерживает интерес учащихся к учению, овладению фундаментальными и прикладными знаниями.

Таким образом, компьютерная поддержка уроков в начальной школе позволяет вывести современный урок на качественно новый уровень, повысить статус учителя, использовать различные виды деятельности на уроке, помогающие созданию ситуации успеха на уроке, эффективнее организовать контроль и учёт знаний учащихся [5].

Технология нравственного воспитания.

Эта технология способствует становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека, путем раскрытия его личностных качеств. Развивает самовоспитание. На уроках стараемся воспитывать правильное отношение учащихся к сверстникам. Обучение «мастерству общения». На уроках применяем презентации на нравственные темы для иллюстрации своего рассказа, так как они помогают создать разнообразные зрительные иллюстрации и звуковое сопровождение для нравственного развития учащихся.

Здоровьесберегающие технологии.

Цель – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья. Важная составляющая здоровьесберегающей работы учителя – это рациональная организация урока. Последовательная и целенаправленная воспитательная работа в процессе занятий по формированию здорового образа жизни, физического самовоспитания, осуществление профилактической работы среди учащихся проводится с целью снижения заболеваемости и искоренения вредных привычек детей.

На своих уроках мы следим за правильностью осанки учащихся и проводим различные виды физминуток, стараясь их разнообразить. Физминутки могут проводиться в различной форме, благоприятно воздействуя на организм ученика. Используя технику релаксации в своей работе, мы тренируем дыхание школьника, что не отнимает много времени от урока и в то же время позволяет развить не только дыхательную систему, но и способствует повышению культуры общения.

При использовании активных технологий обучения в процессе организации обучения учителями используются: проблемные вопросы, программированные задания, дифференцированные задания по карточкам на этапе проверки и закрепления знаний, дидактические игры. Весь этот дидактический материал обеспечивает разные виды помощи (организующую, стимулирующую, обучающую) в процессе формирования мыслительных операций.

Задачу учителя видим в том, чтобы сделать трудное занятие привычным, привычное – лёгким, лёгкое – приятным. Только тогда учёба в школе будет доставлять детям радость. Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация возможностей современных информационных технологий расширяет спектр видов учебной деятельности, позволяет совершенствовать существующие и порождает новые организационные формы и методы обучения. Урок с использованием инновационных технологий способствует решению одной из основных задач коррекционного воспитания – развитию индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю. Борякова. – М.: Астрель, 2008. – 222 с.

2. Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО, 2009. – № 13. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 07.02.2019)

3. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.

4. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

5. Кукушкина О.И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования: монография / О.И. Кукушкина. – М.: Полиграф Сервис, 2005. – 327 с.

6. Малофеев Н.Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М: ГНУ, 2014 – № 2 – С. 3 – 10.

Инклюзия в детском оздоровительном лагере: SWOT-анализ

Inclusion in children's recreation camp: SWOT-analysis

Светлакова О.Ю.(Минск)

Svetlakova O.Y.

Аннотация.

В статье представлены результаты SWOT-анализа особенностей реализации инклюзивного образования в условиях детских оздоровительных лагерей. Выявлены сильные и слабые стороны процесса, изучены существующие в обществе возможности и угрозы реализации инклюзивного образования. Выделены стратегии развития инклюзивных подходов в организации детского оздоровления в Республике Беларусь.

Ключевые слова: инклюзивное образование, SWOT-анализ, детские оздоровительные лагеря, дети с особенностями психофизического развития, инклюзивные лагерные смены, инклюзивное оздоровление.

Актуальность. Переход к инклюзивному образованию является одним из приоритетных направлений в развитии общего и специального образования в Республике Беларусь, закреплён и реализуется в подпрограмме «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016 – 2020 годы. Идеология инклюзивного образования обеспечивает права всех детей, в том числе детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), на получение открытого, доступного образования на всех уровнях: как основного (в детских садах и школах), так и дополнительного (в кружках, студиях, секциях и др.). Следовательно, дети с

ОПФР должны иметь возможность летнего отдыха в детских оздоровительных лагерях совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Включение детей с ОПФР в активное взаимодействие с нормотипичными детьми в условиях не учебной, а досуговой деятельности создает условия для раскрытия творческого потенциала, дает возможности приобрести друзей, получить новый опыт социализации, образец полноценной жизни. У обычных детей общение с детьми с ОПФР способствует формированию активной жизненной позиции, воспитанию доброжелательности, человечности, доброты, терпимости. Однако в настоящий момент опыт совместного оздоровления детей с ОПФР и нормотипичных детей в условиях загородного лагеря в нашей стране ограничен, не во всех лагерях создана необходимая адаптивная среда, у педагогов отсутствует опыт работы с детьми с ОПФР и необходимые педагогические компетенции. Следовательно, уже сейчас необходима системная, целенаправленная работа, предвещающая реализацию инклюзивных лагерных смен: выделение имеющихся ресурсов и ограничений, поиск эффективных стратегий для внедрения идей инклюзии.

Одним из инструментов, позволяющих осуществить всесторонний анализ и на его основе определить стратегии развития, является метод ситуационного или SWOT-анализа (в переводе с англ. SWOT: **S**trengths – сильные стороны, **W**eaknesses – слабые стороны, **O**pportunities – возможности, **T**hreats – угрозы, риски). Данный метод может использоваться на предварительном этапе анализа перспектив развития организации или другого социально-экономического объекта и позволяет на основе сравнения сильных и слабых сторон самого процесса, а также внешних возможностей и угроз выявить наиболее эффективные стратегии развития. Универсальность метода позволяет использовать его в различных областях деятельности, в том числе и в педагогике.

Использование SWOT-метода для анализа педагогического процесса на различных уровнях изучали А.С. Андреев, Н.Н. Зуева, В.Н. Зуев, А.В. Иванов, С.В. Королева, И.П. Пастухова, Т.Н. Патракина, О.Н. Подольская, И.Н. Симеева, Е.Л. Сорокина, В.В. Хитрюк, Т.Л. Шапошникова и др.

Последовательность выполнения SWOT-анализа педагогического процесса включает ряд этапов: изучение внутренних характеристик процесса, описание его сильных и слабых сторон; определение особенностей внешней среды: возможностей и угроз, оказывающих на исследуемый процесс прямое или косвенное воздействие; попарный анализ взаимосвязей между выявленными факторами и на его основе выделение четырех основных стратегий (см. таблицу 1):

Стратегия S-O (сильные стороны – возможности) «Как с помощью сильных сторон можно воспользоваться возможностями?». Мероприятия, использующие сильные стороны для реализации возможностей.

Стратегия S-T (сильные стороны – угрозы) «Как сильные стороны могут минимизировать риски угроз?». Стратегия защиты, позволяющая использовать сильные стороны для предотвращения возможных угроз.

Стратегия O-W (возможности – слабые стороны) «Как можно использовать имеющиеся возможности для преодоления слабых сторон?». Заключается в по-

иске действий, направленных на изменение, уменьшение слабых сторон с помощью использования выделенных возможностей.

Стратегия W-T (слабые стороны – угрозы) «Как уменьшить слабые стороны и угрозы?». Стратегия позволяющая определить, с помощью каких мероприятий можно преодолеть слабые стороны для минимизации риска угроз [1], [2], [3], [4].

Таблица 1

Матрица SWOT-анализа и определения стратегий развития

Внутренняя среда		Внешняя среда	
		О Возможности:	Т Угрозы:
		1. 2. 3	1. 2. 3.
	S Сильные стороны: 1. 2. 3.	Стратегия S-O: использование сильных сторон для реализации возможностей.	Стратегия S-T: использование сильных сторон для предотвращения угроз.
	W Слабые стороны: 1. 2. 3.	Стратегия W-O: использование возможностей внешней среды для минимизации слабых сторон.	Стратегия W-T: преодоление слабых сторон и уменьшение угроз.

Первые два этапа SWOT- анализа инклюзивного оздоровления: выделение сильных и слабых сторон, возможностей и угроз отражены в таблице 2.

Установление взаимосвязей между выделенными сильными, слабыми сторонами, возможностями и угрозами позволило определить следующие стратегии развития инклюзивного оздоровления в Республике Беларусь:

Стратегия использования сильных сторон для реализации возможностей:

- формирование инклюзивной культуры в обществе в целом и реализация инклюзивной практики;
- мероприятия по формированию позитивного имиджа инклюзивного детского оздоровительного лагеря;
- презентации в средствах массовой информации успехов и достижений детей в условиях инклюзивного образования;
- совместное проведение средствами массовой информации, учреждениями образования, родителями детей с ОПФР информационных акций по преодолению негативных установок в обществе по отношению к детям с ОПФР;
- сотрудничество со средствами массовой информации для разработки совместных творческих материалов о детях с ОПФР;
- привлечение родителей детей с ОПФР для экспертизы качества инклюзивного оздоровления.

Таблица 2

SWOT-анализ инклюзивного оздоровления

	Внутренние факторы	Сильные стороны	Слабые стороны
		1. Возможность для ребенка с ОПФР оздоравливаться вместе с нормально развивающимися сверстниками. 2. Создание в оздоровительном лагере необходимой адаптивной образовательной среды для детей с ОПФР. 3. Возможность для ребенка с ОПФР включаться в воспитательно-оздоровительный процесс на своих условиях, с учетом индивидуальных возможностей и особенностей. 4. Широкие возможности для социализации детей с ОПФР. 5. Формирование нравственных качеств: заботливость, эмпатия, толерантность, доброжелательность, отзывчивость у всех детей. 6. Принятие детей с ОПФР со стороны нормально развивающихся сверстников, их родителей, педагогов. 7. Возможность для ребенка с ОПФР реализовать себя в досуговой деятельности. 8. Расширение круга общения, приобретение новых друзей, нового социального опыта, новых компетенций у всех участников.	1. Отсутствие/ минимальный опыт оздоровления детей с ОПФР во многих учреждениях. 2. Отсутствие у педагогов готовности к работе с детьми с ОПФР в условиях инклюзивных смен. 3. Негативное отношение к детям с ОПФР со стороны сверстников, их родителей, педагогов. 4. Риск «формальной» инклюзии – оздоровление детей с ОПФР без создания необходимой адаптивной среды, без подготовки всех участников оздоровительного процесса. 5. Переход к оздоровлению в условиях детских реабилитационных центров, совместно с родителями в случае возникновения проблем во взаимодействии с ребенком с ОПФР.
	Внешние факторы	Возможности	Угрозы
		1. Мировые тенденции приоритета развития инклюзивного образования. 2. Наличие успешного зарубежного опыта реализации инклюзивных оздоровительных лагерей. 3. Ратификация Республикой Беларусь Конвенции о правах инвалидов. 4. Реализация положений Концепции развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь; «развитие инклюзивного образования лиц с ОПФР» является первой задачей подпрограммы «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы. 5. Наличие экспериментальных учреждений образования, реализующих инклюзивные практики. 6. Длительный опыт интегрированного обучения и воспитания, подготовивший «почву» для внедрения инклюзивного образования. 7. Желание родителей детей с ОПФР включать в нормотипичную среду. 8. Заинтересованность общественных организаций во внедрении идей инклюзии. 9. Интерес средств массовой информации к инклюзивным тенденциям, работа по разрушению негативного образа детей с ОПФР. 10. Наличие учреждений высшего образования, занимающихся изучением проблем инклюзивного образования. 11. Наличие возможностей для привлечения дополнительного финансирования для реализации инклюзивного оздоровления (международные проекты, гранты)	1. Несформированность необходимой нормативной правовой базы реализации инклюзивных лагерных смен. 2. Отсутствие необходимого учебно-методического обеспечения инклюзивного образования. 3. Отсутствие системного длительного опыта реализации инклюзивного образования в Республике Беларусь. 4. Недостаточное финансирование создания необходимой адаптивной образовательной среды для ребенка с ОПФР. 5. Негативные установки и стереотипы в обществе по отношению к детям с ОПФР и их родителям

Стратегия использования возможностей для преодоления слабых сторон:

- проведение широкого спектра мероприятий по формированию готовности педагогов к работе с детьми с ОПФР в условиях инклюзии;
- работа по выявлению и разрушению негативных установок и стереотипов по отношению к детям с ОПФР у педагогов и родителей;
- разработка и реализация курсов повышения квалификации, обучающих семинаров для сотрудников летних оздоровительных лагерей;
- проведение научных исследований, в том числе участие в программах грантовой поддержки, по разработке технологий и методик сопровождения ребенка с ОПФР в условиях инклюзивного оздоровления;
- привлечение дополнительных источников финансирования для создания необходимой адаптивной образовательной среды для ребенка с ОПФР.

Стратегия использования сильных сторон для преодоления угроз:

- привлечение педагогов и родителей к разработке нормативного правового и научно-методического обеспечения инклюзивного образования;
- позиционирование имеющегося успешного опыта оздоровления детей с ОПФР в условиях инклюзии;
- демонстрация успехов и достижений детей в условиях инклюзивного оздоровления;
- формирование командного стиля взаимодействия специалистов.

Стратегия преодоления угроз и слабых сторон:

- разработка, апробация и внедрение нормативных правовых основ инклюзивного оздоровления;
- разработка и апробация учебно-методических материалов по организации оздоровления ребенка с ОПФР в условиях инклюзивных смен;
- проведение научных исследований по изучению успешности реализации инклюзивных лагерных смен.

Для успешной реализации инклюзивного оздоровления детей с ОПФР необходима целенаправленная и системная работа по обеспечению реализации выделенных стратегий. Обозначенные стратегии позволят детскому оздоровительному лагерю разрабатывать и реализовывать программы включения ребенка с ОПФР в инклюзивное образовательное пространство его с учетом индивидуальных особенностей и возможностей, а также имеющихся в учреждении специальных условий. Использование метода SWOT-анализа позволило выделить имеющиеся ресурсы и ограничения, определить особенности внешних условий, наметить стратегии внедрения инклюзивных подходов к организации оздоровления в летних лагерях.

Литература

1. Зуева Н.Н. Возможности использования SWOT-анализа в управлении образовательным процессом в вузе / Н.Н. Зуева, В.Н. Зуев // Инновационные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров: опыт и пути решения: сб. материалов Беларусской науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Барановичи: БарГУ, 2006. – С. 26 – 28.

2. Сорокина Е.Л. Использование технологии SWOT-анализа при проектировании программ развития образовательных учреждений / Е.Л. Сорокина, Я.А. Елинская // Наука и социум: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Новосибирск, 2017. – С. 178 – 182.

3. Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева // Вестн. Бал. Федер. ун-та им. И. Канта – 2014. – № 5. – С. 31 – 39.

4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

О структурном подходе к развитию коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью на занятиях кружка «Аппликация из соломки»

On the structured approach in developing communicative skills of students with intellectual impairment in the study circle "Appliques from straw"

Сечковская Л.Г. (Минск)

Siachkouskaya L.G.

Аннотация.

В статье рассматриваются особенности применения структурного подхода к развитию коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью на примере занятий кружка «Аппликация из соломки». Представлен практический опыт планирования занятия кружка на основе данного подхода.

Ключевые слова: структурный подход, коммуникативные умения, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, кружковая работа.

Актуальность. Использование современных средств связи и массовой коммуникации, компьютеризация жизни общества предъявляет особые требования к системе образования и актуализирует вопросы воспитания у учащихся широкой социальной коммуникабельности.

Практическое значение для решения проблемы развития коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью имеет специальная работа педагогов по организации общения детей в процессе любой деятельности, в том числе при использовании ее коллективных форм. Здесь особая роль принадлежит дополнительному образованию, направленному на организацию свободного времени школьников, вовлечение их в доступную деятельность, на создание благоприятных условий для общения.

Основная часть.

Право на дополнительное образование вместе с основным или специальным образованием гарантировано Кодексом Республики Беларусь об образовании [1]. Данный вид образования в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью реализуется чаще всего в кружках, секциях, хоре, театрах и иных объединениях либо индивидуально.

Остановимся на кружковой работе как одной из наиболее востребованной и результативной форме организации дополнительного образования детей данной категории и на ее роли в развитии их коммуникативных умений. Известно, что предметная деятельность детей в сотрудничестве с взрослым является самым эффективным условием развития коммуникации. Именно кружки, как объединения по интересам, дают возможность для занятий с детьми художественным, декоративно-прикладным и техническим творчеством. На занятиях кружка создаются реальные ситуации общения, что является базой для формирования данных умений у школьников.

Наш опыт показывает, что весьма благоприятными для активизации познавательной и речевой активности школьников являются занятия кружка «Аппликация из соломки». Это связано с тем, что восприятие изделий из соломки способствует созданию положительного эмоционального фона, высокой мотивационной готовности детей к выполнению данного вида работ. Постоянные занятия с солодкой содействуют всестороннему развитию детей: учащиеся постигают основы и приобретают навыки художественного ремесла, приобщаются в какой-то мере к богатым традициям художественной культуры. У них развивается художественный вкус, воспитывается бережное отношение к природе, любовь к родной земле, чувство патриотизма.

При организации работы по развитию коммуникативных умений школьников с интеллектуальной недостаточностью на занятиях указанного кружка учитываются особенности их речевого развития. Известно, что нарушения речи у детей данной категории носят системный характер: в той или иной степени оказываются несформированными мотивация речевой деятельности, потребность в речевом общении, наблюдаются нарушения программирования речевой деятельности, реализации речевой программы и контроля за речью. Нарушены также операции и уровни порождения речевого высказывания (смысловой, языковой, сенсомоторный) [2]. Следует подчеркнуть, что недоразвитие речи, которое свойственно всем детям с интеллектуальной недостаточностью, препятствует полноценному овладению ими не только отдельными операциями и приемами труда при работе с разными видами поделочных материалов, но и трудовой деятельности в целом. Если же формирование деятельности происходит на речевой основе, трудовые умения и навыки получают обобщенный характер, формируются значительно быстрее, становятся осознанными, приобретают качественно новые черты.

Занятия с солодкой создают реальные условия для формирования мотивов речевой деятельности, которые в свою очередь зависят от мотивов трудовой деятельности. Для возникновения речевой интенции у детей при изготовлении изделий важным является положительное отношение к процессу трудовой деятельности.

Эффективность работы по развитию коммуникативных умений определяется осуществлением *структурного подхода* в обучении детей, касающегося как структуры трудовой деятельности, включая последовательность изготовления изделий из соломки, так и структуры коммуникативной деятельности. Мы руководствуемся положениями о разных формах коммуникативной деятельности в онтогенезе (об общении, управлении и подражании); об основном направле-

нии в развитии речи от ситуативной, как наиболее доступной для школьников с интеллектуальной недостаточностью, к контекстной, включая ее разные формы (сопровождающая, завершающая и предваряющая действия речь). Указанные формы мы соотносили с определенной последовательностью овладения приемами работы с соломкой и подбором постепенно усложняющихся изделий [3]. Такой подход с успехом апробирован в кружковой работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Речь, непосредственно связанная с практической деятельностью, с наглядной ситуацией, не вызывает особых затруднений у школьников с интеллектуальной недостаточностью. Но в силу особенностей психофизического развития учащиеся данной категории сами редко пытаются начать диалог, побуждения к речи быстро исчерпываются. Однако они охотно отвечают на вопросы педагога, касающиеся их практической деятельности, говорят о том, что делают в данный момент. Такая речь носит название сопровождающей. Дети с интеллектуальной недостаточностью легче овладевают ею, так как их речь на данном этапе опирается на зрительное восприятие предмета деятельности и производимых действий; на представления, полученные в результате собственной деятельности; на речевые формы педагога, зачастую опосредующие выполняемые учеником действия.

Постепенно дети переходят к завершающей речи. Они говорят по поводу выполненной работы или ее части, описывают уже готовую поделку. В их памяти сохраняется последовательность операций по изготовлению изделия, они переживают радость созидания. В дальнейшем школьники рассказывают о поделке, сделанной на предыдущих занятиях, сравнивают изготовленное изделие с ранее выполненной работой. Рассказы детей строятся без использования наглядности в момент ответа, опираясь лишь на прошлые представления.

После овладения детьми основными трудовыми операциями работы с соломкой, а также при изготовлении изделий, идентичных ранее выполнявшимся, школьники могут уже самостоятельно установить логическую последовательность изготовления поделки, определить приемы работы и инструменты, необходимые для ее выполнения, т.е. могут спланировать предстоящую работу. На данном этапе становится возможным развитие предваряющей (элементарной планирующей) речи, когда ребенок пытается рассказать о том, что он намеревается сделать. Пользуясь данной формой речи, учащиеся говорят без опоры на восприятие, лишь по следам представлений, опираясь, в основном, на собственный опыт. В отдельных случаях для облегчения процессов планирования и построения ответов детей могут быть использованы наглядные пособия, отражающие последовательность работы над изделием (предметные либо графические карты).

Для реализации данного подхода в работе по формированию коммуникативных умений школьников особую значимость приобретает последовательность этапов обучения детей работе с соломкой, которая включает в себя изучение теоретических сведений, овладение приемами работы с соломкой и определенную систему подбора поделок.

Первый блок занятий посвящен ознакомлению детей с историей возникновения промысла и разнообразием изделий из соломки. Его цель – подготовка учащихся к работе с соломкой и формирование мотивации деятельности. Про-

ведение экскурсий в музей или на выставку народно-прикладных ремесел способствует возникновению интереса к декоративно-прикладному искусству и возникновению желания изготавливать какое-либо изделие своими руками.

Следующая серия занятий может быть посвящена изучению строения злаковых растений и использования различных их частей в жизни человека. Данные занятия упорядочивают представления детей о выращивании хлебных растений, формируют знания о частях злаков, их форме и функциях, воспитывают бережное отношение к хлебу и уважение к труду хлеборобов. Разнообразие форм проведения данных занятий позволяет вызвать у детей устойчивый интерес к предстоящей работе по изготовлению изделий из соломки и помогает обогатить кругозор школьников.

Третий блок занятий раскрывает технологию обработки соломки, знакомит школьников с качеством этого материала. Дети сравнивают солому разных злаков (например, ржи, овса и пшеницы); устанавливают их сходство и отличие по природной гамме оттенков, блеску, прочности; на основании опытов выявляют свойства соломы в сухом и увлажненном состоянии. Затем дети приступают к процессу подготовки природного материала к работе: вместе с педагогом замачивают солому, расщепляют вдоль борозд, отдают руководителю кружка для проглаживания соломенной трубочки горячим утюгом и получают соломенные ленточки.

Начинается практическая работа с аппликации из трубчатой соломки как наиболее доступного вида деятельности. Предлагаются наиболее элементарные по способу изготовления поделки с таким расчетом, чтобы их изготовление требовало одинаковых и многократно повторяющихся действий. Это может быть заготовка, выкладывание и наклеивание из равных по размеру соломин разных геометрических фигур (квадрата, треугольника, ромба); из соломин разного размера – прямоугольников, «забора» или «железной дороги». Далее детям предлагается изготовление более сложных поделок, таких как снежинки, которые по форме, размерам и количеству кристалликов могут иметь множество вариаций; контурное изображение домика, лодки с парусом, ракеты и т.д.

После усвоения техники выполнения аппликации из трубчатой соломки становится возможным переход к выполнению аппликаций из соломенной ленты, наклеенной на клетчатую бумагу. Из заготовленной полоски легко нарезаются небольшого размера квадраты, прямоугольники, треугольники и ромбы, из которых составляются изображения колоска, цветка и т.п.

Через некоторое время учащиеся осваивают технологию получения соломенного полотна: наклеивание соломенных лент на бумагу в клетку так, чтобы они плотно прилегали друг к другу. Несложным для них является и вырезывание из полученного полотна отдельных геометрических фигур, разметка которых осуществляется путем подсчета определенного количества клеточек. При этом учащиеся овладевают приемами резания соломы «по прямой», упражняются в выполнении счетных операций. В последующем эти фигуры могут быть использованы при украшении открыток, закладок, рукавичек или платья для Снегурочки геометрической аппликацией. Школьники могут пробовать составлять свой узор, что обеспечит активизацию их речевой деятельности.

Постепенно учащиеся переходят к выполнению предметной силуэтной аппликации. Так, для изготовления аппликации «Цветы» школьникам потребуются овладение приемами разметки по трафаретам либо шаблонам, а также приемом «вырезывание по криволинейному контуру». Из-за значительной сложности техники работы с ножницами требуется особое внимание педагога к овладению данными приемами и определению дополнительного времени для их освоения. Затем становится возможным выполнение кружковцами коллективных работ «Цветочная поляна», «Весенний букет» и т.д.

На завершающем этапе обучения некоторые школьники переходят к выполнению сюжетных аппликаций, а постепенно – и к реализации разнообразных собственных задумок.

Сроки прохождения всех этапов работы, их сложность определяются составом учащихся в кружке (их возрастом, степенью нарушения интеллекта, уровнем развития локомоторных функций).

Заключение. На всех этапах работы нами учитываются формы коммуникативной деятельности, где критерием выступают целевые установки партнеров по коммуникации [4]. В данном случае выделяются три формы взаимодействия, характеризующиеся определенным типом отношений:

Первая форма взаимодействия – *общение*, когда участники коммуникации относятся друг к другу как к равноправному партнеру.

Вторая форма взаимодействия – *управление* (приказ, обучение, внушение), когда один из партнеров коммуникативной деятельности рассматривает другого как объект коммуникативного воздействия.

Третья форма взаимодействия – *подражание*, когда один из участников по общению целенаправленно выбирает коммуниканта и использует его в качестве образца для подражания. В данном случае это стремление к самоуправлению в общении.

Коммуникативная деятельность детей на занятиях в кружке «Аппликация из соломки» осуществляется как в форме общения – равноправного взаимодействия, так и в форме управления и подражания.

Наполнение содержания практических занятий кружка с учетом раскрытого в статье структурного подхода (структуры предметной, речевой и коммуникативной деятельности) является дальнейшей целью нашего исследования.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобрен Советом Респ. 22 декабря 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 13.12. 2011 г., от 26.05.2012 г., от 04.01.2014 г., от 18.07.2016 г. – URL: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 12.02.2019).
2. Лемех Е.А. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Е.А. Лемех. – Минск: РИПО, 2017. – 218 с.
3. Репина, Т.А. Художественные изделия из соломки. Спецтехнология: учеб. пособие / Т.А. Репина. – Минск: Беларусь, 2006. – 288 с.

4. Соколов, А.В. Введение в теорию социальной коммуникации: учеб. пособие / А.В. Соколов. – СПб.: СПбГУП, 1996. – 320 с.

**Профориентационная работа, как один из ведущих факторов
социализации личности учащегося**

Vocational guidance work as one of the leading factors in the socialization of students

Фоменкова Н.А. (Нижекамск)

Fomenkova N.A.

Аннотация.

Особенностью российского рынка труда является то, что наряду с ростом незанятого населения наблюдается дефицит рабочей силы, поэтому большое внимание уделяется профориентации школьников на рабочие профессии. Правильная профессиональная ориентация подростков на рабочие профессии заключается в решении двойственной задачи: с одной стороны, она должна отвечать запросам рынка труда, с другой – соответствовать способностям, наклонностям, навыкам и личным качествам молодежи при выборе будущей профессии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, социализация, профессия, конкурентоспособность

Актуальность. Анализируя современную методическую литературу, апробируя предлагаемые методики, учитывая психологические и возрастные особенности обучаемых мною ребят, я пришла к выводу, что познавательная активность и самостоятельность – качества, характеризующие интеллектуальные способности учащихся к учению, проявляются и развиваются в процессе деятельности. Вот почему целесообразно использование нестандартных уроков, активных методов обучения; именно их применение на уроках побуждают учащихся к мыслительной и практической деятельности [4].

Метод профессионально ориентационной работы – проведение конкурса профессиональной направленности развивает мышление, умение осуществлять анализ профессиональной деятельности и технологических процессов, наблюдательность, пространственное воображение, умение осуществлять перенос знаний из одной области в другую.

Проведение подобных конкурсов способствует:

- совершенствованию профессиональной подготовки;
- развитию творческих способностей у учащихся с ограниченными возможностями здоровья;
- формированию профессиональной направленности у учащихся;
- обеспечению рациональной организации учебного процесса, единства обучения и воспитания, связи практики с теорией;
- социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и интеграции их в общество.

Тенденция роста числа инвалидов в ближайшие десятилетия, как в России, так и во всем мире, будет сохраняться. Поэтому решение проблемы профессио-

нального обучения и обеспечения занятости инвалидов весьма актуально. Особое внимание необходимо уделять работе с выпускниками коррекционных школ, представляющей собой одну из наиболее уязвимых категорий населения страны. Их сравнительно низкую конкурентоспособность обуславливает действие ряда факторов:

- необходимость предоставления молодым людям ряда дополнительных льгот, предусмотренных КЗОТом, что создает для предприятий дополнительные трудности;
- трудовая нестабильность;
- совмещение значительной частью молодежи работы с учебой;
- инфантилизм детей с ограниченными возможностями здоровья, привыкших бесплатно получать основные жизненные блага (от государства, родителей и т. д.) [3].

К основным задачам, стоящим в современных условиях перед специальной (коррекционной) школой VIII вида относятся:

- создание условий для получения и развития учащимися с интеллектуальным недоразвитием знаний и умений в области трудовой подготовки;
- повышение уровня познавательной активности;
- развитие способности учащихся к осознанной регуляции трудовой деятельности;
- выявление и развитие индивидуальных особенностей, предрасположенностей каждого учащегося к тому или иному виду деятельности.

Работа в этом направлении является залогом того, что ребята в будущем смогут получить хорошую профессию, адаптироваться к взрослой самостоятельной жизни в обществе.

В общей системе образования лиц с нарушением интеллекта приоритетное значение приобретает целенаправленная профессиональная ориентация. Большую роль она играет в старшем подростковом возрасте, когда человек объективно поставлен перед необходимостью выбора своего жизненного пути.

Особое значение для профессионально ориентационной работы имеет приобретение трудовых навыков и умений. в процессе такого обучения учащиеся активно пробуют силы в различных сферах деятельности, учатся соотносить свои возможности с требованиями конкретной трудовой деятельности. Воспитывается желание трудиться [6].

Каждая рабочая профессия предъявляет определенные требования к физическим, психофизиологическим качествам работника, его здоровью. Уровень этих требований зависит от содержания, характера и условий труда. При выборе профессии необходимо сопоставлять все эти требования с индивидуальными особенностями человека.

Наиболее эффективным методом профессионально ориентационной работы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является проведение таких внеурочных мероприятий предметной направленности, как различные конкурсы профессионального мастерства.

Цели проведения этого мероприятия: формирование определенных знаний о современном производстве, подготовке каждого подростка к осознанному профессиональному самоопределению, формирование политехнических знаний о современном производстве и содержании труда в нем, основных направлений его развития, формирование у подростков знаний о мире профессии и требованиях профессий к личности, о профессионально важных качествах.

План мероприятия

Ведущий: Мы рады приветствовать Вас на нашем конкурсе!

Сегодня в нём примут участие три команды, в каждой – по два человека.

А оценивать выступления команд нам поможет, наше многоуважаемое жюри.

Представление членов жюри.

Ведущий: Представление команд: название, девиз, эмблема.

Ведущий: Без чего не может жить человек? Без воздуха. Без воды. Без хлеба. и ещё человек не может жить без труда. Трудом человека создано всё самое необходимое и самое прекрасное, и большинство творений создавалось руками строителей. Ведь самый талантливый и оригинальный проект здания останется на бумаге, если за его воплощение не возьмется мастера-строители. Строить – значит возводить, созидать, создавать, делать какое-нибудь сооружение, здание. Профессия строителя окружена особым почетом и вниманием. Работа строителя у всех на виду, дает радость людям, эстетическое наслаждение. с первых дней возникновения цивилизации человек строит. Строить и созидать – в природе человека.

Ведущий: а сейчас предоставим слово нашим конкурсантам, им было дано домашнее задание, подготовить «Слайд-шоу» – кратко о профессии.

Ведущий: Современный труд требует от человека не только умений, но и знаний, предлагаю теоретическую часть конкурса, которая состоит из 3-х заданий:

1. Задание «Что, где, когда?»

1. Дайте определение знакам

2. Дайте название кистям

3. Распишите последовательность выполнения простой окраски

1 –

2 –

3 –

4 –

5 –

6 –

7 –

Ответьте письменно на вопросы:

4. Каковы причины возникновения потеков на окрашиваемой поверхности?

5. ТБ при выполнении малярных работ.

6. Для чего производится шпатлевание?

7. Какие приспособления применяются при работе на высоте?

8. Для чего устанавливают решетки в ванночках с краской?

2. Вставь пропущенное слово

1. Подготовив поверхность, приступают к её _____. Грунтовка придает поверхности _____, уменьшает её пористость, усиливает антикоррозионные свойства, увеличивает _____ с последующими малярными слоями. Грунтовку поверхностей выполняют _____.

Слова для вставки: адгезия, однородность, маховая кисть, огрунтовка, шпатель, покраска.

2. При окрашивании поверхности ручным _____ работу ведут два маляра: один непосредственно производит _____, а второй _____ окрашивающий состав в баллон краскопульт. к баллону краскопульт подсоединяют два рукава – _____ и всасывающий, а также удочку с _____.

Слова для вставки: краскопульт, форсунка, кисть, окраска, грунтовка, напорный, нагнетает.

3. До начала малярных работ следует надеть _____. При приготовлении окрасочных составов для защиты глаз от брызг надевают _____. Составы следует приготавливать в помещениях, имеющих приточно-вытяжную _____. При работе с лакокрасочными материалами необходимо надевать защитные _____.

Слова для вставки: противогаз, спецодежда, вентиляция, перчатки, варежки, защитные очки.

3. «ОТДЕЛОЧНИК», из этого слова составить как можно больше других слов.

Ведущий: Практическая часть «Окраска металлических поверхностей кистями»

Проводится вводный инструктаж перед началом выполнения практического задания. Разъясняются критерии оценивания.

Будут оцениваться:

1. Организация рабочего места.

2. Техническая грамотность выполнения задания.

3. Качество выполнения задания.

4. Соблюдение правил ТБ.

На заключительном этапе жюри подводит итоги конкурса и вручает дипломы победителям.

Литература

1. Соколова Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н.Д. Соколова. – М.: Гном и Д, 2012. – 448 с.

2. Жуков Г.Н. Основы общей и профессиональной педагогики / Г.Н. Жуков. – М.: Гном и Д, 2013. – 386 с.

3. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

4. Пашков А.Г. Педагогические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / А.Г. Пашков. – Курск: Заречье, 2014. – 234 с.

5. Селевко Г.В. Социально-педагогические модели и комплексы / Г.В. Селевко // Социальная педагогика. – 2013. – № 3. – С. 5 – 13.

6. Трошин О.В. Основы социальной реабилитации и профориентации / О.В. Трошин. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 384 с.

**Формирование навыка выразительного чтения у учащихся
с ограниченными возможностями здоровья**

Forming a student's expressive reading skills

Ханнанова А.Р.(Казань)

Khannanova A.R.

Аннотация.

Работа над выразительностью чтения активно ведется на протяжении всего обучения в коррекционной школе. Учитель на речевой разминке дает ребятам специальные задания на дыхание, звукоподражание, повторяются скороговорки и чистоговорки, выполняется артикуляционная гимнастика, хоровое чтение отдельных фрагментов текста и т.п.

При правильном подборе заданий, направленных на развитие навыка выразительного чтения, речевая разминка будет являться необходимой частью урока чтения не только на начальном этапе обучения, но и в старших классах.

Ключевые слова: выразительность чтения, логические ударения, интонации, повышение и понижение голоса, пауза.

Актуальность. Актуальность темы обусловлена с одной стороны тем, что необходимость обучения детей правильному, осознанному, выразительному чтению – одна из главных задач школьного обучения, а с другой стороны выразительное чтение предполагает выработку у учащихся определенного минимума навыков, связанных с произносительной культурой речи.

В последнее время учителя выражают большую озабоченность тем, что дети стали меньше читать. Чтение вытесняется из жизни растущего человека телепередачами, компьютерными играми и прочими развлечениями. Некоторые школьники эмоционально глухи и не замечают душевных переживаний и причин, не понимают смысл прочитанного. Очень мал их эмоциональный багаж. Обучение полноценному восприятию речи происходит, в основном, на уроках литературного чтения и русского языка. Задача этих уроков – и научить детей читать и воспринимать художественное произведение, подходить к нему как к искусству слова, то есть научить читать выразительно.

Выразительность чтения – это важное средство воспитания и обучения детей. Выразительное чтение значительно повышает качество усвоения литературного материала и содействует пониманию, осмыслению текстового материала. Оно предполагает выработку у читающего определенного минимума навыков, связанных с произносительной культурой речи. Этот минимум включает в себя следующие компоненты: тон голоса, сила голоса, ритм речи, темп речи (убыстрение и замедление), паузы (остановки, перерывы речи), мелодика тона (повышение и понижение голоса), логические ударения.

Работа над выразительностью чтения активно ведется на протяжении всего обучения в коррекционной школе. Учитель на речевой разминке дает ребятам специальные задания на дыхание, звукоподражание, повторяются скороговорки

и чистоговорки, выполняется артикуляционная гимнастика, хоровое чтение отдельных фрагментов текста и т.п.

При правильном подборе заданий, направленных на развитие навыка выразительного чтения, речевая разминка будет являться необходимой частью урока чтения не только на начальном этапе обучения, но и в старших классах.

Обучение выразительному чтению следует проводить в системе, по возможности, не отрываясь от изучения программного материала по русскому языку (виды предложений по интонации, однородные члены предложения, сложное предложение, обращение, прямая речь). Речевой материал для разминки может быть взят из художественного произведения, читаемого на данном уроке, из произведения, изучаемого ранее, или придуман самим учителем. Речевой материал для разминки надо подбирать в соответствии с возрастом и индивидуальными возможностями учеников.

Большое значение для выразительного чтения имеет умение правильно, точно (в полном соответствии со значением предложения) делать логические ударения. Для того, чтобы предложение приобрело определенный и точный смысл, необходимо силой голоса выделить важное по значению слово в ряду остальных слов. Смысл предложения изменяется в зависимости от того, где поставлено логическое ударение. Именно эту мысль важно донести до учащихся путем выполнения несложных упражнений.

Приведем примеры:

1. На доске или на индивидуальных карточках написаны предложения.

Описание: Последовательно изменить логическое ударение в вопросительном предложении и ответить на вопросы, проследить, как изменится ответ.

Ты завтра встречаешь сестру? – Да, я.

Ты завтра встречаешь сестру? – Да, завтра.

Ты завтра встречаешь сестру? – Да, я встречаю.

Ты завтра встречаешь сестру? – Да, сестру.

2. На доске или на индивидуальных карточках написано предложение (4 раза): Школьники завтра пойдут в цирк.

Учитель спрашивает, с какой интонацией следует прочитать предложения. Дети по очереди читают их, стараясь сделать акцент на выделенном слове. Затем учитель спрашивает, зачем меняется смысл предложения, несмотря на одинаковые слова. Дети следят за тем, как выделяется заданное слово. Устанавливается, что это происходит из-за усиления громкости и протяжности голоса.

3. На доске или на карточках записаны пословицы, тематика которых подбирается в соответствии с изучаемым художественным произведением. Учитель выразительно читает пословицы. Дети внимательно слушают и после каждого предложения отмечают, на каком слове сделано логическое ударение. Затем учащиеся выразительно прочитывают пословицы, соблюдая указанные логические ударения (слова выделены другим цветом или шрифтом), и объясняют смысл пословиц.

1. Жить – Родине служить. 2. Тот герой, кто за Родину горой.

4. Прочтите предложение несколько раз, каждый раз выделяя голосом следующее слово: Наша Таня громко плачет. Наша Таня громко плачет. Наша Таня громко плачет. Наша Таня громко плачет.

Учитель просит прочитать предложения, поочередно самостоятельно делая логические ударения то на одном, то на другом слове, и объяснить, какой новый смысловой оттенок получается в каждом случае.

Паузы. Кроме логических ударений, огромную роль в живой речи и чтении играют паузы. Роль паузы в предложении особенно ясно выступает тогда, когда сочетание одних и тех же слов в одном и том же порядке, будучи по-разному разделено паузами, приобретает разное значение.

Учитель выразительно читает отрывок произведения, затем идет совместный с учащимися разбор прочитанного: где сделаны паузы; почему; что получится, если мы не сделаем здесь паузу и т.п. После чего под руководством учителя школьниками делается вывод, что в некоторых случаях, где возможно разное понимание текста, правильной передаче его смысла в устной речи помогают паузы; паузы делаются перед словами, которым говорящий хочет придать особое значение, силу, выразительность. Приведем примеры:

1. Учитель записывает на доске или раздает на карточках учащимся предложения, в которых паузы графически обозначены. Учащимся предлагается выразительно прочитать их и объяснить смысловое различие вариантов данных предложений с различным размещением пауз.

1. Все школьники сидели, | спокойно слушая учителя.
2. Все школьники сидели спокойно, | слушая учителя.
3. Один в поле | не воин.
4. Одна пчела | не много меду натаскает.

Интонации, повышение и понижение голоса. Интонация является одной из сторон культуры речи и играет важную роль в образовании повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений. Выразительное чтение предложения с соблюдением знака препинания в конце невозможно без соблюдения логического ударения, пауз, повышения и понижения голоса. Осознание учащимися роли этих предложений и практическое овладение различными интонациями имеет большое значение для развития навыков выразительного чтения.

Основными видами упражнений по формированию правильной интонации являются: изменение тона (грубо, сердито, тихо, ласково, вкрадчиво); чтение по ролям. Для развития эмоциональной выразительности учитель может использовать следующие задания:

- найти в тексте слова, отражающие эмоциональное состояние героя;
- определить это состояние с помощью учителя.

Работа над интонацией в повествовательном предложении. Например,

1. На доске или на карточках записано предложение.

В нашей школе сегодня будет праздник.

Дети читают предложение с логическим ударением на слове школе, обозначают логическое ударение и паузу. Устанавливают, что это предложение повествовательное. Учитель читает повторно, а дети внимательно слушают и следят за движением (повышением и понижением) голоса. Движение голоса обо-

значается стрелками. Далее дети читают предложение с логическим ударением на слове сегодня. Выполняется та же работа и два предложения сравниваются.

Совместно с учителем делается вывод о том, что в повествовательном предложении развитие фразы вместе с развитием мысли заставляет наш голос повышаться, а завершение её вместе с окончанием мысли понижаться. Следует обратить внимание детей на то, что перелом в движении голоса происходит на том слове, на которое падает логическое ударение и после которого делается пауза.

Работа над интонацией в вопросительном предложении.

Произнесите данное предложение с вопросительной интонацией.

Лето наступило. Лето наступило? На улице тепло. На улице тепло?

В школе сегодня будет концерт? Дети определяют, что это вопросительное предложение. Дети читают предложение, делая логическое ударение на слове сегодня и следят за движением голоса. Стрелками обозначается повышение и понижение голоса. Затем предложение читается с логическим ударением на словах будет и концерт. Устанавливается движение голоса и обозначается повышение и понижение голоса. Делается вывод о том, что вопросительное предложение произносится с понижением голоса на том слове, на котором делается логическое ударение.

Работа над интонацией в восклицательном предложении.

Например, 1. У меня сегодня день рождения!

Учащиеся определяют, что предложение восклицательное. Предлагается вспомнить, что восклицательное предложение выражает мысль, сопровождаемую каким-либо сильным чувством (радость, сожаление, отчаяние, негодование и т.д.). Учитель просит прочесть это предложение с выражением радости и логическим ударением на слове сегодня.

2. Замените вопросительные предложения восклицательными.

Звери все построили сами? Звери все построили сами!

Дом красивый? Дом красивый!

3. Произнесите данное предложение с вопросительной интонацией.

Лето наступило. Лето наступило?

На улице тепло. На улице тепло?

4. Произнесите данное предложение с восклицательной интонацией.

Лето наступило. Лето наступило! На улице тепло. На улице тепло!

Восклицательная интонация очень разнообразна. Это не только радость, любовь, гордость, восхищение, торжество, счастье, ликование, но и гнев, страх, злоба, ненависть, досада, разочарование. Следовательно, интонация восклицательных предложений зависит от ситуации, описанной в тексте.

Работа над интонацией в предложении с однородными членами.

Однородные члены предложения характеризуются перечислительной интонацией. При чтении детьми, испытывающими трудности в обучении, интонация проявляется неотчётливо. В связи с этим целесообразно предлагать учащимся специальные задания.

Например, Лена, Борис, Миша спешили на помощь другу.

Дети читают предложение с соблюдением логических ударений, пауз, интонации, с повышением и понижением голоса. Делается вывод о том, что чтение

однородных членов предложения характеризуется тоном перечисления, паузами между ними, логическим ударением и повышением голоса на каждом из них. Постепенно задание можно усложнять, добавляя к однородным членам предложения зависимые слова.

Для того, чтобы интерес ребят к выполнению речевых разминок не угасал, постепенно задания необходимо усложнять, комбинировать, варианты заданий и ситуации следует иллюстрировать отрывками из уже изученных, хорошо знакомых и осмысленных учащимися произведений.

Таким образом, выразительное чтение проявляется в умении обоснованно, исходя из содержания читаемого текста, использовать паузы, при чтении стихотворения делать логическое ударение, находить нужную интонацию, читать достаточно громко и внятно.

Подводя итог, следует сказать, что выразительному чтению можно и нужно обучать школьников не только в начальной, но и в средней школе. В старших классах работа над выразительным чтением необходима как для более глубокого понимания художественного произведения, так и для лучшего усвоения правил синтаксиса и пунктуации. Проводимая параллельно на уроках чтения и письма работа над выразительной речью и чтением способствует правильному и более легкому осмыслению целого ряда правил синтаксиса и пунктуации, развитию навыков выразительной речи, развитию речевого слуха.

Литература

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К. Аксёнова. – М.: Авоська, 1999. – 163 с.
2. Астафьева О.А. Детская литература. Выразительное чтение / О.А. Астафьева. – М.: Академия, 2007. – 272 с.
3. Кубасова О.В. Как помочь ребёнку стать читателем / О.В. Кубасова. – М.: Логопед, 2009. – 172 с.

**Развитие навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной, глубокой, тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития в рамках реализации
Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся
с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)**
*Development of self-service skills of students with moderate, deep, severe mental
retardation and severe multiple developmental disorders in the framework
of the implementation of the Federal state educational standard of students
with mental retardation (intellectual disabilities)*

**Хомская Н.В. (Казань)
Chomskaya N.V.**

Аннотация.

Систематическое обучение школьников с интеллектуальными нарушениями навыкам самообслуживания является одной из важнейших задач специальной педагогики. В структуре общей социальной адаптации детей с особенностями

развития умение за собой следить способствует успешному внедрению умственно отсталых в общество, избавлению от излишних насмешек, неловкости. Кроме того, овладение данными навыками на этапе начальной школы успешно сочетается с общим развитием познавательной сферы детей, развивая у них способность концентрироваться на определенной задаче, добиваться результата, запоминать последовательность необходимых действий и т.д. Исходя из этого, работа по формированию навыков самообслуживания у детей с интеллектуальными нарушениями несет как воспитательную, так и образовательную функцию, не только способствуя успешной социальной адаптации таких детей, но и дополняя общую систему образовательных мероприятий.

Ключевые слова: умственная отсталость, интеллектуальные нарушениями, навык самообслуживания, обучающийся.

Актуальность. Обучение детей с тяжелыми формами интеллектуальной недостаточности затруднено в силу грубых нарушений их познавательной деятельности. В отличие от нормально развивающихся сверстников, социальное развитие которых происходит в основном спонтанно, дети с тяжелыми формами умственного недоразвития не в состоянии самостоятельно выделить и освоить образцы решения социальных и бытовых задач. Социальное развитие таких детей возможно лишь при условии целенаправленного обучения и воспитания, обеспечивающего их подготовку к самостоятельной жизни. Поэтому урокам самообслуживания, а в дальнейшем – социально-бытового обучения – отводится особая роль, т.к. именно здесь происходит формирование личности, самосознания, закладывается основа социализации детей-инвалидов [7].

Важнейшим показателем уровня психофизического развития ребенка является его способность к обучению. Способность к обучению трансформируется у ребенка через взаимодействие со взрослым в любой деятельности: бытовой, игровой, учебной, трудовой и т.д. Кроме того, стоит отметить, что возможности современной коррекционной педагогики достаточно широки, что при правильной и вовремя организованной педагогической помощи позволяет даже детям с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости адаптироваться в социальной жизни. Обязательное условие – практическая направленность социально-бытовой ориентировки, вариативность ее содержания и форм, учет индивидуальных и типологических особенностей, обучающихся [4].

Самообслуживание – это постоянная забота о чистоте тела, о порядке в costume, готовность сделать для этого все необходимое и сделать без требований извне, из внутренней потребности, соблюдать гигиенические правила [8]. Такого отношения детей к труду по самообслуживанию можно добиться лишь путем кропотливой систематической работы педагогического коллектива и семьи. В самообслуживании перед ребенком всегда ставится конкретная цель, достижение которой понятно ребенку и жизненно необходимо для него. Обслуживая себя, ребенок проявляет определенные физические и умственные усилия. Детей с особенностями умственного развития, тем более детей со сложной структурой дефекта, необходимо учить самым простейшим, но таким необходимым навыкам по самообслуживанию. Гигиеническая культура столь же важна для чело-

века, как и умение разговаривать, писать, читать. Уход за собой дарит человеку прекрасное ощущение чистоты, здоровья: каждая клеточка организма начинает жить в оптимальном режиме, доставляя радость ребенку.

Именно через самообслуживание ребенок впервые устанавливает известные отношения с окружающими людьми, осознает свои обязанности по отношению к ним, ребенок стремится быть полезным, не обременять окружающих, обходиться своими силами.

В целом формирование навыков самообслуживания основано на автоматизации уже усвоенных умений, приобретении полезных привычек, выработке эталонов поведения. При этом дети с легкими формами недоразвития способны усвоить навыки оценочного отношения к различным жизненным ситуациям, что способствует успешной адаптации в трудовых коллективах, эффективному общению с окружающими людьми. При этом для детей с серьезными поражениями наиболее важно формирование и закрепление основных навыков социализации и самообслуживания – знание и соблюдение санитарно-гигиенических процедур, умение пользоваться бытовыми приборами, способность ориентироваться в помещении (открывать-закрывать дверь, пользоваться лифтом, совершать покупки и т.д.).

Основной задачей является, целенаправленная подготовка к взрослой жизни, снижение уровня опеки со стороны близких и окружающих людей, а также формирования для каждого ребенка максимального уровня самостоятельности. Овладение даже простейшими навыками самообслуживания не только снижает зависимость умственно отсталого молодого человека от окружающих (одновременно облегчает их деятельность), но и «работает» на укрепление его уверенности в своих силах. Методический материал по данному разделу самообслуживания предусматривает реализацию следующей цели – формирование у детей интеллектуальной недостаточностью, развития жизненно необходимых культурно-гигиенических умений. В процессе решения данной цели предусматривается планомерная работа по формированию у детей данной категории социально-бытового опыта, способствующего жизнеобеспечению. Стратегия воспитания такого ребенка будет базироваться на принципах нормального развития ребенка, но с учетом довольно медленного, неравномерного, в силу ограниченных возможностей, протекания развития определенного умения [3].

Обучение проходит в форме совместной деятельности учителя и учащихся, при этом ведущая роль принадлежит учителю. Для обучения создаются такие условия, которые дают возможность каждому ребенку работать в доступном темпе, проявляя возможную самостоятельность. Учебный материал носит вариативный характер и подбирается учителем самостоятельно в зависимости от уровня развития каждого ребенка, т.к. дети с осложненными формами умственной отсталости не являются однородной группой. Контрольные работы по предмету не предусмотрены.

Во ФГОС для детей с умственной отсталостью уделяется большое значение формированию навыков самообслуживания у данной категории детей, так как «способность обслуживать себя необходима для независимой жизни любого человека». Для освоения этих навыков необходимо проводить специальную

коррекционную работу. Предметные результаты освоения общего образования с учетом специфики образовательной области «Человек», в рамках учебного предмета «Основы социальной жизни» – формирование навыков самообслуживания и ведения домашнего хозяйства, необходимых в повседневной жизни.

Для детей с тяжелыми нарушениями развития предполагается изучение отдельного предмета «Самообслуживание», основной задачей реализации содержания которого является формирование навыков самообслуживания, обращение с одеждой и обувью, прием пищи, туалет, гигиена тела.

Программа коррекционного курса «Самообслуживание» для детей с тяжелыми нарушениями развития включает 4 раздела «Гигиена тела», «Туалет», «Обращение с одеждой и обувью», «Прием пищи». Раздел «Гигиена тела» включает задачи по формированию умений умываться, мыться под душем, чистить зубы, мыть голову, стричь ногти, причесываться и др. Раздел «Обращение с одеждой и обувью», включает задачи по формированию умений ориентироваться в одежде, соблюдать последовательность действий при одевании и снятии предметов одежды. Раздел «Прием пищи» предполагает обучение использованию вовремя еды столовых приборов, питья из кружки, накладыванию пищи в тарелки, пользованию салфеткой. Задачи по формированию навыков обслуживания себя в туалете включены в раздел «Туалет». Содержание разделов представлено с учетом возрастных особенностей, обучающихся [1].

В результате занятий обучающиеся могут овладеть следующими умениями и навыками:

- обладать определенными навыками самообслуживания, самоорганизации и личной гигиены;
- иметь элементарные представления о строении человеческого тела и необходимости соблюдения культурно-гигиенических норм;
- иметь навыки положительного взаимоотношения, умение справедливо оценивать собственные поступки и поступки сверстников;
- уметь последовательно и целенаправленно осуществлять работу, обладать навыками культуры труда, использования инструментов, пособий, бережного отношения к ним;
- быть аккуратными, настойчивыми, сосредоточенными, доводить дело до конца;
- иметь представления об общественной направленности и пользе труда, и взаимоотношениях в процессе деятельности, основанных на уважении и взаимопомощи друг другу;
- иметь интерес к труду окружающих;
- осуществлять уход за собой (умываться, раздеваться, одеваться, подготовить рабочее место и т.п.);
- дежурить по столовой (накрывать столы, разносить вторые и третьи блюда, собирать посуду со стола после еды) и в классе;
- осуществлять подготовку к занятиям (разносить и убирать пособия, материалы, мыть кисточки, посуду из-под клея, красок, стирать тряпочки, вытирать столы после работы, сметать обрезки бумаги);

• ухаживать за цветами (опрыскивать из пульверизатора, протирать листья, поливать).

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

2. Васильева М.А. Трудовое воспитание / М.А. Васильева // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 21.

3. Варенова Т.В. Научно–методические основы абилитационного образования детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности. / Т.В. Варенова // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 18.

4. Забрамная С.Д. Некоторые психолого–педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения / С.Д. Забрамная // Коррекционная педагогика, 2008 – № 1. – С. 5 – 13.

5. Козлова С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учебное пособие / под ред. С.А. Козловой. – М.: Академия. – 144 с.

6. Кочнева Т.В. Определение уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра. / Т.В. Кочнева // Инновационные педагогические технологии: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 107 – 110.

7. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно–методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. ВЛАДОС, 2007 – 181 с.

8. Урунтаева Г. А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию: пособие для воспитателей дет. сада и родителей / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1997. – 125 с.

Нейропедагогика: современный подход к обучению детей с минимальными мозговыми дисфункциями

*Neuropathologica: a modern approach to teaching children
with minimal brain dysfunction*

Чурило Н.В. (Минск)

Chyrilo N.V.

Аннотация

В статье анализируются возможности использования нейропсихологического подхода в образовательном процессе, рассматриваются особенности современного образовательного пространства, определяются основные задачи нейропедагогики, отмечается значимость использования нейропедагогики в современной практике обучения и воспитания детей в школе, формулируются и обосновываются основные положения современной нейропедагогики.

Ключевые слова: нарушения в развитии; минимальные мозговые дисфункции; нейропсихологический подход, школьное обучение, нейропсихология, нейропедагогика.

Согласно данным психолого-педагогических исследований, в настоящее время практически каждый третий ребенок имеет трудности в освоении школьной программы, около 40 % учащихся начальных классов демонстрируют низкие учебные достижения [2; 4; 7; 8; 12]. При этом только 50 % детей достигают психологической готовности к школьному обучению [7]. Данные исследований в Беларуси дают сходные результаты. Так, В.В. Хитрюк отмечает, что на 2009 год у 50% шестилетних детей и 25% семилетних при отсутствии нарушений интеллекта, слуха, зрения, речи и двигательной сферы выявлялись проблемы в обучении и организации учебной деятельности [11].

Научный поиск в объяснении данного явления с позиции нейропсихологического подхода связан с определением причин и факторов, вызывающих задержку морфологического и функционального созревания центральной нервной системы, головного мозга и высших психических функций ребенка. Основное значение в возникновении у ребенка нарушений функционирования мозга приобретают биологический и социальный факторы, которые теснейшим образом переплетены в развитии ребенка [2; 6; 8; 13]. Наряду с биологическими и социальными факторами возникновения нарушений в развитии ребенка стоит отметить также ухудшающуюся экологическую обстановку и высокую загрязненность воздуха, которые являются значительными факторами риска для здоровья развивающегося детского организма.

Возникновения нарушений развития у ребенка может быть спровоцировано воздействием многих факторов, приводящих в дальнейшем к появлению различных признаков минимальных мозговых дисфункций. В наиболее общем виде минимальные мозговые дисфункции у ребенка связаны с задержкой или парциальным отставанием процессов морфологического созревания структур центральной нервной системы и головного мозга, а, следовательно, с нарушением регулируемых ими функций. Проявления минимальных мозговых дисфункций у ребенка могут быть различны, но, в большинстве своем, связаны с нарушением созревания высших психических функций. В младенческом и раннем возрасте, чаще всего, это относится к задержке психомоторного и речевого развития, в дошкольном – имеет отношение к задержке познавательного развития, а в школьном – к низким функциональным возможностям ребенка, что сказывается на его успешности обучения, способности к организации целенаправленной деятельности, управлению своим поведением и социальной адаптации [2; 4; 7; 9; 13].

Вместе с тем, возрастающие требования к освоению школьной программы и учебного процесса, интенсификация обучения приводит к тому, что к современным детям – более слабым, менее физически и психологически подготовленным – предъявляются более высокие образовательные стандарты. В этих условиях относительная несформированность высших психических функций становится тормозом их дальнейшего развития и успешного обучения.

В результате, большинство детей, поступающих в школу, не обладают необходимой степенью зрелости отдельных психических процессов, практически ничем не отличаясь своих сверстников, но, при этом, накапливают проблемы в учении по мере увеличения нагрузки на нервную систему. Незрелый организм ребенка не располагает в достаточной мере теми функциями, на которые опирается весь учебный процесс. Дети с минимальными мозговыми дисфункциями испытывают трудности в овладении письмом, чтением, счетом, в усвоении и понимании текстов, логическом мышлении. Значительные проблемы у детей с данным нарушением вызывают мнестические действия, способность к концентрации и управлению произвольным вниманием. Неуспехи в школе часто формируют негативное отношение к учебе, затрудняют общение с окружающими. Все это способствует образованию так называемому «третичному дефекту» – асоциальному поведению, проявляющемуся в подростковом возрасте склонностью к правонарушениям и агрессии.

При этом, потенциала «традиционной» психологии и педагогики оказывается недостаточно для организации эффективного образовательного процесса детей с учетом особенностей их развития. Индивидуальный подход к обучению и развитию ребенка, реализация которого необходима как детям с нарушениями в развитии, так и детям группы нормы, ориентирован на учет особенностей познавательной деятельности, знание о «сильных» и «слабых» сторонах психического развития ребенка. Еще в работах Л.С. Выготского содержатся положения о том, что отправной точкой в определении диагностического подхода к оценке психического развития ребенка является его возможность выявить потенциальные ресурсы и характеристики, которые смогут быть основой для последующего его обучения и развития [3]. Возможность анализа и учета сильных и слабых сторон психических функций ребенка в наибольшей степени предоставляет нейропсихологический подход, основанный на идеях Л.С. Выготского и А.Р. Лурия и глубоко разработанный в трудах российских нейропсихологов (Т.В. Ахутиной, Н.К. Корсаковой, Ю.В. Микадзе, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкой, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой).

Внедрение нейропсихологического подхода в образовательную практику является актуальной задачей развития дошкольной и школьной психологической службы и связано именем Дж. Хинда, американского специалиста в области школьного обучения и развития, который впервые ввел термин «школьная нейропсихология» в психологическую терминологию в начале 90 годов прошлого века [1].

Вариантом использования нейропсихологического подхода в школьной практике является *нейропедагогика как обучение и воспитание ребенка по законам работы мозга*. Данное направление представляет собой пример продуктивного взаимодействия нейропсихологии как целостного научного направления и педагогической теории обучения. Теоретические идеи нейропедагогики получили свое распространение более 20 лет назад в США, признаны в Западной Европе и являются чрезвычайно популярными в современных научных и практических разработках. Нейропедагогика как наука о теории и технологиях воспитания, основанная на данных об особенностях функционирования мозга, предлагает объективный системный подход к обучению и воспитанию ребенка

на основе знаний об его индивидуальных особенностях развития высших психических функций. Являясь чрезвычайно перспективным научным направлением, нейропедагогика имеет не только теоретическое, но и практическое значение в области педагогики.

Обобщая результаты научных публикаций [2; 5; 8; 12; 13] по проблеме определения предмета нейропедагогики, можно выделить наиболее актуальные направления этой научной отрасли.

1. Изучение доминирующей латерализации ребенка и построение его индивидуального профиля. Работа в данном направлении позволит учитывать индивидуальные особенности развития высших психических функций ребенка в процессе его обучения. Так, знание об особенностях переработки зрительной и зрительно-пространственной информации (по левополушарному типу – аналитическая стратегия переработки, по правополушарному типу – холистическая стратегия переработки информации) является основой успешного обучения и развития ребенка.

2. Создание адаптивной образовательной среды для леворуких детей. Разработка данной проблемы связана не только с изучением особенностей мозгового функционирования леворуких детей, но и с проектированием образовательного процесса с учетом «слабых» и «сильных» психических функций ребенка.

3. Учет закономерностей созревания высших психических функций (гетерохронность и асинхронность) в образовательном процессе. Знание об особенностях функционального созревания определенных участков мозга, сенситивных периодах их развития позволяет эффективно организовать педагогический процесс обучения и воспитания ребенка на каждом возрастном этапе.

4. Осуществление индивидуального подхода к обучению и воспитанию ребенка на основе знаний об особенностях развития его высших психических функций. Решение данной задачи непосредственным образом связана с нейропсихологической диагностикой и предполагает изучение индивидуальных особенностей ребенка: внимания, памяти, речи, мышления, эмоций, воли и др.

5. Использование в педагогическом процессе специальных коррекционных и реабилитационных мероприятий, направленных на коррекцию трудностей при освоении школьной программы. В данном случае, речь идет не столько об использовании нейропсихологических методов коррекции, сколько об реализации методических приемов, направленных на формирование и развитие учебных навыков, профилактики утомляемости и создание условий для повышения нейродинамических показателей деятельности ребенка.

6. Проведение профориентационной работы со старшеклассниками на основе знаний об их индивидуально-психологических особенностях и латеральных предпочтениях.

7. Применение знаний об особенностях эмоционально-личностной сферы ребенка для выбора действенных способов психолого-педагогического взаимодействия и воспитания.

Основные положения нейропедагогики как научного направления лежат в плоскости культурно-исторической теории Л.С. Выготского и основаны на идеях А.Р. Лурия о необходимости учёта когнитивных стратегий ребенка, его сильных и слабых сторон развития высших психических функций при органи-

зации образовательного процесса. Принципиальные положения современной нейропедагогики находят свое отражение в исследованиях А.В. Цветкова [5].

Во-первых, ведущее значение в обучении приобретает осмысленность данного процесса для ребенка и для его учителя. В данном случае, речь идет, прежде всего, об использовании в процессе обучения непосредственного опыта ребенка, включение в процесс важных и значимых событий, понятных и осмысленных категорий. Тематика занятий должна быть непосредственным образом привязана к ребенку, его интересам, жизненным ситуациям и увлечениям. Как отмечает Л.С. Выготский, «семилетнему ребенку некому, нечего и незачем писать» [2, С.64]. Поэтому чрезвычайно важным является учет непосредственного мотива обучения ребенка.

Во-вторых, все педагогические воздействия должны быть последовательны и целесообразны. Данное положение опирается на закономерности формирования мышления ребенка, при котором зрительные представления ребенка и наглядно-образное мышления являются основой для формирования словесно-логического и абстрактного мышления, представляя собой путь развития от «конкретного к общему».

В-третьих, в развитие ребенка огромное значение имеет его телесность. Игнорирование двигательных потребностей ребенка имеет непосредственное отношение к нарушению сложных видов аналитической и синтетической деятельности. Нарушения в психомоторном развитии связаны с несформированностью схемы собственного тела и с нарушением ориентации в пространстве. Как результат, высокая востребованность психомоторной коррекции в современной нейропсихологической практике.

В-четвертых, учет сенситивных периодов в обучении ребенка. Именно сенситивные периоды связаны с закономерностями анатомо-физиологического созревания мозга и определяют периоды, наиболее благоприятные для развития определенных психических функций. Данный принцип касается раннего обучения ребенка, при котором форсированное обучение ребенка (например, чтению или письму) без учета морфогенеза мозга может приводить к нарушению в формировании высших психических функций, в частности, в звене произвольности и регуляции психической деятельности. Так, по мнению А.В. Цветкова, если развитие психических функций затруднено несовпадением педагогических и психологических сроков освоения, то и произвольность формируется искаженно [12].

В-пятых, обучение ребенка должно быть мультимодальным, а значит, опираться на материал различной модальности: зрительной, тактильной, слуховой. В современной школе, в большинстве своем, используются только вербальные методы обучения.

В-шестых, обучение ребенка должно быть гибким. Опираясь на знания общих закономерностей психического развития, возрастные нормативы развития мозга, знание о психических новообразованиях, следует помнить том, что границы нормативного развития крайне условны и размыты. Поэтому индивидуальный подход, с учетом особенностей ребенка, его познавательных стратегий и образовательных потребностей является важнейшим принципом обучения и воспитания ребенка в школе.

Таким образом, реализация индивидуально-личностного подхода в школьном обучении ребенка опирается на знания о когнитивных стратегиях и особенностях поведения ребенка, понимание механизмов возникновения у него школьных трудностей и определение возможностей для его дальнейшего развития. Появление относительно нового направления в современном научном знании – нейропедагогики – позволяет говорить о значимости, актуальности и востребованности нейропсихологического подхода в школьной практике, объективность и системность которого обуславливает высокую вариативность и эффективность использования данного подхода для психолого-педагогического сопровождения детей в школе. Использование идей нейропсихологии в педагогике позволяет точно и объективно определять индивидуально-психологические особенности ребенка, основываясь на знаниях об особенностях мозгового функционирования, проектировать для каждого ребенка индивидуальную стратегию развития, использовать оптимальные методы и приемы обучения, выстраивать эффективную линию педагогического взаимодействия, осуществлять дифференцированный подход к организации педагогического процесса.

Литература

1. Ахутина Т.В. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия «А.Р. Лурия и психология XXI века» / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глоzman. – М.: Смысл, 2003. – С. 181 – 189.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 160 – 170.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – С. 257 – 321.
4. Глоzman Ж.М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж.М. Глоzman. – М.: Генезис, 2016. – 336 с.
5. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки - два разных мира. Нейропсихологи учителям, воспитателям, школьным психологам / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.
6. Микадзе Ю.В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению / Ю.В. Микадзе // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1996. – № 2. – С. 46 – 50.
7. Микадзе Ю.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников / Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова – М.: ИнтелТех, 1994. – 64 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ / А.В. Семенович, С.С. Умрихин, А.А. Цыганок // Журн. ВнД человека. 1992. – Т. 42. – Вып.4. – С. 655 – 663.
9. Семенович А.В. Нейропсихологический подход к типологии онтогенеза / А.В. Семенович, А.А. Цыганок // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 170 – 182.
10. Симерницкая Э. Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция

школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 154 – 160.

11. Хитрюк В.В. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов вузов по пед. специальностям / В. В. Хитрюк. – Мн.: Издательство Гревцова, 2009. – 280 с.

12. Цветков А.В. Гиперактивный ребенок: нейропедагогика саморегуляции. – М.: Издательство «Спорт и Культура - 2000», 2017. – 128 с.

13. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юрист, 1997. – 256 с.

Применение метода проектов на уроках татарского языка в условиях коррекционного обучения

Application of the project method at the lessons of the Tatar language in the conditions of correctional training

Шайхутдинова Г.С (Казань)

Shaihutdinova G.S

Аннотация.

В статье рассматриваются сущность, цели и задачи, этапы осуществления, плюсы и минусы метода проектирования на уроках татарского языка с детьми с ОВЗ в условиях коррекционной школы.

Ключевые слова: метод проектов, творческие способности, коррекционно-образовательная деятельность, ОВЗ, здоровье детей, татарский язык.

Здоровые дети, согласно данным различных медицинских учреждений и институтов, составляют не более 10% от общего числа детей. По данным Министерства здравоохранения – в школах обучаются 62 % детей, имеющих различные проблемы со здоровьем, от 7 % до 15 % практически здоровых, на момент выпуска из школы таких детей остается только 5 %. Стремительно увеличивается распространенность хронических заболеваний у школьников, достигающая 70 % и более [3]. Среди заболеваний лидируют болезни нервной, пищеварительной, мышечной систем.

В Законе РФ «Об образовании» и ряде других документов отмечается огромный потенциал школы в развитии у учащихся с ОВЗ знаний и формировании умений.

Деятельность образовательных учреждений, ориентированная на повышение компетентности школьников в вопросах самовоспитания и получения знаний, должна охватывать детей, обучающихся не только в массовых, но и в специальных (коррекционных) школах.

Основная цель обучения и воспитания в специальной (коррекционной) школе – подготовка детей к дальнейшей самостоятельной жизни, способствование максимальной адаптации детей в обществе. Одним из факторов успешной социализации является умение заботиться о себе, поддерживать свою работоспособность, а также вести образ жизни, не наносящего вреда как собственному здоровью, так и здоровью окружающих.

Возникает необходимость научных исследований, посвященных формированию, развитию и закреплению знаний, а также соответствующих умений у детей с интеллектуальной недостаточностью, поиску условий повышения эффективности их обучения.

Существует множество разнообразных форм, позволяющих сделать учебную деятельность максимально эффективной. Одна из них – проектная работа. Метод проектов разработан в 20-е годы прошлого века американским философом и педагогом Джоном Дьюи, его учеником Уильям Херд Килпатриком и основывался на гуманистических идеях в философии и образовании. В России идеи проектного обучения практически возникли в то же время. Уже в 1905 г. русский педагог Станислав Теофилович Шацкий возглавил небольшую группу коллег, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н. К. Крупской. В 1931 г. Постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х годов [4].

В последние годы в отечественной и зарубежной педагогике возрос интерес к проблеме диагностики и коррекции нарушения развития познавательной и речевой деятельности детей. Коррекционно-педагогическая работа способствует максимальному использованию компенсаторных возможностей детского организма: пластичности мозга, чувствительности к стимуляции психического и речевого развития, способности к компенсации нарушенных функций.

Целью нашего исследования является развитие творческих способностей детей с ОВЗ в условиях школы. Наиболее эффективным методом развития этих способностей, на наш взгляд, является метод проектирования.

Поисковая деятельность наряду с пробуждением у ребенка чувства радости, интереса создает возможности для развития его нравственных, умственных, физических качеств. Такая деятельность организуется с помощью проектного метода, который является одним из видов новых (инновационных) технологий.

Использование проектного метода на уроках татарской литературы позволяет осуществлять образовательный процесс с использованием методов обновления и преобразования, но и в этом случае гарантируется такой же положительный результат, как и во время обычного “репродуктивного” направления.

Метод проектов – метод обучения, основанный на самостоятельной деятельности учащихся, с целью изучения какой-либо проблемы и демонстрации практического результата. Суть проектного метода: учащиеся под руководством педагога последовательно разрабатывают проекты, собирают дополнительную информацию и рефлексиируют каждый этап работы над проектом. Он используется как в учебном процессе, так и в самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Плюсы и минусы проектной деятельности:

- ученик с интересом работает над свободно выбранной темой
- свою работу выполняет с удовольствием [1].

Являясь личностно-ориентированным видом работы, проекты обеспечивают благоприятные условия для самоутверждения ребят. Проекты удобны и тем,

что они очень разнообразны по форме, содержанию, характеру доминирующей деятельности, по количеству участников, по продолжительности исполнения. Формы реализации проекта различны: это может быть печатная работа, статья, доклад на конференцию, стенгазета, альманах, мультимедийная презентация, творческий отчет и т.п. Проекты предполагают активизацию деятельности учащихся: они подбирают информацию в справочниках, ищут фотографии, рисунки и даже самостоятельно делают аудио- и видеозаписи. Ценность проектов заключается в межпредметных связях, которые способствуют у учащихся познавательной активности, самодисциплины, навыков совместной деятельности и умения вести исследовательскую работу. Выполнение проектов дает возможность на практике использовать знания и методы, взятые из других областей.

При разработке задания на проектирование учащимся предлагается несколько тем проектов, определяются условия выполнения проекта, определяются цели, разрабатывается план работы. Проектирование включает в себя работу по выполнению задания, обеспечению, по возможности, самостоятельности детей, дает соответствующее направление в работе учащихся, контролирует своевременное выполнение и качество работы. Этап обобщения – разработка материалов, предусмотренных планом проектирования [4]. На этом этапе учащиеся совместно разрабатывают материалы. Защита проекта – самый глубокий этап. Защита проектов проходит перед классными руководителями. В ходе защиты должны быть раскрыты недостатки и совершенство проекта. Рефлексия – с учетом вопросов и предложений, высказанных в ходе защиты проекта, критики, проект совершенствуется.

Повышение активности и самостоятельности учащихся, обучение их самоконтролю и самореализации, поиску своего места в жизни составляют основу работы учителя. На уроках татарского языка нами используются презентации, таблицы, карточки, тесты, картины, диски, технические средства. В результате у самого ученика появляется желание разработать проект по заданной теме.

Проектное обучение – это «путь замысла или способ планирования». Поэтому учителю важно развить способности ученика к целеполаганию и планированию. Необходимо также создать условия для составления плана и помочь ученику в его реализации, учитывая действия, методы, способы и результаты. И в конечном результате учитель должен способствовать развитию способностей и умению анализировать свою деятельность.

Да, работа по методу проектов требует от учителя творческого подхода к своей работе. Он уже не только как учитель, но и как режиссер руководит какой-то работой, входит в роль консультанта и организует учебный процесс. Метод проектов играет важную роль в развитии познавательных способностей, самостоятельности умственной деятельности учащихся.

Задачами образования с использованием проектного метода являются:

- интерес к предмету, который учится у ученика
- повышение познавательной активности учащихся
- совершенствование творческих возможностей
- углубление знаний

Проектная работа состоит из следующих этапов:

1. Подготовительный этап.

Этап реализации проекта.

Заключительный этап.

1. На этапе подготовки

- определяется тема
- объясняется направление, цель, задачи
- ставятся сроки исполнения
- составляется план работы
- обозначается результат – продукт, определяется форма его презентации;
- учащимся даются советы и рекомендации по работе с источниками.

2. Этап реализации проекта.

- ученик ищет, собирает материал по личному заданию
- изучает, обрабатывает информацию
- конечный результат проекта – доработка продукта

3. Заключительный этап

- презентация проекта
- обсуждение
- оценка работы

В школе метод проектов можно использовать как на уроках, так и на внеклассных мероприятиях. Преподавание татарского языка с привлечением метода проектов подталкивает учащихся к поиску, ученики начинают проявлять большой интерес к предмету, глубоко изучают язык [2].

Если с учащимися начальных классов удобно осуществлять упрощенные проекты, то старшеклассники же усложняют форму и содержание проекта, практикуются и много времени отводят на его создание. В процессе создания проектов у учащихся развиваются следующие знания и навыки:

- общие образовательные навыки: работа с учебниками, словарями, настольной литературой; составление планов, докладов, просветительских, тематических выступлений
- развитие нравственно-этического оценивания усваиваемого материала

Научно-исследовательская работа является уникальным методом в развитии личности ребенка, эффективным учебным процессом, развивающим ребенка и учителя, формирующим общее представление и образование на высоком уровне. Технология проектов и научно-исследовательская деятельность являются предварительными ступенями методики в достижении цели формирования личности, поскольку эти методы обучения способствуют развитию у ученика ключевых компетенций. Правильная организация научно-исследовательской деятельности и профессионально-педагогическая поддержка учащихся – основная цель каждой, в том числе и коррекционной школы.

Применение проектного метода на уроках татарского языка является стимулом для развития творческих способностей учащихся с ОВЗ. У учащихся появляется желание разработать новые проекты и появляется интерес к науке. Обладая опытом творческой деятельности, повышается и качество знаний учащихся.

В педагогической науке немало технологий, способствующих повышению качества учебно-воспитательного процесса. Задача учителя – не растеряться в потоке нововведений, а выбрать правильное направление, использовать для каждого этапа обучения наиболее удачный вариант усвоения учебного материала.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 213 с.
2. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход / Л.И. Гриценко. – Казань: Мэгариф, 2008. – 112 с.
3. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, её характеристики / Е.Н.Пузанкова, Н.В.Бочкова // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 9 – 13.
4. Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф.Харисов. – Санкт-Петербург: Просвещение, 2001. – 52 с.

Формирование психических процессов у детей посредством игровых технологий

The formation of mental processes in children through gaming technologies

**Ширеева Т.И. (пгт. Приволжский)
Shireeva T.I.**

Аннотация.

Данная статья о детях с задержкой психического развития, которым необходима коррекционная помощь специалистов. Коррекционная работа должна учитывать не только структуру дефекта, но и соотносить программы развития нормы и задержки развития. Необходимо выяснить, с чем связаны его проблемы, оценить сильные и слабые стороны ребенка и семьи, и на основании этого разработать программу, оценить эффективность оказываемой помощи.

Ключевые слова: психолого-педагогическая коррекция, сенсорное развитие, психические процессы, дошкольники, игровые технологии.

Психолого-педагогическая коррекция – это система психолого-педагогических мер, направленных на раскрытие возможностей ребёнка в поведении, ведущей деятельности возраста, межличностных отношениях в группе сверстников; достижении необходимого уровня креативного, речевого, психомоторного развития. Коррекционная работа должна учитывать не только структуру дефекта, но и соотносить программы развития нормы и задержки развития. По мнению У. В. Ульенковой, в плане коррекции большое значение имеет возраст ребёнка, состояние его здоровья, специфика микросоциума, своевременная диагностика и коррекция развития. М.С.Певзнер и Т.А.Власова обратили внимание на роль эмоционального развития в формировании личности ребенка дошкольного возраста. В структуре эмоциональной сферы необходимо выделить сенсорную систему, которая обеспечивает взаимодействие личности с окружающим миром. С возрастом ребенка происходит последовательное усложнение эмоциональных механизмов [2].

Наиболее часто в дошкольных учреждениях встречаются дети с задержкой психического развития, дети с речевыми, сенсорными нарушениями. С каждым годом все большее количество детей оказываются в среде ограниченного развития, возрастает тревога за положение ребёнка в ДОУ, поэтому одним из направлений моей деятельности является сенсорное развитие детей, т.к. считаю, что с самого раннего детства надо учить познавать окружающий мир, начиная с восприятия предметов и явлений. Маленький ребенок, начиная открывать окружающий мир, впитывает в себя потоки сенсорной информации. В этот период необходимо представлять малышу богатые и разнообразные внешние впечатления, развивать внимание к свойствам предметов. Обеспечивая приток новых впечатлений, сенсорное воспитание способствует не только развитию органов чувств, но и общему физическому и психическому развитию ребенка. Известно, что при недостатке впечатлений младенцы испытывают «сенсорный голод», ведущий к задержкам общего развития. Поэтому мною выбрана тема самообразования «Формирование психических процессов у детей посредством игровых технологий», которое предусматривает последовательную работу: от теории к практике. Начав с изучения теории сенсорного воспитания с детьми, перешла на изучение игровых технологий. Игровая технология является уникальной формой обучения, которая позволяет сделать обычное занятие интересным и увлекательным. Включает в себя достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных игр: дидактических, пальчиковых, игры с пуговицами, с прищепками и др. Изучая материал по данной теме, в очередной раз приобщилась к методике саморазвития Марии Монтессори. Она предлагала развивать детские способности при помощи повседневных материалов, домашних предметов, использование предметов-заместителей. Прежде всего, играя с предметом ребенок учится, а предметом игры может стать любая вещь: тазик, сито, стаканчик, ложка, салфетка, губка, крупа, пуговицы, прищепки и т.д. В данном случае использование в коррекционной работе сенсорное пособие и варианты дидактических игр с использованием прищепок. Игры с прищепками направлены на формирование умения сличать и объединять предметы по признаку цвета, способствуют развитию ощущений собственных движений и формированию положительного настроя на совместную игру с взрослыми. Они стимулируют речевую активность детей. Обычные разноцветные прищепки служат хорошим подспорьем в развитии у детей пространственно-временных представлений. Закрепляются знания о временах года, днях недели, частях суток. Совершенствуются знания сенсорных эталонов, закрепляются навыки счета, развивается зрительно-двигательная координация.

Игры с прищепками очень увлекательные, интересны для детей, актуальные и познавательные, и доступны в работе с детьми самого раннего возраста. В основе всех предлагаемых дидактических игр, сделанные своими руками – самодельные фетровые игрушки (мордочки животных на прищепках, которые дети очень любят и которые очень функциональны в сочетании с другими пособиями: игрушками, дидактическими карточками). Такие игры эффективны как в самостоятельной деятельности детей, так и в совместной деятельности детей и

взрослых. В заданиях и играх с прищепками прослеживаются все образовательные области: физическое развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, а также развиваются психические процессы – память, внимание, воображение и мышление.

С этой целью разработаны авторские коррекционно-развивающие программы сопровождения:

- ✓ «Знаечка» (на развитие сенсомоторных, речевых навыков, познавательных процессов для детей раннего возраста);
- ✓ «Ступеньки» (на развитие сенсомоторных, общих речевых навыков и познавательных процессов для детей дошкольного возраста);
- ✓ «Развиваемся, играя» (на развитие сенсомоторных, речевых навыков и игровой деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья).

Актуальность в том, что дети раннего возраста развиваются быстрыми темпами и обладают возможностями преодолевать отставание в развитии при условии своевременной коррекционной помощи и поддержки. Данная деятельность направлена на оказание своевременной помощи детям, имеющим отклонения в развитии [1].

Цель программ – своевременно выявить нарушения в развитии ребенка и оказать своевременную коррекционную помощь. Для этого необходимо выяснить, с чем связаны его проблемы, оценить сильные и слабые стороны ребенка и семьи, и на основании этого выработать программу, оценить эффективность оказываемой помощи. Все это невозможно сделать без проведения диагностики, скрининговой оценки семьи и ребенка (Е.В. Кожевникова, И.А. Чистович, Т.Ю. Морозова, А.А. Невская, Я.Н. Шапиро и др.).

Предлагаемая программа разработана для коррекции и развития отклонений психоэмоционального, сенсомоторного и интеллектуального состояния детей раннего дошкольного возраста и может быть использована специалистами различных учреждений, родителями и всеми заинтересованными лицами. Программа предполагает работу с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими отклонения психофизического развития. В процессе проведения программы проводится работа, как с детьми, так и с их родителями. Занятия строятся по индивидуальному плану, исходя из имеющихся навыков и возможностей ребенка.

Коррекционная направленность педагогического процесса особенно выражена и усилена в содержании и методах работы. Коррекционная функция дошкольного образовательного учреждения проявляется:

- ✓ в коррекционно-развивающих мероприятиях, связанных с преодолением;
- ✓ элементов недоразвития во всех сферах психики;
- ✓ в повышении адаптационных возможностей детей;
- ✓ в реализации потенциальных возможностей детей.

Изменение в психике, активности ребёнка происходит в результате психолого-педагогического воздействия. Конструктивные взаимодействия педагогов, родителей, психолога в образовательном процессе позволяют реализовать возможности детей, преодолевая элементы психофизического недоразвития. Д.Б. Эльконин подчёркивал, что процесс развития необратим, и если ребенок пропускает сензитивные сроки развития, то возникает необходимость в коррек-

ционно-развивающей работе. Интегративный подход влияет на достижение оптимального уровня развития детей соответственно возрасту, позволяет успешно спрогнозировать индивидуальный путь развития, разрешает своевременно провести коррекционно-развивающую работу с детьми с проблемами в развитии. Коррекционно-развивающая работа в ОУ создает условия для развития индивидуальных особенностей детей [6].

Ожидаемые результаты реализации программы – это снижение численности детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в специальном (коррекционном) обучении, создание возможностей активного включения родителей и всей семьи в процесс коррекционной помощи ребёнку, создание адекватной информационной среды для проведения профессиональной работы с семьями групп социального и медицинского риска.

Литература

1. Губа Г.И. Комплексные развивающие занятия для детей раннего возраста от 1,5 до 3 лет / Г.И.Губа. – М. Мозаика-Синтез, 2005. – 89 с.
2. Иванова Е.А. Раннее домашнее сопровождение / Е.А.Иванова. – СПб.: Речь, 2003. – 95 с.
3. Смирнова Л.Н. Развитие речи у детей 2 – 3 лет. Пособие для воспитателей и родителей / Л.Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 104 с.
4. Фаина Г.В. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях / Г.В.Фаина. – Балашов: Николаев, 2004. – 64 с.
5. Шарохина В.Л. Коррекционно-развивающие занятия в младшей группе / В.Л.Шарохина. – М.: Книголюб, 2005. – 191 с.
6. Широкова Г.А. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста. Диагностика. Игры. Упражнения / Г.А.Широкова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 251 с.
7. Янушко Е.А. Сенсорное развитие для детей раннего возраста (1 – 3 года). Методическое пособие для воспитателей и родителей. – М. Мозаика-Синтез, 2009. – 79 с.

Актуализация лексических средств языка у дошкольников с общим нарушением речи с применением компьютерных технологий

Actualization of lexical means of language in preschool children with a general underdevelopment of speech using computer technologies

Юдина Ю.Е. (Москва)

Yudina U.E.

Аннотация.

В данной статье представлено исследование, касающееся вопроса актуализации лексических средств языка у детей с общим недоразвитием речи. Нашей задачей было раскрыть помимо теоретических знаний данного вопроса, так же наглядно показать наше исследование и результат введение нашей методики работы с детьми и ее эффективность. в статье представлено исследование, проведённое на базе детского сада. Основная идея нашей работы – это внедрение и активное участие в логопедической работе ИКТ (компьютерных технологий). Так же наглядно представлены констатиру-

ющий и формирующий эксперименты, на основе которых были сделаны выводы о поставленной проблеме и путях ее решения.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, компьютерные технологии, лексические средства языка, формирование лексики у детей, обследование лексики у детей дошкольного возраста, виды словаря, презентации, фронтальные занятия.

Актуальность. Речь – это очень важный психический процесс, который позволяет получать и передавать важную информацию, обмениваться новостями, впечатлениями, эмоциями. Так же речь неотъемлемая часть социализации человека в обществе. Именно речь дает нам возможность общения с другими людьми, передавать народные устои, правила, традиции из поколения в поколение, позволяет обмениваться опытом, накопленным за долгие годы [7].

В процессе общения передача информации осуществляется с участием вербальных и невербальных средств общения. Вербальные средства общения включают в себя участие непосредственно речи, в ее формах проявления как устной и письменной, внешней и внутренней. в свою очередь невербальные средства общения из себя представляют контакт с использованием жестов, мимики, или взаимодействие через сенсорный и телесный контакты. Иначе говоря, это те самые неотъемлемые составляющие, которые дают возможность как можно более полноценно передать в разговоре информацию, показать наше отношение к конкретной ситуации в процессе разговора, подчеркнуть эмоции интонацией, жестами и мимикой увлечь собеседника, дать понять ему полную картину того, что мы хотим сказать [3].

В логопедической практике используется множество разработок по полноценному и всестороннему развитию речи детей, имеющих тяжелые нарушения речи. в наше время стремительно развиваются компьютерные технологии. Не секрет, что они проникли в нашу жизнь и в том числе активно стали использоваться и в логопедии [2].

ИКТ включает в себя использование презентаций, интерактивных досок, информационных программ и разного рода иных мультимедиа [6]. в современной литературе только начинает набирать обороты упоминание о компьютерных технологиях, что подтверждает актуальность проблемы выявления эффективности использования ИКТ в логопедии, на занятиях с детьми, имеющими ОНР [4].

Нами было проведено исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 48 «Тополёк» городского округа Королёв Московской области.

Для выполнения экспериментальной части исследования были отобраны и обследованы две группы детей: экспериментальная и контрольная.

Экспериментальную группу составили 5 детей возраста 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Методика констатирующего эксперимента была составлена по методическим разработкам О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой [1].

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 блока заданий:

- 1) Задания на выявление объёма активного (пассивного) предметного словарного запаса;

- 2) Задания на выявление объёма активного (пассивного) словарного запаса;
- 3) Задания на обобщающие понятия;
- 4) Задания на словарь антонимов.

В свою очередь блоки заданий делились по уровню сложности А и Б. При проведении обследования учитывались индивидуальные способности каждого ребенка. Если ребенок справлялся с уровнем сложности А и набирал определенное количество баллов, то в процесс обследования включались задания уровня сложности Б.

Методика обследования состояла из тестов на исследование активного и пассивного словарей. Упражнения по ходу теста имеют усложненные элементы, для наиболее точной оценки умений детей [1].

I. Блок

Цель заданий данного блока: определить состояние предметного словарного запаса, словаря признаков.

Оборудование: картинный материал.

Задание №1. Назови что это. (Покажи, где...) Изначально ребенку предлагается 15 картинок, хаотично лежащих на столе. Экспериментатор исправит везде дает ребенку инструкцию: «Внимательно посмотри на картинки, лежащие на столе. Назови в любом порядке все 15 картинок и показывай пальчиком ту картинку, которую называешь».

Задание №2. Послушай и отгадай. Ребенку дается инструкция «внимательно послушай и постарайся отгадать какой предмет я тебе загадываю». После чего логопед называет несколько ярких признаков предмета и, давая ребенку немного подумать, просит его отгадать загаданное.

Задание № 3. Попробуй загадать. Логопед просит ребенка загадать ему любой фрукт, описывая загаданный фрукт его яркими характеристиками.

II. Блок

Цель заданий данного блока: выявление состояния активного (пассивного) словарного запаса.

Оборудование: картинный материал.

Задание №1. Сюжетные картинки: «В классе», «Дома». Логопедом дается инструкция: «Рассмотри картинки; расскажи, что на них изображено». По ходу выполнения задания логопед может помогать ребенку, задавая наводящие вопросы ему.

Задание №2. «Расскажи, что на картинке». Логопед дает инструкцию «Расскажи, что на картинке изображено, какие признаки имеет ... (какой бывает ...); какие действия он (она) может выполнять (что умеет делать); кто там работает?». Если у ребенка возникают затруднения при выполнении задания, то логопед может помочь ему наводящими вопросами.

III. Блок

Цель заданий данного блока: определить объем обобщающих понятий в словаре ребенка.

Оборудование: картинный материал.

Задание №1. Назови картинки (покажи картинки). Логопедом дается инструкция ребенку: «Посмотри внимательно на картинки, лежащие на столе. Твоя задача отнести каждую картинку к видовому понятию».

Задание №2. Перечисли/ назови. Логопед просит ребенка назвать все предметы мебели, которые он знает. При желании ребенка, логопед может его попросить описать предмет или сказать, как им пользоваться.

Задание №3. Продолжи ряд. Логопед просит ребенка продолжить ряд предметов, назвать их одним словом (подобрать обобщающее понятие).

IV. Блок

Цель заданий данного блока: определить состояние словаря антонимов.

Оборудование: картинный материал.

Задание №1. Слово к слову. Логопед просит ребенка подобрать к каждому слову противоположное по значению. Предварительно логопед приводит пример того, как надо выполнять задание.

По результатам, полученным в ходе обследования детей контрольной и экспериментальной группы, можно сделать следующие выводы. При выполнении всех заданий контрольная группа справлялась с уровнем сложности А, а к уровню сложности Б переходили не все дошкольники экспериментальной группы. У экспериментальной группы возникали трудности при выполнении даже заданий группы А – типичными ошибками являлись: лексические замены, смешения, трудности актуализации слов пассивного словаря, трудности представлений о видовых понятиях. Необходима системная работа по обогащению и актуализации лексических средств языка, обогащение и закреплению понятий в активном словаре.

Формирующий эксперимент подразумевал проведение фронтальных логопедических занятий, которые подкреплялись применением в процессе работы презентаций. Содержание обучающего эксперимента состояло из заданий и упражнений, связанных одной лексической темой и направленных на решение коррекционных задач, развитие лексической стороны речи.

Обучение дошкольников с ОНР проводилось с применением компьютерных технологий (презентаций). Презентации создавались в программе Power Point, в каждой из которых присутствовало около 12 – 15 слайдов. Слайды презентаций включали в себя разные красочные картинки, схемы, музыкальное или звуковое сопровождение (если этого требовала лексическая тема). в некоторых слайдах присутствовали анимационные картинки, которые могли двигаться, менять свой размер и место положения, что вызывало огромный интерес у детей, активизировало их внимание в процессе занятия. Все задания и лексический материал соответствовали лексической теме занятия. Занятия проводились один раз в неделю по вторникам по 15 – 20 минут.

Лексический материал актуализировался в процессе формирования грамматических конструкций, отрабатывалось грамматическое значение слова в словосочетаниях и предложениях. Лексемы, соответствующие теме лексико-грамматических занятий, закреплялись в процессе занятий по развитию связной речи, на занятиях воспитателя, на прогулках с детьми [5].

Первоначально нами был разработан план фронтальных занятий с дошкольниками экспериментальной группы, имеющими ОНР III уровня. в основы логопедической работы были положены методические разработки Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. и Тумановой Т.В.

Участие компьютерных технологий заключалось в том, что в процессе логопедического занятия использовались презентации, на которых были представлены картинный материал, музыкальное сопровождение, анимации различного рода, мультимедиа [4].

В ходе занятия встречались упражнения, которые были сопряжены с презентацией. Такими задания были:

1. Игра «Назови что видишь»

Цель: развить внимание детей, как ВПФ, актуализировать знания детей по теме занятия с использованием анимационных реалистичных картинок.

Оборудование: презентация с интерактивным и анимированным картинным материалом, указка.

Инструкция к заданию, которую озвучивает логопед: «Внимательно посмотри на доску, назови предмет, который изображен на картинке и покажи его указкой. Четко проговаривай каждое слово».

В процессе работы на интерактивной доске поочередно появляются анимированные картинки, на которых изображены предметы, относящиеся к теме логопедического занятия. Когда ребенок называет нужную картинку правильно, то она анимационно исчезает со слайда, замет появляется другая.

2. Игра «Вредно, полезно»

Цель: развить у детей понятие вредной и полезной пищи, актуализировать лексический материал по теме занятия с помощью компьютерных технологий.

Оборудование: презентация с интерактивным и анимированным картинным материалом, указка.

Инструкция к заданию, которую озвучивает логопед: «Внимательно посмотри на доску, на ней ты видишь 2 кастрюли. В одну мы будем складывать полезные продукты, а в другую вредные. Твоя задача показать указкой на продукт, назвать его и сказать в какую кастрюлю мы его положим».

В процессе выполнения задания на интерактивной доске анимационно передвигаются картинки, часть названных продуктов передвигается к левой части экрана (полезные продукты), а другая часть к правой части экрана (вредные продукты).

После обучающего эксперимента уровень сформированности лексической стороны речи детей с ОНР III уровня определенно повысился. На этот раз все дошкольники экспериментальной группы по баллам могли переходить к уровню сложности Б во всех заданиях, что является основным из показателей результатов работы в процессе формирующего эксперимента. В целом, можно с уверенностью сказать, что проведение обучающего эксперимента считается успешным и результативным.

Использование ИКТ позволит оптимизировать педагогический процесс, повысить интерес детей к занятию, позволит насытить занятие большим интерактивным материалом, для того, чтобы привлечь внимание детей к работе, а также способствует улучшить показатели сформированности лексической стороны детей.

Литература

1. Бессонова Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас и грамматический строй. – М.: АРКТИ, 1997. – 64 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Глухов, В.П. Формирование навыков связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с системным недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: Спутник+, 2010. – 371 с.
4. Использование презентаций в логопедической работе с детьми, имеющими ОНР / Иванова А.Г. // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: сб науч. работ. – Москва, 2016. – С. 87 – 91.
5. Леонова С.В. Особенности актуализации лексических средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.В.Леонова // Вестник Московского государственного областного университета. – М., 2014. – № 4, С. 95 – 101.
6. Особенности формирования лексического строя речи у детей с ОНР / А.С. Динмухамедова, Б.Б. Габдулхаева, С.Ж. Кабиева, Л.В. Резник, Г.К. Даржуман // Вестник НГПУ. – Павлодар, 2011 – 2013. – С. 34 – 96.
7. Филичева Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова // – М.: Просвещение, 2008 – с. 29.

СЕКЦИЯ VI. СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Исследование готовности субъектов образования к обеспечению единого
речевого режима для обучающихся с речевыми нарушениями**

в общеобразовательной организации

*Research of readiness of subjects of education for providing the uniform speech mode
for students with speech disabilities in educational organization*

Абрамова И.В., Лапшина И.В. (Саранск)

Abramova I.V., Lapshina I.V.

Аннотация.

В статье представлены результаты исследования готовности родителей и педагогов к обеспечению единого речевого режима в образовательной организации, дана характеристика уровней сформированности коммуникативно-речевых умений у обучающихся с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: единый речевой режим, обучающиеся с речевыми нарушениями, коммуникативно-речевые умения, общее недоразвитие речи.

Актуальность. Перед специалистами образовательной организации возникает проблема создания оптимальных психолого-педагогических условий для речевого развития обучающихся. Одним из направлений её решения является создание единого речевого режима и проведение мероприятий по его реализации.

Единый речевой режим – это система требований, регламентирующих деятельность участников образовательного процесса в целях обеспечения условий для оптимального речевого развития обучающихся. Данная система предполагает соблюдение всеми участниками образовательного процесса речевых норм, воспитание речевой культуры и культуры грамотного письма, обучающихся на уроках по всем предметам учебного плана и в системе внеурочных занятий [3, с. 285].

Понятие речевого режима включает в себя систему следующих организационно-педагогических мероприятий: 1) совершенствование речи взрослого – обучающийся с речевым нарушением должен слышать только правильную речь педагогов, сотрудников школы; 2) систематический контроль за произношением детей; 3) обязательная произносительная и смысловая отработка нового речевого материала; 4) взаимодействие специалистов, работающих в младшем звене; 5) коррекционная направленность всех режимных моментов и внеклассной работы [5, с. 74].

С целью выявления готовности педагогов, родителей и обучающихся к соблюдению единого речевого режима и уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у младших школьников с нарушениями речи нами был проведен констатирующий эксперимент. Базой исследования являлась МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9» г. Рузаевка Республики Мордовия.

Исследование проходило в три этапа: первый этап был направлен на выявление уровня готовности педагогов к соблюдению единого речевого режима с по-

мощью анкетирования, которое проходило среди учителей начальных классов; целью второго этапа являлось выявление уровня готовности родителей к соблюдению единого речевого режима. На данном этапе было организовано анкетирование родителей обучающихся вторых классов; третий этап констатирующего эксперимента был направлен на исследование уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у младших школьников с нарушениями речи.

На первом этапе констатирующего эксперимента нами было организовано анкетирование шести педагогов начальных классов образовательной организации на тему «Соблюдение речевого режима». Анкета состояла из шестнадцати вопросов, направленных на изучение готовности педагогов к соблюдению единого речевого режима, а также выявление особенностей организации единого речевого режима в образовательной организации: 1) Что Вы понимаете под «соблюдением единого речевого режима в образовательной организации»? 2) Соблюдается ли единый речевой режим в учебном процессе Вашей образовательной организации? Каким образом? 3) Какие эффективные подходы и методы соблюдения единого речевого режима в учебно-воспитательном процессе Вам знакомы? 4) Как, на Ваш взгляд, можно оценить учебные достижения обучающихся по русскому языку с позиции единого речевого режима? 5) Каким образом вы формируете коммуникативно-речевую компетентность у обучающихся? и др. На основании полученных данных нами было определено три уровня готовности педагогов к соблюдению единого речевого режима: высокий, средний, низкий. Охарактеризуем каждый из них.

Высокий уровень – педагоги знают, что такое речевой режим, знакомы с основами организации единого речевого режима, регулярно занимаются совершенствованием речевых навыков обучающихся, следят за собственной речью. Данный уровень продемонстрировали пять опрошенных – 83 %.

Средний уровень – знакомы с понятием «единый речевой режим», проявляют готовность к внедрению единого речевого режима в образовательной организации. Обращают внимание на грамотность речи обучающихся. Уровень характерен для одного опрошенного – 17 %.

Низкий уровень – не знакомы с понятием «единый речевой режим», занимают пассивную позицию, единственными формами ведения речевого режима является контроль за собственной речью и работа с художественным текстом в качестве образца литературного русского языка. Данный уровень не был выявлен ни у одного опрошенного.

На втором этапе нашего исследования было организовано анкетирование родителей девятнадцати обучающихся вторых классов образовательной организации на тему «Соблюдение речевого режима». Предложенная родителям анкета также состояла из шестнадцати вопросов нацелена на выявление готовности родителей к соблюдению единого речевого режима: 1) Обращаете ли вы внимание на речь вашего ребёнка? 2) Как Вы считаете, соответствует ли речевое развитие вашего ребёнка возрастной норме? 3) Как вы считаете, кто должен заниматься развитием речи ребенка? 4) Как вы думаете, чем определяются результаты логопедических занятий? 5) Знакомы ли Вы с понятием «единый речевой режим»? Что это? и др. Вопросы анкеты также позволили проанализиро-

вать степень заинтересованности родителей в речевом развитии их детей и определить их готовность к участию в поддержании единого речевого режима. Полученные результаты позволили определить три уровня готовности родителей к соблюдению единого речевого режима в образовательной организации: высокий, средний и низкий.

Высокий – родитель активно и самостоятельно участвует в развитии речи своего ребенка, сотрудничает с логопедом, проявляет заинтересованность в результатах логопедического обследования, знаком с основами речевого развития детей. Знаком с понятием «речевой режим». Данный уровень продемонстрировали шесть (32 %) родителей.

Средний – родитель обращает внимание на речевое развитие ребенка, готов к сотрудничеству с логопедом, но имеет слабые представления о нормах речевого развития, а также возможных речевых нарушениях в младшем школьном возрасте. Имеет слабое представление, что такое речевой режим. Уровень характерен для девяти (48 %) респондентов.

Низкий – не интересуется речевым развитием своего ребенка, проявляет пассивность в сотрудничестве с логопедом, уверен, что уровень речевого развития зависит только от работы педагога, не интересуется нормами и возможными проблемами речевого развития младших школьников. Не знаком с понятием «речевой режим». Данный уровень выявлен у четверых (20 %) опрошенных.

Целью третьего этапа констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у младших школьников с нарушениями речи. Экспериментальное исследование было проведено среди групп обучающихся второго класса указанной образовательной организации. В экспериментальную группу вошли шесть младших школьников, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня речевого развития по систематизации Р. Е. Левиной, участниками контрольной группы стали шесть обучающихся с нормой речевого развития.

Для достижения поставленной цели нами использовались методики М.М. Алексеевой, О.В. Дыбиной, Р.И. Лалаевой, Т.А. Фотековой, В.И. Яшиной, которые были адаптированы с учетом индивидуальных и возрастных особенностей испытуемых [1; 2; 4; 6].

Диагностическая проба включала в себя четыре задания, направленных на: 1) выявление умения моделировать структуру предложения из определенного лексического материала; 2) выявление особенностей семантического анализа предложений (с помощью операции верификации); 3) исследование понимания логико-грамматических отношений; 4) изучение особенностей диалогической речи детей в различных речевых ситуациях.

На основании проведенного исследования было выявлено три уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у младших школьников: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень – обучающийся в своей речи использует грамматически правильно составленные предложения, безошибочно выявляет и исправляет речевые ошибки, правильно определяет логико-грамматические отношения; во время выполнения диагностических заданий речь обучающегося соответствует

их содержанию: реплики подобраны согласно ситуации и типу диалога, соблюдается логичность в следовании реплик. В практике общения со сверстниками и взрослыми нет затруднений в использовании речевых формул и выражений.

Средний уровень – испытуемый при составлении предложений допускает единичные нарушения в линейности порядка слов, выявляет и исправляет речевые ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановки, замены слов); испытывает незначительные затруднения в понимании логико-грамматических отношений, но самостоятельно исправляет допущенные ошибки; речь обучающегося соответствует содержанию задания: реплики соответствуют ситуации и типу диалога, но не соблюдается логичность в следовании реплик. В практике общения со сверстниками и взрослыми иногда испытывает затруднения в использовании речевых формул и выражений.

Низкий уровень – во время составления предложений в высказываниях обучающихся наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности; испытуемый затрудняется в установлении логико-грамматических отношений; речь обучающегося не соответствует содержанию задания: реплики не соответствуют ситуации и типу диалога, не соблюдается логичность в следовании реплик. В практике общения со сверстниками и взрослыми испытывает затруднения в использовании речевых формул и выражений.

Таким образом, данные проведенного исследования позволяют сделать вывод, что половина младших школьников с речевыми нарушениями имеет низкий уровень сформированности коммуникативных умений, что говорит о необходимости коррекционно-развивающей работы и проведению специальных мероприятий по обеспечению речевого режима в образовательной организации. Результаты анкетирования педагогов образовательной организации показывают их готовность и заинтересованность в соблюдении единого речевого режима в образовательной организации. Также, установлено, что большинство родителей обеспокоены уровнем речевого развития младших школьников. Основная часть опрошенных родителей также продемонстрировали готовность к соблюдению требований единого речевого режима.

Следовательно, данные констатирующего эксперимента показали не только необходимость внедрения единого речевого режима в образовательной организации, но и позволили определить готовность участников образования к обеспечению единого речевого режима.

Литература

1. Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник / В.И. Яшина, М.М. Алексеева. – М.: Академия, 2013. – 448 с.
2. Дыбина О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5 – 7 лет / О.В. Дыбина. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 135 с.
3. Климова Ю.М. Специфика деятельности учителя-логопеда в инклюзивном образовании / Ю.М. Климова // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сб. материалов XII Междунар. науч.-практ. конф., 19 февр. 2018 г. / редкол.: О.Н. Широков. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2018. – С. 284 – 287.

4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос. – 2010. – 224 с.

5. Саблева А.С. Коррекционно-развивающая среда образовательной организации в условиях инклюзии / А.С. Саблева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 71 – 76.

6. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.

Совместная работа учителя-логопеда и родителей, как одно из условий успешной коррекционно-воспитательной работы с детьми с речевыми нарушениями

Joint work of a speech therapist and parents, as one of the conditions for successful correctional and educational work with children with speech disorders

Алимова А.Р., Зиятдинова А.Ю., Рахимуллина И.Н. (Н.Челны)

Alimova A.R, Ziatdinova A. Yu, Rahimullah I. N.

Аннотация. В данной статье рассмотрен вопрос взаимодействия учителя-логопеда и семей, имеющих детей с речевыми нарушениями. В работе представлены различные варианты работы с родителями, способствующие успешному решению имеющихся речевых проблем у детей.

Ключевые слова: учитель-логопед, родители, семья, коррекционная работа, воспитательная работа, речевые нарушения, речевой дефект.

Актуальность. Успешность коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевого дефекта предполагает активное участие в нем родителей. Часто семья не в состоянии (в силу разных причин) оказать действенную помощь ребенку в развитии речи и коррекции речевых дефектов. Большинство родителей не понимают реальных причин, из-за которых у их ребенка те или иные речевые нарушения.

Значимость форм работы с родителями трудно переоценить. Необходимость их использования важна не только для педагогов, но, прежде всего, для родителей, чьи дети посещают дошкольное учреждение. Беда многих современных родителей – это слабые педагогические знания, отстранённость, причины которых скрыты, прежде всего, в отсутствии элементарных психолого-педагогических знаний и нежелании родителей разобраться в сложном мире ребёнка. Поэтому успех в воспитании и обучении детей в дошкольном учреждении во многом зависит от того, как организовано педагогическое просвещение родителей [4].

Особенно, это важно в логопедической группе, так как родители помимо знаний педагогических, должны уметь использовать специальные знания, которые они могут применить дома при занятиях с детьми.

В связи с этим особую значимость приобретает проблема организации совместной деятельности по коррекционно-воспитательной работе учителей-логопедов и родителей детей, имеющих нарушения речи. Одной из причин отклонения в речевом развитии, является неправильное воспитание речи в семье:

- недостаточное внимание к речи ребенка;
- подражание неправильно говорящим взрослым или детям;
- билингвизм (наличие двуязычия в семье).

Эти факторы необходимо учитывать, планируя работу с семьей.

Коррекционно-воспитательное воздействие учителя-логопеда на родителей, многие из которых не имеют представления о том, чем они могут помочь своим детям, на современном этапе очень актуально. Л.С. Выготский считал, что наиболее благоприятная атмосфера общения создается родителями в семье, где с первых дней рождения ребенка происходит полноценное развитие его личности и социализация [2].

Одна из основных задач логопедического воздействия – это привлечение родителей к участию в работе по развитию речи детей. После зачисления ребенка в логопедическую группу, учитель-логопед изучает микроклимат семьи ребенка. Для этого определен круг вопросов, которые дают цельное представление о семье и позволяет планировать работу учителя-логопеда с учетом:

- жилищных условий семьи;
- возраста, образования матери и отца ребенка;
- супружеского опыта (в первом, втором браке, разводе);
- состава семьи и структуры родственных связей;
- речевой среды (есть ли в семье заикающиеся, лица с дефектом речи, двуязычие).

С целью формирования взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей, практикуются традиционные формы работы: собрания, встречи-вечера, круглые столы, тренинги, праздники, развлечения, совместные выставки, дни открытых дверей, беседы, консультации.

Существует несколько принципов, в соответствии с которыми учителю-логопеду следует строить свой разговор с родителями детей, имеющими недостатки речи.

1. Строить общение на основе диалога, равенства партнерских отношений.
2. Не прибегать к назидательному тону при общении даже с самыми неблагополучными родителями, рекомендации давать в форме пожеланий.
3. Избегать оценивающей позиции, воздерживаться от критики собеседника;
4. Сохранять конфиденциальность информации.
5. Не подчеркивать особенности дефекта того или иного ребенка, если разговор идет в присутствии нескольких родителей.
6. В условиях коллективного общения с родителями использовать только положительные примеры из жизни детей. Негативные примеры обсуждать строго индивидуально.
7. Рассуждая о проблемах и трудностях ребенка, беседовать, соблюдая эмоционально-положительное отношение и уважение к нему.
8. Использовать яркие примеры и убедительные аргументы, приводить научно-достоверную информацию с точки зрения психолого-педагогической литературы, избегая сложных понятий и профессиональных терминов.
9. Избегать использования в беседе таких слов, как «дефект», «нарушение» и подобных, вызывающих естественную реакцию протеста, и, как следствие,

негативное отношение к учителю-логопеду. Лучше заменять их нейтральными: «трудности», «проблемы», «недостатки».

10. Использовать доброжелательный, доверительный тон, вызывающий расположение и симпатию родителей.

Три раза в год проходят родительские собрания, на которых родители могут увидеть динамику развития ребенка, его отношение к занятиям, помочь ребенку в усвоении программного материала. Именно собрания помогают объединить родителей, нацелить их на помощь логопеду, активно включиться в процесс воспитания детей. Родительским собраниям уделяется особое внимание, тщательная подготовка и последующий анализ.

На первом групповом родительском собрании родителям разъясняется, что на взрослых членах семьи лежит ответственность за создание мотивации ребенка к занятиям дома, проведение занятий с ребенком в разных формах, принятие дополнительных мер при наличии сопутствующих основному дефекту нарушений (наблюдение и лечение у специалистов, массаж – при нарушениях мышечного тонуса). Собрание назначается во время удобное для родителей [3].

На этом собрании мы обозначаем списочный состав детей, которые будут заниматься в логопедической группе. Доводим до сведения родителей результаты логопедического обследования, которое проводилось в начале месяца. Рассказываем о возможности личной консультации, где родители могут получить ответы на все интересующие вопросы. Акцентируем внимание на важности участия семьи в логопедической работе и значимость их помощи в этом деле. Заполняем необходимую документацию, анкеты.

Далее проводим обучающий мастер-класс по ознакомлению с органами артикуляции и знакомим с различными комплексами артикуляционной гимнастики. На нём родители перед зеркалом выполняют основные упражнения для языка, убеждаясь, что это нелегко. Поэтому родителям требуются колоссальное терпение при выполнении с ребёнком домашнего задания.

Каждого из родителей учитель-логопед нацеливает на систематическую, длительную работу с ребенком, так как четкая и правильная речь нужна ребенку на протяжении всей его жизни, а скорректировать недостатки предпочтительнее в детском возрасте. На втором групповом родительском собрании подводится итог проделанной работы, отмечаются достижения детей, и намечается дальнейший путь коррекционной работы. На этапе автоматизации звуков особое внимание родителей следует обращать на необходимость постоянного контроля над поставленными звуками, так как тонус артикуляционной мускулатуры все еще ослаблен, и исправить старый речевой стереотип бывает очень трудно [4].

Консультации и беседы нацелены на привлечение родителей к решению проблем, развитие духа плодотворного сотрудничества. Эффективным методом работы с родителями является посещение ими индивидуальных занятий по формированию правильного звукопроизношения у ребенка. Учитель-логопед демонстрирует и объясняет родителям, как правильно выполнять артикуляционную гимнастику, автоматизировать поставленные звуки в речи, дает рекомендации по развитию фонематического восприятия, пальчиковой гимнастики, психических процессов. Только в этом случае родители могут выступать по-

мощниками в коррекционной работе с детьми, выражая отношение к ребенку как к развивающейся личности [2].

Средствами пропаганды логопедических знаний среди родителей является тетрадь для домашних заданий, в которую вкладывается печатные речевой материал по различным лексическим темам, информация о развитии речи детей. Тетрадь для домашних заданий является связующим звеном в системе «логопед – ребёнок – родитель». Давая каждому ребёнку своё индивидуальное задание, логопед имеет возможность в полной мере реализовать индивидуальный подход. Ведение домашних тетрадей напрямую оказывает влияние на результативность работы логопеда. Подробное описание всех понятий, терминов, заданий и упражнений позволяет не имеющему специальной подготовки взрослому, успешно заниматься коррекционной и развивающей деятельностью, а задача логопеда подобрать соответствующую литературу родителям.

Папки-передвижки, содержат полезную информацию, которую родители могут изучить, приходя за своими детьми, пока те собираются домой. Минимум раз в неделю материал на стендах обновляется. При оформлении стендов используются не только рисунки, надписи "от руки", но плакаты и фотографии. Альбом по развитию речи с теоретическими и практическими заданиями, игры и упражнения являются стимулом к активному участию родителей в коррекционном процессе, они могут воспользоваться подбором практического материала дома. В основном это материал, объединенный одной лексической темой, которая включает в себя лексические, грамматические, словарные задания, задания на развитие внимания, памяти, мышления.

Итогом коррекционной работы является проведение открытого логопедического занятия, на котором родители могут убедиться во всестороннем развитии их детей, в их подготовленности к обучению в школе. Все эти мероприятия повышают авторитет дополнительного образовательного учреждения и специалистов. От успеха консолидации педагогического коллектива и родителей, имеющих ребенка с речевыми нарушениями, зависит результат коррекционной работы [4].

В работе с разными семьями нельзя пользоваться одними и теми же методами, их необходимо варьировать в зависимости от состава родителей по культурному, образовательному уровню, по стилю семейного воспитания, по типу взаимоотношений в семье, по наличию заинтересованности и пониманию проблем своего ребенка, то есть необходимо постоянно искать новые пути и способы приобщения родителей к сотрудничеству с педагогами.

Важно не просто сообщить родителям диагноз и решение специалистов, а доступным языком рассказать об особенностях их ребенка, объяснить, как нужно с ним заниматься и на что следует обратить внимание. При этом всегда учитываются условия жизни каждой семьи, ее состав и культурный уровень, количество детей, для того, чтобы советы не оказались для семьи трудновыполнимыми, и у родителей не возникало чувства вины перед ребенком и собственной беспомощности.

У многих современных родителей отсутствуют элементарные психолого-педагогические знания и желание разобраться в сложном мире ребёнка. Поэтому успех в воспитании и обучении детей во многом зависит от того, как орга-

низовано педагогическое просвещение родителей [4].

Взаимодействие учителя-логопеда с семьей является важной составляющей коррекционно-образовательного процесса, так как тесный контакт логопеда и родителей – важнейшее условие высокой эффективности коррекционной работы. Поэтому в любой форме работы с родителями важно найти и выделить те пути взаимодействия, которые будут способствовать максимальной продуктивности общей коррекционной работы [4].

Литература

1. Балобанова В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.П. Балобанова, Л.Г. Богданова, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 240 с.

2. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работ / Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМИД, 2009. – 160 с.

3. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. / под ред. Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. – М.: Просвещение, 2008. – 40 с.

4. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

Взаимодействие с родителями в системе коррекционно-развивающего процесса

Interaction with parents in the system of correctional and developmental process

Алимова А.Р., Медведева Н.В., Маханова Р.Н., Морозова А.Р.,

Зиятдинова А.Ю. (Набережные Челны)

Alimova A.R., Medvedeva N.V, Makhanova R.N, Morozova L.I,

Ziatdinova A. Y.

Аннотация.

Ребенок успешнее овладевает речью, когда с ним занимаются не только в образовательных учреждениях, но и в семье. В статье рассматривается создание единого сообщества, объединяющего родителей, педагогов и детей, повышение психолого-педагогической грамотности родителей, вовлечение их в учебно-воспитательный процесс и организация совместно-общественной деятельности (досуга). Ведь речь ребенка развивается под влиянием взрослых и в значительной мере определяется его собственной речевой практикой, что в свою очередь, зависит от нормального социального окружения ребенка с первых дней жизни.

Ключевые слова: сотрудничество логопеда с семьей, семейное воспитание, нарушение речи, квалифицированную помощь родителям, родительская мотивация, основные направления работы с ребенком эффективные формы, логопедические уголки, индивидуальные практикумы.

Актуальность. Одной из наиболее актуальных проблем логопедической работы на сегодняшний день является проблема работы с семьей, имеющей ребенка с речевыми нарушениями.

Современная семья все больше, чем прежде нуждается в помощи (медицинской, педагогической, социальной). В наше время современных технологий, инноваций старые формы работы с родителями постепенно изживают себя. Современные родители не желают слушать долгие и назидательные доклады, поэтому информация должна быть предельно четкой, содержать только, конкретный и необходимый для родителей материал.

Выделяем современные формы взаимодействия работы педагогов с семьей в ДОУ.

Тестирование и анкетирование

Проводится в начале учебного года. Во-первых, позволяет выявлять наиболее актуальные проблемы для родителей. Во-вторых, позволяют логопеду организовывать свою работу более эффективно, в соответствии с потребностями родителей.

Родительские собрания

Проводятся 3 раза: в начале, середине и конце учебного года. Именно они помогают объединить родителей, нацелить их на помощь специалистам детского сада и педагогам группы, активно включиться в процесс воспитания детей.

Собрания с проведением компьютерных презентаций проходят интереснее и располагают родителей к непринужденному общению. Знакомство родителей с задачами и содержанием коррекционной работы «Совместная работа детского сада и родителей по подготовке ребенка к обучению в школе», «Развитие мелкой моторики и подготовка руки к письму», «Итоги коррекционной работы за год».

На родительских собраниях появилась возможность демонстрировать фрагменты из жизни воспитанников ДОУ в фотографиях и видеоматериалах, где могут ознакомиться с новыми тенденциями в коррекционной педагогике, повысить свою психолого-педагогическую грамотность, информированность о жизни группы. В результате, благодаря подбору практического материала появилась возможность оказывать теоретическую и практическую помощь родителям в развитии речи детей дома. Данные формы работы позволяют привлечь родителей к активному участию в коррекционном процессе, дают осознание роли семьи в обучении ребенка, поднимают их уровень педагогической компетентности.

Семинары-практикумы, мастер-классы

Также имеют возможность попрактиковаться в практическом выполнении тех или иных заданий под чутким руководством логопеда. Например, в выполнении артикуляционной гимнастики, дыхательной гимнастики, пальчиковой гимнастики, апробировать на себе некоторые виды пособий, которые логопед использует на занятиях. Позволяют родителям обучаться новому. Становится на ступень ближе к специалисту и самим становится немного педагогом в работе со своим ребёнком.

Дни открытых дверей

Открытые занятия помогают объединить родителей, нацелить их на помощь специалистам детского сада и педагогам группы, активно включить в процесс воспитания детей. Ценность таких занятий в том, что родители видят своих детей в коллективе и это дает возможность адекватно оценить возможности и способности своего ребенка. Традиционными в конце учебного года стали занятия для родителей, на которые приглашаются и родители вновь поступающих

детей в логопедическую группу. Мы вместе подводим итоги проделанной логопедической работы за два года. Родители выпускников делятся опытом, рассказывают основное в воспитание ребенка, происходящего в семье. Чтобы речь ребенка значительно улучшилась, исправление речи было результативным, необходимо тесное сотрудничество родителей и логопеда. С ребенком необходимо заниматься ежедневно.

Также родители посещают индивидуальные и групповые занятия, смотрят, как дети занимаются, что им необходимо закрепить дома, над чем еще стоит поработать. Родители могут посещать для просмотра любое логопедическое индивидуальное занятие (не реже одного раза в две недели), чтобы видеть успехи своих детей и знать, как заниматься с ними дома.

Родительские пятиминутки

Рекомендуются при работе в логопедической группе, где родители получают возможность кратковременной личной консультации. Часто логопед сам приглашает родителей на такие занятия.

Семейный клуб «Грамотный родитель»

Знакомим родителей детей ДОУ и родителей не организованных детей с закономерностями речевого развития детей в норме и при патологии. Обучаем родителей некоторым коррекционным приёмам работы с ребёнком в семье, простым, эффективным методам домашней коррекции речи. Проводим обучающие мастер-классы для родителей. Обеспечиваем диагностико-коррекционное психолого-медико-педагогическое сопровождение воспитанников ДОУ, исходя из реальных возможностей учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья воспитанников.

Нами запланировано четыре заседания на темы: «Советы и рекомендации учителя-логопеда родителям детей, направленных ПМПК в логопедические группы дошкольных образовательных учреждений», «Предупреждение недостатков речи», «Артикуляционная гимнастика как основа правильного произношения», «Дидактические игры в развитии словарного запаса у детей дошкольного возраста».

Информационные буклеты

Как показала наша практика, это доступный и лёгкий способ информирования. Многие родители, не обращают внимания на стендовую информацию, не читают тематические папки. Главное правило составления **буклетов** – это краткость и конкретика в изложении **информации**.

Электронная почта

Родитель в полной мере становится участником коррекционного процесса. Помогает ребёнку в выполнении тех или иных заданий, знает на каком этапе обучения находится его ребёнок, знает, что у ребёнка не получается, а с чем ребёнок хорошо справляется. Большой вклад в работе с родителями помогает электронная почта. Родители имеют возможность получить необходимые упражнения, если ребенок по каким-то причинам пропускает занятия в детском саду. Преимущество использования электронной почты в том, что до родителей можно донести огромный объем информации, тем самым осуществляется ин-

дивидуальное взаимодействие с семьей.

Праздники, развлечения, викторины, конкурсы

Для участия привлекаются родители. Что важно, родители становятся активными участниками данных мероприятий. Родители привлекаются к участию в организацию образовательной деятельности: спортивных соревнованиях, праздниках, тематических викторинах, театрализованных представлениях, вечерах досуга, экскурсиях.

Организуются выставки совместного творчества детей и родителей, поделки из природного материала, рисунки. Участие в конкурсах всей семьей помогает наладить отношения, сблизиться всем членам семьи. Поощряя самых активных родителей в жизни группы, самыми разнообразными грамотами, благодарственными письмами от администрации ДОО, дипломами за активное участие, мы привлекаем родителей к участию в воспитательной работе. Грамоты, дипломы, благодарственные письма вручаются на совместных мероприятиях, где присутствуют все родители группы. Всегда можно найти, за что сказать родителям «Спасибо».

Новым методом работы в ДОО стал метод проектов. Совместная проектная деятельность /педагог + родитель + ребенок/ позволяет детям и родителям выступить в роли равноправных субъектов воспитательно-образовательного процесса. Выполняя различные совместные проекты, дети учатся проектировать работу, осваивают методы творческой деятельности, приобретают необходимые умения и навыки практической работы.

Игротека

Предлагаем родителям использовать с детьми интерактивные игры, такие как «Гимнастика для языка», «Домашний логопед», «Учимся говорить правильно». А также игры, которые мы разработали сами на материале фронтальной и индивидуальной образовательной деятельности. Варианты игр разнообразны. При этом задания выполняются под контролем, так как эти игры – своеобразное визуальное пособие для выполнения речевых упражнений, требующих контроля со стороны взрослого.

В работе с родителями широко используются вспомогательные наглядные средства:

- специальные логопедические уголки «Говорим правильно» «Советы логопеда»;
- информационные стенды;
- тематические выставки книг;
- пособия, памятки, образцы выполненных заданий.

Данные формы работы позволяют привлекать родителей активно участвовать в коррекционном процессе, устанавливая между педагогами и родителями доверительные отношения и дают осознать родителям роль семьи в обучении ребенка.

Литература

1. Барина Г.В. Использование потенциала семьи в системе коррекционного воздействия на ребенка / Г.В. Барина // Логопед в детском саду. – 2004. – № 1. – С. 70 – 74.
2. Богомолкина Л.В. Взаимодействие специалистов ДОО с родителями / Л.В. Богомолкина, Т.В. Масленникова // Воспитание и обучение детей с нару-

шениями развития. – 2006. – № 2. – С. 54 – 56.

3. Вренева Е.Г. 16 вопросов логопеду / Е.Г. Вренева // Здоровье детей. – 2008. – № 1. – С. 35 – 41.

4. Давидович Л.Р. Родители и логопед – партнеры / Л.Р. Давидович, Т.С. Резниченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 6. – С. 47 – 50.

5. Заваденко Н.Н. Родителям о развитии речи детей. Как вовремя заметить нарушения? / Н.Н. Заваденко. – М.: Маджерик, 2006. – 42 с.

6. Клименкова О.В. Делимся опытом организации работы с родителями / О.В. Клименкова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 3. – С. 45 – 46.

7. Мамаева В.В. Организация совместного занятия родителей и детей в подготовительной группе: вместо традиционного открытого занятия / В.В. Мамаева // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 4. – С. 48 – 50.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей в инклюзии

Psychological and pedagogical support of parents in inclusion

Валиуллина Г.В.(Казань)

Valiullina G.V.

Аннотация.

В статье трудности, возникающие у родителей в процессе воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривается как актуальная проблема психолого-педагогического сопровождения указанной категории участников образовательного процесса в инклюзии. Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению основных трудностей воспитания детей с проблемами в развитии, а также отражены результаты исследования и опыт работы с родителями в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья; психолого-педагогическая помощь; дошкольное образование; толерантность; инклюзия, эмпатия, родители.

Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями, ежедневно сталкиваются с разнообразными проблемами, среди которых наиболее значимыми являются воспитательные и учебные проблемы, возникающие в условиях инклюзии. Этим обуславливается необходимость оказания психолого-педагогической помощи данной категории родителей.

Многие ученые, исследующие проблему оказания психологической и педагогической помощи семьям, воспитывающим ребенка с ограниченными возможностями здоровья, определяют ряд проблем, характерных для таких семей:

- низкий социальный статус родителей, отрицательно сказывающийся на развитии ребенка с первичной перинатальной патологией центральной нервной системы;
- низкий уровень знаний в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ);
- низкий уровень реабилитационных возможностей для оказания помощи

ребенку с недостатками в развитии;

- высокий уровень влияния деструктивного фактора, обусловленного рождением ребенка с нарушением в развитии, который нарушает привычное функционирование семьи и в конечном итоге приводит к трансформации ее структуры [9. С. 282].

Оказание психолого-педагогической помощи семьям детей с ОВЗ, воспитывающихся в условиях инклюзии, в преодолении воспитательных и учебных проблем может осуществляться в системе образования. В условиях дошкольного образования возможно решение вопроса эффективной работы с родителями детей с ОВЗ за счет внедрения инновационных форм психолого-педагогической помощи семье.

Современное состояние проблемы психолого-педагогической помощи родителям детей с ОВЗ нельзя признать удовлетворительным [11. С. 429]. Вопросы повышения уровня воспитательно-развивающей направленности семьи как условия создания специальной коррекционно-развивающей среды для преодоления нарушений в развитии ребенка рассматриваются в трудах Н.Ю. Боряковой [1. С. 60], И.Ю. Левченко [5. С. 33], В.В. Ткачевой [2. С. 181], Т.А. Григорьевой [3. С. 146], И.В. Зиминной [4. С. 91], А.Г. Московкиной [6. С. 148], Е.В. Нищачевой [8. С. 338] и др. Однако педагогические условия психолого-педагогической помощи семьям в вопросах решения воспитательных и учебных проблем, возникающих в условиях инклюзии недостаточно исследованы.

Таким образом, проблему исследования определили следующие противоречия: необходимость создания в дошкольном образовательном учреждении образовательных и социальных условий для оказания психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ, оказания им помощи в вопросах решения воспитательных и учебных проблем, возникающих в условиях инклюзии и отсутствие систематической психолого-педагогической помощи этим родителям в решении указанных проблем.

Потребность в разработке инновационных форм организации психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ и преобладание традиционных форм работы с родителями.

С учетом актуальности изучаемого вопроса и недостаточной его разработанности сформулирована проблема исследования, которая заключается в определении условий психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Цель исследования: разработать комплекс специальных педагогических условий в дошкольном образовании для психолого-педагогического сопровождения родителей и оказания им помощи в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии и проверить его эффективность.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения родителей и оказания им помощи в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

Предмет исследования: разработка и апробация психолого-педагогического сопровождения родителей и оказания им помощи в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение родите-

лей и оказание им помощи в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии возможно при создании специальных педагогических условий, направленных на решение вопросов эффективной работы с родителями указанной категории детей за счет внедрения инновационных форм психолого-педагогической помощи семье в условиях дошкольного образования.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ исследований по проблеме психолого-педагогического сопровождения родителей и оказания им помощи в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

2. Разработать диагностический инструментарий, направленный на выявление затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ.

3. Разработать и экспериментально проверить в системе дошкольного образования комплекс специальных педагогических условий, направленных на решение вопросов эффективной работы с родителями детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

В процессе исследования были использованы следующие методы: методы обзорно-аналитического изучения психолого-педагогической, методической литературы по проблеме оказания психолого-педагогической помощи родителям в преодолении затруднений, возникающих в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

Исследование проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета г. Казани Республики Татарстан, дошкольных образовательных учреждений г. Елабуги, г. Казани, г. Нижнекамска Республики Татарстан. в исследовании приняли участие 25 родителей детей с ОВЗ.

Исследование проводилось в три этапа:

- на первом этапе – подготовительный этап – анализировалось современное состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике; разрабатывалась программа и отбирались методики исследования;

- на втором этапе – основной этап – осуществлялось изучение затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ; разрабатывалась и внедрялась модель оказания психолого-педагогической помощи родителям в преодолении затруднений, возникающих в процессе воспитания и развития дошкольника с ОВЗ; проводилась опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности данной модели;

- на третьем этапе – заключительный этап – осуществлялись систематизация, осмысление и обобщение результатов исследования; уточнялись теоретические выводы; осуществлялись обработка и оформление полученных результатов исследования.

Изучение затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и обучения дошкольников с ОВЗ проводилось с помощью специально разработанного нами опросника для родителей дошкольников с ОВЗ; беседы по заранее подготовленным вопросам, направленным на выявление проблем, волнующих родителей ребенка с ОВЗ; методики изучения эмпатии [13. С. 24]; экс-

пресс-опросника по изучению «Индекса толерантности» [10. С. 168].

Эмпатия рассматривается нами как основа развития личности ребенка с ОВЗ. Эмпатия – это глубокое и безошибочное восприятие внутреннего мира другого человека, его скрытых эмоций и смысловых оттенков, эмоциональное созвучие с его переживаниями, использование всей глубины понимания этого человека не в своих, а в его интересах [7. С. 237]. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. с нашей точки зрения, эмпатия является важным качеством родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Рассматривают следующие уровни эмпатии: до 36 баллов – низкий уровень; 37 – 62 – средний уровень; 63 – 90 – высокий уровень.

Экспресс-опросник «Индекс толерантности» отражает общее отношение к окружающему миру и другим людям, социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются терпимость и нетерпимость человека. Рассматривают следующие уровни толерантности: 22 – 60 – низкий уровень; 61 – 99 – средний уровень; 100 – 132 – высокий уровень.

Результаты исследования подвергнуты количественной и качественной обработке.

Анкетирование родителей и беседа по заранее подготовленным вопросам, направленным на выявление проблем, волнующих родителя ребенка с ОВЗ, выявило следующее:

1. Родители недостаточно информированы о том, как воспитывать и обучать ребенка с ОВЗ, как управлять его поведением;
2. Переоценивают или недооценивают дефект ребенка с ОВЗ, что является результатом недостаточности психолого-медико-педагогических знаний;
3. Пытаются обвинить посторонних людей, стесняются своего ребенка, что говорит о непринятии ситуации;
4. Попадают в ситуацию непонимания, равнодушия, безразличия и пренебрежения окружающих;

Многие родители интересуются отклонениями в развитии ребенка и предпринимают меры для его обучения и воспитания, другие ограничиваются демонстрацией тревоги по отношению к своему ребенку и ничего не предпринимают для того, чтобы помочь ему.

Изучение эмпатии и толерантности родителей с помощью тестов выявило недостаточный уровень указанных компонентов психики (таблица 1).

Изучение затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и обучения дошкольника с ОВЗ с помощью вышеуказанных методик, позволило сделать вывод о том, что родители нуждаются в организации систематической психолого-педагогической помощи со стороны специалистов дошкольного образования. Полученные результаты обуславливают необходимость разработки и внедрения в дошкольное образовательное пространство специальных педагогических условий оказания систематической квалифицированной помощи родителям дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии.

На основании изучения затруднений, возникающих у родителей в процессе воспитания и обучения дошкольника с ОВЗ, были определены содержание, методы и организационные формы психолого-педагогического сопровождения и

оказания помощи в вопросах воспитания и обучения данной категории участников образовательного процесса в условиях инклюзии. Результатом этой работы стала программа психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

Цель программы: оказание психолого-педагогической помощи родителям дошкольников с ОВЗ в вопросах воспитания и обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии, как участникам коррекционно-образовательного процесса.

В соответствии с целями были поставлены задачи:

- формирование позитивной психологической установки родителей на процесс воспитания и обучения ребенка с ОВЗ через образовательно-просветительскую работу с родителями;
- развитие личностных качеств: принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие через проведение тренингов, практикумов с родителями;
- обучение родителей методам и приемам коррекции эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с ОВЗ через обучающие семинары.

Составной частью Программы является учебно-тематический план. Формы и методы взаимодействия с родителями дифференцируются в зависимости от их подготовленности, как участников коррекционно-образовательного процесса. При проведении практических занятий предусматриваются использование активных форм и методов: тренингов, деловых игр, дискуссий, круглых столов и других интерактивных методов.

Данные, приведенные по результатам апробации разработанной программы свидетельствуют:

- о повышении уровня знаний родителей о том, как и чему учить ребенка с ОВЗ, как управлять его поведением;
- о переосмыслении жизненных позиций и мировоззренческих установок родителей;
- об адекватном отношении к дефекту своего ребенка.

Изучение эмпатии и толерантности родителей с помощью тестов до и после эксперимента выявило следующее (табл.1).

Таблица 1

Средние значения групп по тестированию на констатирующем
и контрольном этапах эксперимента (в баллах)

Тест «Оценка эмпатия»		Тест «Уровень толерантности»	
До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
42,3	54,1	56,3	67,9

Выводы. В результате проверки эффективности программы психолого-педагогического сопровождения, родителей детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования мы пришли к следующим выводам: процесс психолого-педагогического сопровождения и оказания помощи родителям детей с ОВЗ в

вопросах обучения и воспитания в условиях инклюзии может быть эффективно реализован в системе дошкольного образования. в процессе психолого-педагогического сопровождения родителей в соответствии с предложенной программой возможно достижение более высокого уровня необходимых психологических знаний, эмоционально-личностных качеств, умений применять методы и приемы управления его поведением. Разработанная и апробированная программа может рассматриваться в качестве одного из вариантов психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ в системе дошкольного образования. Научная новизна и теоретическая значимость исследования обусловлены тем, что получены и проанализированы эмпирические данные, позволяющие определить характер трудностей родителей в воспитании и развитии детей дошкольного возраста с ОВЗ; определены специальные педагогические условия, направленные на решение вопросов эффективной работы с родителями детей с ОВЗ в условиях дошкольного образования.

Литература

1. Борякова Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Борякова Н.Ю. // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. материалов IV Международной научно-практической конференции / под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – 2014. – С. 58 – 62.
2. Борякова Н.Ю. К вопросу о наименовании отдельных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.Ю. Борякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 10. – С. 175 – 177.
3. Григорьева Т.А. Особенности семейного воспитания детей с ОВЗ: сб. материалов VII Всероссийской научно-практической конференции для студентов, аспирантов и специалистов в области практической психологии. Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе / Григорьева Т.А. // под ред. Т.Ю. Ковтун, В.В. Находкина. – 2018. – С. 144 – 148.
4. Зими́на И.В. Формирование заблаговременной устойчивости родителей к трудным жизненным ситуациям при воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья / И.В. Зими́на // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 64. – С. 88 – 92.
5. Левченко И.Ю., Возможности реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с врожденной расщелиной губы и неба / И.Ю. Левченко, В.Е. Агаева // Детская и подростковая реабилитация. – 2018. – № 2 (34). – С. 31 – 35.
6. Московкина А.Г. Социально-экологическая модель семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А.Г. Московкина // Наука и школа. – 2017. – С. 147 – 151.
7. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов // Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2003. – С. 688.
8. Нищакова Е.В. Психологическая помощь родителям в воспитании «особых» детей / Е.В. Нищакова // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: сб. науч. работ. – М.: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2015. – С. 337 – 340.

9. Приходько О.Г. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям / О.Г. Приходько // Раннее развитие и коррекция. – М.: Парадигма – 2018. – 378 с.

10. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 2008. – С. 172.

11. Сошин И. Взаимосвязь чувства вины и стиля семейного воспитания на примере семей с детьми с ОВЗ: тезисы и статьи участников IV Международной научно-практической конференции / И. Сошин. – М.: Московский гор. псих.-пед. ун-т. – 2014. – С. 425 – 431.

12. Староверова Т.С. Модель формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Т.С. Староверова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – С. 651 – 655.

13. Юсупов И.М. Диагностика и тренинг эмпатических тенденций: методическое руководство для студентов и психологов народного образования / И.М. Юсупов. – Казань: КГПИ, 1992. – 30 с.

Особенности работы педагога-дефектолога с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Features of the work of the teacher-speech pathologist with parents of children with disabilities

Вдовина М.Г., Михайлова Н.П., Насонова Ю.П. (Бугульма)
Vdovina M.G., Mikhailova N.P., Nasonova Yu.P.

Аннотация.

В статье рассматриваются особенности работы педагога-дефектолога с родителями детей с ОВЗ, роль семьи воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социальной реабилитации, рассматриваются основные задачи и цель работы с родителями детей с ОВЗ, дается описание форм и методов, применяемых при работе с родителями.

Ключевые слова: жизненная среда, социальная адаптация, семейная микросреда, деструктивные влияния, реабилитация.

Актуальность. Большинство родителей болезненно реагируют на рекомендацию обучать их ребёнка в коррекционной школе. Мы часто сталкиваемся с большими трудностями: родители, обращающиеся к нам за помощью, имеют разные способы реагирования, личностные установки, представления о собственных функциях воспитателя, модели семейного воспитания. Часто для изменения позиции родителей необходимо много времени.

«Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье» В. А. Сухомлинский.

Семья является той жизненной средой, где человек развивается, обучается и воспитывается, где формируется его неповторимый личностный склад, определяющий возможности уже самостоятельного вмешательства в эту среду, возможности её преобразования.

Именно от работы педагога зависит то, насколько семьи понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации. Старый школьный афоризм гласит: «Самое сложное в работе с детьми – это работа с их родителями». Включение семьи в поле взаимодействия с социумом – основной стабилизирующий фактор [2].

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие семьи на личность ребенка состоит в том, что она обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью, и вместе с тем семья чаще всего является дополнительным источником деструктивных и тормозящих влияний, определяющих формирование вторичных нарушений личности ребенка.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы усилить положительные и уменьшить отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка [2]. Для этого необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

К сожалению, у родителей детей с ОВЗ часто наблюдается ограниченное представление о целях, способах и формах коррекционного воспитания. Они применяют те способы и формы взаимодействия с ребенком, которые не имеют коррекционной направленности. Неумение справиться с проблемами, возникающими при воспитании ребенка с отклонениями в развитии, вызывает чувство неудовлетворения собой как родителем, нежелание общаться с ребенком.

Главная цель в работе с семьей ребенка с ОВЗ – помочь семье справиться с трудной задачей воспитания ребенка, способствовать ее оптимальному решению, несмотря на имеющийся объективный фактор риска; воздействовать на семью с тем, чтобы мобилизовать ее возможности для решения задач реабилитационного процесса, способствовать социальной адаптации и реабилитации семьи в ситуации рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Задача педагога-дефектолога:

- помочь родителям преодолеть первоначальную реакцию подавленности и растерянности, а в дальнейшем занять активную позицию в реабилитации ребенка, сосредоточив усилия не только на лечении, но и на развитии его личности, на поиске адекватных способов социализации и достижения оптимального уровня адаптации в обществе;
- оказать образовательную помощь: предоставить семье информацию, касающуюся этапов восстановительного лечения и перспектив ребенка, подкрепляя ее документальными фактами, фото и видеоматериалами;
- смягчить, сгладить переживания родителей, дать им уверенность в том, что жизнь ребенка может быть налажена.

Для достижения успеха родителям и педагогам необходимо:

- осознать, что только общими усилиями семьи и школы можно помочь ребенку;
- с уважением и пониманием относиться друг другу;

- помнить о том, что ребенок – уникальная личность. Поэтому недопустимо его сравнивать с другими детьми. Мы должны ценить их индивидуальность, поддерживать и развивать её;

- в родителях и педагогах ребенок всегда должен видеть людей, готовых оказать ему личную поддержку и прийти на помощь;

- педагогам – воспитывать в детях безграничное уважение к родителям, которые дали им жизнь и приложили много душевных и физических сил для того, чтобы они росли и были счастливыми;

- родителям – внушать ребенку доверие к педагогу и активно участвовать в делах класса;

- педагогам – учитывать пожелания и предложения родителей, высоко ценить их участие в жизни класса;

- родителям и педагогам – проявлять понимание, деликатность, терпимость и такт при воспитании и обучении детей. Учитывать точку зрения самого ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции.

Основные направления сотрудничества педагогов с родителями:

1. Психолого-педагогическое просвещение родителей (родительские университеты; конференции и др.)

2. Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс (дни открытых дверей; открытые уроки и внеклассные мероприятия и др.)

3. Участие родителей в управлении учебно-воспитательным процессом (участие родителей класса в работе родительского комитета и др.)

Эффективность воспитания ребенка с ОВЗ напрямую зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья. Ведущую роль в организации сотрудничества школы и семьи играют педагоги.

Работа с семьей одно из приоритетных направлений воспитательной работы [4]. В каждой из функционирующих в школе воспитательных систем классов ведётся большая работа по организации эффективного взаимодействия с семьями учащихся. в папке педагогического сопровождения содержится блок работы с родителями учащихся, в котором размещаются результаты диагностического исследования семей, паспорт социального статуса, нормативные документы для родителей в сфере образования и план работы классного руководителя с семьями учащихся, в котором реализуются основные направления воспитательной работы школы вида с семьями учащихся:

- Повышение психолого-педагогической грамотности родителей

- Оптимизация детско-родительских отношений

- Вооружение родителей практическими приемами коррекции дефектов развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья

- Профилактика эмоционального выгорания родителей, формирование умений психологической защиты и самовосстановления.

Данные направления работы с семьями учащихся реализуются посредством разнообразных форм.

Родительское собрание, согласно воспитательной программе развития класса; «Родительский семинар» (по методике А.С. Спиваковской). Во время семинара ро-

дители обсуждают и обдумывают свои семейные отношения, обмениваются опытом, в ходе группового обсуждения вырабатывают пути разрешения семейных конфликтов. «Родительский семинар» состоит из специальных приемов:

- лекция;
- групповая дискуссия;
- библиотерапия;
- анонимные трудные ситуации.

Разработка памяток с рекомендациями;

Консультации **по** индивидуальным запросам родителей.

Для изучения семейной микросреды ребенка с ОВЗ необходимо проводить диагностико-аналитическую работу с родителями:

1. Наиболее распространенный метод диагностики – это анкетирование. Оно позволяет, выявить общий план семьи, возраст родителей, образовательный уровень, характер взаимоотношений ребенка с родителями. Однако анкета не дает возможности в полном объеме узнать индивидуальные особенности ребенка, организацию его жизни в семье.

2. Поэтому важным звеном в индивидуальной работе является посещение семьи. Эффективная форма индивидуальной работы педагога с родителями. Основная цель визита – познакомиться с ребенком и его близкими в привычной для него обстановке. в разговоре ребенка с родителями можно узнать много нужной информации, о его пристрастиях и интересах, здоровье, привычках, умениях и навыках в различных формах деятельности. Педагог беседует с родителями о характере, интересах и склонностях ребенка, об отношении к родителям, к школе, информирует родителей об успехах их ребенка, дает советы по организации выполнения домашних заданий и т.д.

3. Одной из форм индивидуальной дифференцированной работы с родителями являются консультации, беседы.

Чтобы помочь родителям детей с ОВЗ принять друг друга необходимо проводить беседы с родителями всего класса с целью привития толерантного отношения к детям с ОВЗ.

Индивидуальные консультации родителей детей с ОВЗ с целью корректного включения их детей в систему общего образования. Консультации проводятся для того, чтобы преодолеть беспокойство родителей, боязнь разговора о своем ребенке. Они способствуют созданию хорошего контакта между родителями и учителем. Они помогают, с одной стороны, ближе узнать жизнь семьи и оказать помощь там, где она больше всего нужна, с другой – побуждают родителей серьезно присматриваться к своим детям, выявлять черты их характера, задумываться над тем, какими путями их лучше воспитывать [5].

В общении с родителями педагог должен проявлять максимум тактичности. Недопустимо стыдить родителей, намекать на невыполнение ими своего долга по отношению к сыну или дочери. Подход учителя должен быть таким: «Перед нами стоит общая проблема. Что мы можем предпринять для ее решения?»

Переписка с родителями педагога – письменная бумажная форма информирования родителей об успехах их детей или через электронную почту. Допускается извещение родителей о предстоящей совместной деятельности в школе,

поздравление с праздниками, советы и пожелания в воспитании детей. Главное условие переписки – доброжелательный тон, радость общения.

Проведение совместных занятий ребенком, педагог, родитель, целью которых является активное включение родителей в учебный процесс. Родители в ходе занятий знакомятся с требованиями к овладению знаниями, видят успехи и неудачи своего ребенка, ищут совместно пути выхода.

Демонстрация родителям фото/видео фрагментов занятий в школе, праздников с целью детального разбора определенных этапов воспитания и обучения.

Домашнее видео, как отчет родителей о работе с ребенком в домашних условиях.

Проблема работы педагогов с родителями была и остается одной из самых актуальных проблем в образовании, которая приобретает особое значение в связи с решением вопросов, связанных с обучением и семейным воспитанием младшего школьника с ОВЗ. В структуре взаимодействия педагогов с родителями два взаимосвязанных и взаимодополняющих компонента: обучение в школе и семейное воспитание.

Наилучший способ помощи детям с ОВЗ – это помощь их родителям. Развитие ребенка в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий.

Как показывает опыт, всем семьям, имеющим ребенка с ОВЗ, требуется социально-психологическая поддержка. Необходимо, чтобы родители не оставались один на один со своей бедой, чтобы эта проблема не становилась только личным делом семьи. Важно, чтобы семья не замыкалась, не стеснялась своего ребенка. при адекватно построенной семейной атмосфере, отношении к своему ребенку функционирование семьи сохраняется.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Бгажнокова И.М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И.М. Бгажнокова, Ф.В. Мусукаева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 46 – 52.
3. Игнатьева Е.А. Оптимизация детско-родительских отношений в семьях с умственно отсталым ребенком / Е.А. Игнатьева. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 183 с.
4. Савина Е.А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Е.А. Савина. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 223 с.
5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 180 с.

**Гуманистическая компонента
в коррекционно-развивающем обучении и воспитании**
The humanistic component of correctional and developing training and education
Кузнецова Н.Н., Залялетдинова И.В. (Бугульма)
Kuznetsova N. N., Zalaletdinov I. V.

Аннотация.

Актуальность работы состоит в изменении общего содержания понятия гуманизма, и в коррекционном обучении, в частности, наметившееся в нашей стране в последние годы. Особо остро проблема гуманизации стоит у детей с особыми образовательными потребностями. Проблемы особенностей психики и физиологии детей с особенностями развития могут привести к снижению способности адаптации, таким образом, усложняя возможности социализации и жизни в обществе.

Ключевые слова: гуманизм, коррекционное обучение, личностно-гуманная направленность, воспитательный процесс, младший школьник.

Коррекционное обучение – усвоение знаний о путях и средствах преодоления недостатков психического и физического развития и усвоения способов применения полученных знаний.

Любое обучение и воспитание одновременно в какой-то мере развивают, что и относится и к коррекционным процессам. Вместе с тем коррекция развития не сводится только к усвоению знаний и навыков. В процессе специального обучения перестраиваются психические и физические функции, формируются механизмы компенсации дефекта, им придаётся новый характер.

Исходя из концепции специального образования, коррекционно-педагогическая работа должна занимать центральное положение в системе, так как она определяет дефектологическую направленность учебно-воспитательного процесса в специальной школе.

Вся система коррекционно-педагогической работы призвана реабилитировать и социально адаптировать обучающихся с ОВЗ к реалиям окружающего мира, сделать его полноправным и активным тружеником, который наравне со всеми людьми может включиться в трудовую и общественную жизнь и принести пользу обществу.

Цель коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ, в конечном счёте – их социальная, адаптация, трудоустройство и дальнейшее приспособление к жизни, в том числе в условиях, когда они не включены из окружающей социальной среды. Необходимо, используя все познавательные возможности детей, развивать у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту и в специальных производственных цехах простую работу, жить по возможности в семье и в трудовом коллективе [4].

Достижение поставленных целей обеспечивается решением следующих основных задач с детьми коррекционной школы:

1. Развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков. Основное внимание в этой

работе должно быть направлено на умственное развитие.

2. Воспитание аномальных детей, формирование у них правильного поведения. Основное внимание в этом разделе работы направлено на нравственное воспитание.

3. Трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда. Физическое воспитание. Самообслуживание.

4. Бытовая ориентировка и социальная адаптация – как итог всей работы.

Реализация поставленных задач подразумевает идею гуманизма коррекционно-развивающего обучения в качестве основополагающего. Другими словами, нельзя всерьез ожидать какого-либо эффекта от обучения ребенка в режиме коррекции, если педагог не будет следовать идеям гуманизма в своей работе.

Для детей с ОВЗ особенно вредны: обучение на завышенном материале, методом многократного повторения плохо осмысленного материала; обилие словесного обучения в расчете на механическое запоминание; чтение текстов и вопросо-ответный метод без опоры на наглядность, на реальные адекватные представления по прочитанному и наглядно-действенное мышление учащихся; оперирование заученными штампами и бессмысленное манипулирование цифрами при обучении счету. Все обучение должно проводиться методом предметно-практической деятельности учащихся с речевым сопровождением и должно быть направлено на выработку пусть примитивных, но осмысленных, правильных представлений по пройденному материалу и практических умений.

Воспитательный аспект коррекционно-развивающей системы предлагает формирование продуктивных отношений не путем отдельных, прямых воздействий с нравочениями, а на базе целостной организации школьной жизни ребенка. Совершенствование содержания образования, всей духовной жизни класса на занятии и вне занятий по модели радостной, поэтически прекрасной, мудрой, созидательной деятельности детей и взрослого, на принципах педагогического оптимизма, гуманизма, гармонизации жизни на земле позволит достигнуть желаемого результата в воспитании, развитии и обучении младшего школьника с ОВЗ [1].

В своей работе мы, как воспитатель, ориентируемся на партнерство, сотрудничество, содружество. В ходе взаимодействия детям даём возможность высказать свою точку зрения, в классе идет диалог, стараемся отдавать инициативу детям, не повторять их ответы, «литературно» обрабатывая их мысль, ориентируя на методическое соавторство. Применяя этот стиль отношений, мы избегаем «сюсюканий», инфантилизации процесса общения. Исключаем как малоперспективную модель авторитета силы, безграничной власти, диктата, а также насмешки, снисходительности, разрушительного злорадства и др.

Для построения продуктивных отношений детей друг с другом, формирования коллектива, познания состояний «вместе», резонанса ощущений самочувствия души, рождения дружбы, товарищества, братства, референтности коллектива организуем систематическую содержательную воспитательную работу. В своей работе обращаем внимание на подбор материала, рассчитанного на развитие творчества, использование личного опыта, вариантов правильных ответов детей, целенаправленно концентрируя внимание и интерес детей к внутреннему миру другого – его мыслям, знаниям, формам деятельности, учим ви-

деть состояние товарища, воспитываем терпимость, дружелюбие, умение открыто, но интеллигентно выражать свои чувства. Особую роль отводим занятиям чтения, где дети вместе с воспитателем поднимаются до понимания добра и зла, терпимости, дружбы. При прослушивании рассказов, сказок, стихов ребенок получает необходимые элементы человекознания.

Важно научить ребенка постигать самого себя, сравнивать себя с собой вчерашним, увидеть себя со стороны: свой внешний облик, особенности, манеры поведения, узнать черты характера. Например, Ангелина – девочка неряшливая, несобранная, у нее недостаточно сформированы простейшие навыки самообслуживания. Проводя индивидуальную беседу, показываем ей, что ее внешний облик непривлекателен для других и требует улучшения.

Как и многие воспитатели, работающие в системе коррекционного обучения, в своей практике сталкиваемся с проблемой необходимости гуманизации педагогического процесса.

Гуманизм – это система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений в обществе [3].

Воспитателю должно быть присуще все лучшее, что людям нравится в человеке: и улыбка, и строгость, и сдержанность, и любовь к жизни.

Стремиться быть таким, воспитателю очень важно. Он – посредник между ребенком и духовными ценностями прошлых и современных поколений. Эти ценности, знания, морально-этические нормы не доходят до детей в стерилизованном виде, а несут в себе личностные черты воспитателя, его оценки. Гуманный педагог, приобщая детей к знаниям, одновременно передает им свой характер, предстает перед ними как образец человечности. Для ребенка знания не существуют без учителя и воспитателя, только через любовь к своим учителям и воспитателям ребенок входит в мир знаний, осваивает моральные ценности общества.

Какие же принципиальные требования нужно соблюдать, чтобы педагогический процесс приобрел личностно – гуманную направленность? Прежде всего, следует учитывать психологические особенности детей, обучающихся в режиме коррекции.

В педагогическом процессе ребенка постоянно должно сопровождать чувство свободного выбора. Это вовсе не означает свободы действий (пусть делает, что хочет, пусть учится, когда ему захочется). Положение о предоставлении ребенку свободного выбора в педагогическом процессе означает, что ребенок свободно выбирает игру, сам в нее включается и так же свободно из нее выходит, без принуждения со стороны взрослого [2]. Игра – это метод познания действительности. Роль воспитателя заключается в том, чтобы направить познавательную деятельность ребенка. «Личностно гуманный подход в том и заключается, чтобы необходимое для усвоения в определенный период педагогического процесса сделать личностно значимым, т.е. чтобы ребенок педагогически и социально-обязательную учебную задачу осознал, как свободно выбранную, принял ее на основе хотения».

Педагогический процесс коррекционного воспитания должен характеризоваться ярко выраженной развивающейся тенденцией. Необходимое условие и источник развития – трудности. Если эти трудности выходят за пределы возможностей ребенка, а мы требуем, чтобы он преодолел их, то они могут породить лень, недисциплинированность, грубость. В педагогическом процессе, построенном на личностно – гуманных началах, трудности в познании иобретении жизненного опыта, навыков нравственного поведения приобретают для ребенка совершенно иной психологический смысл: посильная трудность создает условие для переживания чувства удовлетворения, дарит радость познания, веры в свои силы [3].

Педагогический процесс должен предоставить ребенку радость жизни. Занятие должно обогатиться всей гаммой интересов детей. Нужно выбрать время, чтобы поговорить о вчерашней детской телепередаче; подбодрить ребенка, у которого заболела мама; посоветоваться о том, каким они хотят сделать занятие или же каким оно получится и т.д. Суть этих минут заключается в том, чтобы создать непринужденную обстановку, дать ребятам положительный эмоциональный заряд, освободить от отрицательных эмоций, с которыми они могли прийти в школу. Радость жизни ребенок ощутит только в том случае, если при любом виде деятельности царит духовная общность между воспитателем и детьми.

Самое главное для всех участников коррекционного обучения: учителей и воспитателей – проявлять мудрое терпение. Принцип терпения не означает благодушия или неразумного упорства в наших требованиях к детям. Он ставит нас перед необходимостью проявлять к ним исключительную чуткость, постоянную заботу, оказывать незамедлительную помощь, сопереживать в неудачах, вселять уверенность в успехе [4].

Таким образом, идеи гуманизма в коррекционно-развивающем обучении и воспитании охватывает очень широкий круг вопросов; можно считать гуманистический аспект основой такого обучения. Красной нитью сквозь них проходит одна мысль: любовь к детям – основа гуманистической направленности педагогики. И эта мысль перекликается с глобальным тезисом педагогики: «Детей надо любить всем сердцем и, чтобы их любить так, нужно учиться у них, как следует проявлять эту любовь...».

Литература

1. Аверина Н.Г.О. О духовно-нравственном воспитании младших школьников / Н.Г. Аверина // Нач. школа. – 2005 – № 11. – 25 с.
2. Агеева И.А. Коррекционные техники в школе / И.А. Агеева. – СПб: Речь, 2004. – 184 с.
3. Леднев В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека / В.С. Леднев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 6. – 45 с.
4. Чирва Е.И. Организация воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе: Методические рекомендации / Е.И. Чирва. – Горно-Алтайск. Изд-во Г-АГУ, 2004. – 76 с.

Взаимодействие учителя-логопеда и родителей в процессе коррекции нарушений речи младших школьников в условиях внедрения ФГОС
Cooperation of teacher- logopedician and parents in the process of the correction of the disturbances of the speech of junior schoolboys in the conditions for introduction FGOS

Курбанова З.Е. (Набережные Челны)
Kurbanova Z. E

Аннотация.

В статье взаимодействие с родителями рассматривается как значимая составляющая успешной коррекции речи в школе. Младшие школьники с нарушением речи менее успешно, чем их сверстники без указанных нарушений усваивают программу общеобразовательной школы, осуществляют прогноз в наиболее важных для жизнедеятельности сферах отношений, которые влияют на социализацию ребенка: взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, в учебной деятельности. В статье представлена технология взаимодействия с родителями по взаимосвязанным блокам.

Ключевые слова: сотрудничество, компетенция, младший школьник, нарушения речи.

Одной из важнейших задач начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в особых образовательных условиях.

В последние годы среди поступающих учащихся в общеобразовательную школу неуклонно растет количество детей, имеющих нарушения речи. Научными исследованиями установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний. Выявлено, что 1/3 учащихся с дефектами речи переходят в разряд неуспевающих или слабоуспевающих уже на начальном этапе школьного обучения [1].

Исходя из этого, вопросы оказания логопедической помощи детям с нарушениями речи актуальны. Но, ни одна, даже самая лучшая коррекционная программа не сможет дать полноценных результатов, если она не решается совместно с семьей, как одним из важнейших социальных институтов общества, оказывающим огромное влияние на формирование полноценной личности. Успех в этой работе напрямую зависит от заинтересованного, активного и компетентного участия родителей в ее реализации. Возможность такого сотрудничества появляется только тогда, когда родители чувствуют себя равноправными участниками программы помощи ребенку.

В связи с этим, активное привлечение родителей к участию в коррекционной работе диктуется рядом обстоятельств:

– система отношений ребенка с родителями, особенности общения, способы и формы совместной деятельности составляют важнейший компонент социальной ситуации ребенка, определяют зону его ближайшего развития;

– полная реализация целей коррекции требует от родителей целенаправленных и осознанных действий;

– необходимым условием коррекции речевых нарушений является закрепление достигнутого, изменение позиции и отношения к ребенку.

Технология взаимодействия с родителями включает в себя взаимосвязанные блоки. Для каждого присущи свои цели и задачи, методы и приемы, своя стратегия и тактика.

Блок 1 – диагностический. Цель – создание доверительных отношений с родителями. Родители должны чувствовать, что логопед не просто механический исполнитель обязанностей, а человек, близко воспринимающий судьбу их детей [2]. Выявление особенностей речевого развития проходит в присутствии родителей, проводится подробное обсуждение причин, выявленных трудностей и степень их выраженности, а также – условно-вариативного прогноза развивающей работы с детьми. Планируются последующие встречи с целью обсуждения динамики продвижения ребенка в условиях всестороннего коррекционного воздействия и участие родителей в общей системе коррекционной работы.

Блок 2 – коррекционный. Цель – гармонизация коррекционного процесса, изменение родительских установок и позиций; обучение родителей новым формам общения. Коррекционный блок включает два этапа. Целью подготовительного этапа является: создание установки на коррекционную работу, подготовка артикуляционного аппарата, развитие фонематического восприятия, самоконтроля, формирование речевого дыхания, пространственных представлений [3]. В течение основного этапа происходит коррекция речевых нарушений: постановка, автоматизация и введение звуков в самостоятельную речь; работа над лексико-грамматическими категориями и связной речью. У детей повышается самооценка, чувство уверенности в своих возможностях. Среди форм работы с родителями на этом этапе наиболее эффективны: совместное обсуждение с родителями хода и результатов коррекционной работы; открытые дни с просмотром занятий. Индивидуальные и групповые семинары – практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности, способствуют овладению необходимыми практическими навыками и формированию у них адекватной оценки психического и речевого развития детей. С целью формирования родительской компетентности предлагаются консультации:

«Артикуляционная гимнастика»

«Развитие мелкой моторики рук»

«Выполнение домашнего задания»

«Развитие внимания и мышления»

«Как следить за автоматизацией звука в домашних условиях»

«Как преодолеть трудности в обучении чтению».

В современных условиях актуальными являются такие формы работы, которые обеспечивают решение проблемы каждого ребенка и семьи индивидуально.

Вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс, их заинтересованное участие в коррекционно-педагогической деятельности важно не потому, что этого хочет учитель-логопед, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка.

Родительские собрания. Данный вид взаимодействия остаётся актуальным и сегодня. Родителям предлагаются различные темы собраний: «Результаты обследования речи детей на начало учебного года», «Знакомство родителей с задачами и содержанием коррекционной работы», «Развитие мелкой моторики и подготовка руки к письму», «Итоги коррекционной работы за год». Родительские собрания могут быть организованы, например, в форме «круглого стола» или «логопедической гостиной». Самое главное создать доверительную и положительную атмосферу, чтобы каждый родитель мог почувствовать себя комфортно.

Ведение домашних тетрадей совместной деятельности. Данный вид взаимодействия очень ценен ещё и тем, что здесь можно проследить эффективность организации взаимодействия всех участников образовательного процесса. Тетрадь для домашних заданий является связующим звеном в системе «логопед – ребёнок – родитель». Логопед предоставляет родителям возможность проследить динамику обучения ребёнка, организовать их участие в выполнении домашнего задания. Родитель в полной мере становится участником коррекционного процесса, помогает ребёнку в выполнении тех или иных заданий, знает на каком этапе обучения находится его ребёнок, знает, что у ребёнка не получается, а с чем ребёнок хорошо справляется. В свою очередь логопед имеет возможность оценить степень участия и желание участвовать родителей в коррекционном процессе по качеству выполняемых домашних заданий. Ведение домашних тетрадей напрямую оказывает влияние на результативность работы логопеда.

Создание групп активных родителей в различных интернет-сообществах (Viber, WhatsApp, Instagram и др.). Данный вид взаимодействия становится наиболее актуальным и популярным в последнее время. Всеобщая доступность к интернет-ресурсам позволяет учителю-логопеду поддерживать связь с родителями обучающихся, пусть и на расстоянии, а родителю в свою очередь, быть в курсе новостей, делиться друг с другом информацией об образовательном процессе даже при ограниченном времени и невозможности непосредственного участия в жизни ребёнка в школе.

Блок 3 – оценочный. Цель – оценка динамики речевого и личностного развития и степени устойчивости навыков правильной речи. По окончании учебного года проводится сравнительный анализ результатов первичного и повторного обследования речи. Родители принимают активное участие в организации речевых праздников «Умники и умницы», «Учимся правильно говорить». Такие праздники стимулируют развитие коммуникативной культуры детей, увеличение их уровня самооценки, способствуют повторению и запоминанию освоенного учебного материала, а также дают возможность родителям увидеть результативность работы логопеда по исправлению речевых дефектов у школьников.

Анкетирование родителей, показывает, что в результате тесного взаимодействия с логопедом в организации коррекционно-образовательной деятельности, они ощущают себя более компетентными в вопросах коррекции речевых проблем своего ребенка [4]. Благодаря установлению доверительных отношений между всеми участниками коррекционного процесса, успешно преодолеваются не только собственно нарушения речи, внимания, памяти, мышления, моторики, поведения у ребенка, но и решаются многие внутриличностные конфликты

и проблемы родителей, создается благоприятный психоэмоциональный климат в семьях детей с отклонениями в развитии.

Таким образом, семья обладает значительным реабилитационным потенциалом, который может быть направлен в помощь детям с проблемами речевого развития. Включение родителей в коррекционный процесс способствует не только устранению имеющихся нарушений речи, но и предупреждению появления вторичных отклонений в развитии, а также достижению максимально возможного личностного становления младшего школьника с целью его интеграции в общество.

Литература

1. Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.
2. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция / Е.М.Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 102 с.
3. Токарева Н.Н. Социальные и психологические аспекты семейного воспитания. – М.: Прогресс, 1989. – 169 с.
4. Ястребова А.В. Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова, Т.П.Бессонова. – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Psychological and pedagogical support of a family raising a child with disabilities

Якупова Д.И., Меньшаева С.П. (Бугульма)

Yakupova D.I., Menshaeva S.P.

Аннотация.

В статье рассматривается система психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, осуществление психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих полноценное и гармоничное развитие ребенка с отклонениями в развитии в его семье. Рассматриваются трудности, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребёнка-инвалида. Родители должны осознать, что важно использовать все сохранные ресурсы здоровья ребёнка, чтобы достичь благоприятного исхода. Задача специалистов показать родителям, что их дети не безнадёжны, и что при надлежащей работе можно достичь достаточно высокого результата.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психокоррекционная работа, ограниченные возможности здоровья, личностно-ориентированный подход.

Актуальность изучаемой темы заключается в том, что рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Ребенок-инвалид ограничен в свободе и социальной значимости. У него очень высока степень зависимости от семьи, ограничены навыки взаимодействия в социуме. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка становится непосильной для семьи,

родители оказываются в психологически сложной ситуации. Таким семьям необходима комплексная психолого-педагогическая помощь.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Ребенок-инвалид ограничен в свободе и социальной значимости. У него очень высока степень зависимости от семьи, ограничены навыки взаимодействия в социуме. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка изначально становится непосильной для семьи, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние. Таким семьям необходима комплексная психолого-педагогическая помощь [5].

Изучение проблем семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, способов психологической помощи родителям таких детей, выявление значимости этой помощи являются очень важными и актуальными проблемами в современном обществе [3].

Трудности, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребёнка-инвалида.

Чаще всего родители считают, что рождение такого «особенного» ребёнка – это «приговор», что этого ребёнка обучить будет невозможно и он будет обузой для всей семьи. Вся проблема в том, что родители не видят положительных перспектив, долго справляются с пережитым шоком. Е.И. Холостова выделяет пять моделей поведения родителей при появлении ребёнка с дефектами:

1. Принятие ребенка и его дефекта. При этой модели поведения родители принимают дефект, адекватно оценивают его и проявляют по отношению к ребенку настоящую преданность. У родителей не проявляются видимые чувства вины или неприязни к ребенку.

2. Реакция отрицания – отрицается, что ребенок страдает дефектом. Планы относительно образования и профессии ребенка свидетельствуют о том, что родители не принимают и не признают для своего ребенка никаких ограничений. Ребенка воспитывают в духе чрезвычайного честолюбия и настаивают на высокой успешности его деятельности.

3. Реакция чрезмерной защиты, протекции, опеки, охранительства. Родители наполнены чувством жалости и сочувствия, что проявляется в чрезмерно заботливом и защищающем ребенка от всех опасностей типе воспитания. Такой ребенок является предметом чрезмерной любви матери, родители стараются за него все сделать, в результате чего он может долго, а иногда всю жизнь находиться на инфантильном уровне.

4. Скрытое отречение, отвержение ребенка. Дефект считается позором. Отрицательное отношение и отвращение по отношению к ребенку скрывается за чрезмерно заботливым, предупредительным воспитанием. Родители «перегибают палку» в выполнении своих обязанностей, педантично стараются быть хорошими.

5. Открытое отречение, отвержение ребенка. Ребенок принимается с отвращением, и родители полностью осознают свои враждебные чувства. Однако для обоснования этих чувств и преодоления чувства вины родители обращаются к определенной форме защиты. Они обвиняют общество, врачей или учителей в неадекватном отношении к дефекту и аномальному ребенку.

Психологическая помощь семьям, которые имеют ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Под системой психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, понимается осуществление психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих полноценное и гармоничное развитие ребенка с отклонениями в развитии в его семье [2].

Психокоррекционная работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решается проблема дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку. Семья, столкнувшаяся с такой трудностью, не должна чувствовать себя отделённой от общества, не должна оставаться один на один со своей проблемой. Родители должны осознать, что важно использовать все сохраненные ресурсы здоровья ребёнка, чтобы достичь благоприятного исхода. Задача специалистов показать родителям, что их дети не безнадежны, и что при надлежащей работе можно достичь достаточно высокого результата [1].

Цели и задачи психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ.

Целью психолого-педагогического сопровождения является: получение ребенком квалифицированной помощи специалистов, направленной на индивидуальное развитие, для успешной адаптации, реабилитации ребенка в социуме; социально-психологическое содействие семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Содержание психолого-педагогического сопровождения реализуется через основные направления, включающие комплексную диагностику, развивающую и коррекционную работу, консультирование и просвещение родителей.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- изучение личности ребенка и его родителей, системы их отношений.
- анализ мотивационно-потребностной сферы ребенка и членов его семьи.
- формирование у детей навыков общения со сверстниками в процессе совместной деятельности.
- развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения.
- формирование и стимулирование познавательных процессов у детей.
- формирование адекватных родительских установок на заболевание и социально-психологические проблемы ребенка путем активного привлечения родителей в психокоррекционный процесс.
- развитие коммуникативных навыков в процессе совместной деятельности детей и взрослых, актуальных форм сотрудничества взаимодействия с семьей.

Основные этапы психологического сопровождения семьи:

1 этап. Диагностическое сопровождение ребенка и его семьи.

Установление контакта со всеми участниками сопровождения ребенка.

Психолого-педагогическая диагностика особенностей развития ребенка, профилактика отклонений психического развития.

Определение модели воспитания, используемой родителями, и диагностика их личностных характеристик (составление социально-психологической карты семьи) [4].

2 этап. Реализация индивидуальной программы и групповых занятий.

Оказание необходимой помощи родителям ребенка с ограниченными возможностями (консультирование, беседы, обсуждения).

Просвещение и консультирование педагогов, работающих с ребенком. Психологические занятия, включающие в себя комплексы на развитие внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы.

Проведение совместных мероприятий с родителями и детьми («Праздник семьи», «Новый год», «8 марта», «Дни рождения», «День матери», «Осенний праздник»).

Разработка рекомендаций, определение оптимальной индивидуальной нагрузки с учетом психофизических особенностей.

3 этап. Анализ эффективности процесса и результатов сопровождения.

Принципы работы

Наша работа с «особыми» детьми и их родителями построена на принципах:

- личностно-ориентированный подход к детям, к родителям, где в центре стоит учет личностных особенностей ребенка, семьи; обеспечение комфортных, безопасных условий.

- гуманно-личностный – всестороннее уважение и любовь к ребенку, к каждому члену семьи, вера в них, формирование позитивной «Я-концепции» каждого ребенка, его представления о себе (необходимо, чтобы слышал слова одобрения и поддержки, проживал ситуацию успеха).

- принцип комплексности – психологическую помощь можно рассматривать только в комплексе, в тесном контакте психолога с логопедом, дефектологом, родителями.

- принцип деятельностного подхода – психологическая помощь осуществляется с учетом ведущего вида деятельности ребенка (в игровой деятельности), кроме того, необходимо ориентироваться также на тот вид деятельности, который является личностно-значимым для ребенка.

- принцип конфиденциальности вся информация, полученная о ребенке и его семье, не распространяется за пределы школы, без соответствующего разрешения родителей или законных представителей ребенка.

Методы и формы работы с родителями и детьми.

Сказкотерапия – используется психологическая, терапевтическая, развивающая работа. Сказку может рассказывать и взрослый, и это может быть групповое рассказывание, где рассказчиками может быть и группа детей.

Игротерапия – занятия могут быть организованы не заметно для ребенка, посредством включения педагога в процесс игровой деятельности. Релаксация – в зависимости от состояния ребенка используется спокойная классическая музыка, звуки природы, использование сухого бассейна.

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

Арт-терапия – это форма работы, основанная на изобразительном искусстве и другие формы работы с ребенком. Основная задача состоит в развитии самовыражения и самопознания ребенка [6].

Работа с родителями не ограничивается консультациями по поводу развития и обучения ребенка, учитываем и такой аспект как – эмоциональное состояние самих родителей. Для многих родителей детей с ОВЗ характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями в обществе. Окружающие, к сожалению, не всегда толерантно относятся не только к самим детям с особыми образовательными потребностями (ООП), но и их родственникам. Поэтому для них так важно найти людей, которые понимают их проблемы, не осуждают и поддерживают, относятся к ним без нигилизма. Беседы с социальным педагогом и психологом – это одна из возможностей решить проблемы, преодолеть негатив, стабилизировать нервную систему, получить ответы на сложные вопросы [5].

При работе с такими семьями задачи:

- формирование позитивной самооценки родителей, снятие тревожности;
- развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров;
- развитие детско-родительских отношений;
- совершенствование коммуникативных форм поведения;
- формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

Формы и методы работы с родителями:

- анкетирование родителей с целью получения информации о ребенке, семье.
- консультирование – дифференцированный подход к каждой семье, имеющей «особого» ребенка. Главное, чтобы родители верили в своих детей и были помощниками для нас.

- Дни открытых дверей – родители посещают школу, вместе с ребенком, наблюдают за работой специалистов.

- Семинары-практикумы – где родители знакомятся с литературой, играми, учатся применять полученные знания на практике.

- деловые игры.

- круглые столы, где родители делятся собственным опытом воспитания и обучения ребенка с ограниченными возможностями.

- присутствие родителей на индивидуальных коррекционных занятиях, с целью обучения их приемам и способам работы со своим ребенком.

- проведение совместных праздников, где родитель может видеть достижения своего ребенка, участвовать совместно с ребенком (мама рядом).

- совместные тренинги для родителей по оптимизации детско-родительских отношений. («Связующая нить» Н. Григори, «Учимся понимать своего ребенка» – гиперактивный ребенок).

- использование современных устройств для общения с родителями: виртуальное общение с родителями через Интернет, использование сотовой связи [6].

Таким образом нужно помочь родителю не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой есть, помочь ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу. Только совместные и терпеливые усилия всех участников образовательного процесса,

основанные на принципах доверия и взаимопомощи могут дать положительные результаты – пусть заметные не сразу, а через длительный срок. Сплочение и общая цель способствуют личностному росту и развитию не только детей с ограниченными возможностями, но и их родителей и даже специалистов.

Литература

1. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями / С.А. Завражин. – М.: Академический Проект, Трикста, 2012. – 400 с.
2. Лебедева С.В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка / С.В. Лебедева. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 156 с.
3. Мухоморова А. Л.С. Выготский о воспитании детей с проблемами в развитии / А. Мухоморова. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 252 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья – М.: Академия, 2014. – 336 с.
5. Стребелева Е.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: Парадигма, 2013. – 172 с.
6. Евдокимова Н.В. Детский сад и семья: методика работы с родителями: Пособие для педагогов и родителей / Н.В. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 167 с.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Psychological and pedagogical support of a family, educating a child with restricted health opportunities

Радаева О.Е., Тахавиева Г.З. (Бугульма)

Radaeva O.E., Tahavieva G.Z.

Аннотация.

В работе описан современный подход к реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, который ориентирован на включение всей семьи в реабилитационный процесс, конечной целью которого является нормализация жизни семьи. Предложены современные инновационные методы и приемы психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение, реабилитация.

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в корне меняет жизнь семьи. Изменения затрагивают психологический, социальный и бытовой статус семьи. Прежде всего, стрессовая ситуация оказывает влияние на внутренний психологический климат семьи. Все члены находятся в сильном стрессе, вследствие которого возникают неровные, иногда и конфликтные отношения. Практика показывает, что многие семьи не выходят из этой ситуации, приводящей супругов к взаимному непониманию, часто к разводу.

Семья больного ребенка зачастую изолируется от общества. Родители стремятся сократить общение с друзьями, родственниками, соседями, замыкаются в

себе, в своем горе. В корне меняется социально-бытовой уклад, материальное положение семьи. Один из родителей вынужден оставить свою работу, посвятить себя ребенку. Многие родители характеризуют данную ситуацию, как безвыходную, видят в нем окончание всех своих надежд, достижений, стремлений.

В таком состоянии родители не могут реально оценить ситуацию и помочь своему ребенку. Со временем, не наблюдая существенных изменений в развитии ребёнка, они не чувствуют себя удовлетворёнными и счастливыми.

Семья, в которой есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья, не только не может в полном объеме выполнить свою социальную функцию, но и сама становится реальным объектом, нуждающимся в реабилитационной помощи. Современный подход к реабилитации и абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья требует включения всей семьи не только в «поле зрения» комплексной медико-психолого-педагогической коррекционной деятельности, но и в реабилитационный процесс, конечной целью, которого является нормализация жизни самой семьи.

Целью психолого-педагогического сопровождения семьи является реабилитация семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, посредством использования современных инновационных методов и приемов психолого-педагогической работы с семьей.

Задачи: содействие формированию благоприятного микроклимата в семье, который способствует максимальному раскрытию имеющихся у семьи внутренних, творческих и социальных ресурсов; содействие личностному и социальному развитию родителей, детей; формирование навыков социальной активности и конструктивности; содействие формированию адекватного восприятия родителями своего ребенка с ограниченными возможностями здоровья через повышение психолого-педагогической компетенции родителей; содействие формированию активной жизненной позиции семьи.

Процесс психолого-педагогического сопровождения реализуется по трем взаимодействующим и взаимосвязанным направлениям:

1. Консультативно-диагностическое направление. На данном этапе осуществляется сбор сведений о членах семьи, ребенке; определение характера внутренних и внешних взаимоотношений семьи. Методы: собеседование, анкетирование, тестирование, консультирование и др.

2. Коррекционно-развивающее направление. Работа этого этапа основывается на базе данных консультативно-диагностического блока. На данном этапе проводится индивидуальная и малогрупповая коррекционно-развивающая работа с семьей, которая направлена на нормализацию психологического, социального статуса семьи. Методы: индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия психолога, воспитателя, дефектолога; консультации специалистов разных областей; обучающие семинары для родителей "Школа родителей".

3. Социокультурная реабилитация семьи. На данном этапе проводятся мероприятия по социокультурной реабилитации семьи: родительские конференции; культурно-досуговые мероприятия; выставки семейного творчества; конкурс «Моя семья». Данный этап помогает семье восстановить внешние и внутренние взаимосвязи, увидеть себя со стороны, оценить свои достоинства, обобщить

свой семейный опыт, поделиться с ним с другими. Методы: изготовление семейных поделок; участие в выставках семейного творчества; выпуск стенгазет о семье; участие семьи в концертах, круглых столах, культурно-досуговых мероприятиях, занятиях тренингах и др., участие семьи в конкурсе «Моя семья».

Консультативно-диагностический блок — основа реабилитационного процесса. Первичное изучение семей, воспитывающих детей с церебральным параличом, проводится по анкете, которая составлена на основе аналогичного обследования, описанного в книге «Комплексная реабилитация детей с церебральным параличом», цель которой выявление социального статуса семьи, материального благополучия, готовности сотрудничать с реабилитационным учреждением [2]. Критериями социальной характеристики семьи выбраны: состав семьи, социально-психологическое благополучие семьи, изменения в семье, произошедшие с рождением ребёнка, трудовое устройство матери и отца, общение ребёнка со сверстниками. Критериями материального благополучия семьи являются денежный доход, жилищные условия, отдельная комната для ребёнка. Готовность к сотрудничеству с реабилитационным учреждением выясняем в следующих пунктах: имеется ли необходимое оборудование для развития ребёнка, проводятся ли занятия с ребёнком в домашних условиях, удовлетворена ли семья качеством реабилитационной помощи. Семьи классифицируются следующим образом:

1. Семьи, которым нужна помощь со стороны реабилитационного учреждения в обучении методике правильных занятий с ребёнком.

2. Семьи, которые нуждаются в психолого-педагогической помощи. Это семьи, благополучие которых нарушено с рождением больного ребёнка. Сюда входят семьи, один из родителей которых не имеет возможности трудиться из-за ухода за ребёнком. У многих из этих семей разорваны связи с социумом. Родители тяжело переживают кризис. Как правило, не в состоянии сами выйти из сложившейся ситуации, нуждаются в помощи не только реабилитационного учреждения, но и со стороны государства.

3. Семьи, которые крайне нуждаются в психолого-педагогической помощи. Сюда входят неполные семьи, семьи алкоголиков, наркоманов. Родитель, воспитывающий ребёнка, не имеет возможности содержать семью материально. Семья живёт в крайней нищете. Такие семьи крайне нуждаются со стороны государства в постоянной помощи и поддержке.

После первичного разделения семей на группы проводится углубленное изучение семей 2 и 3 групп. Диагностика, включающая психологическое изучение особенностей личностей членов семьи, внутрисемейных отношений, отношений семьи с социумом проводится психологом с использованием следующего инструментария:

1. Индивидуальные беседы с целью выявления внутрисемейных отношений, социальной характеристики семьи.

2. Рисуночный тест «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана (определение субъективной семейной ситуации).

3. Опросник АСВ (анализ семейного воспитания) Р.В. Овчарова.

4. Тест-опросник родительского отношения к детям. Авторы А.Я. Варга, В.В. Столин.

5. Тест Т. Лири.

6. Личностный опросник Г. Айзенка.

Коррекционно-развивающее направление — представляет собой организованный, целенаправленный, индивидуально ориентированный процесс. Для каждой семьи, учитывая его особенности, подбирается индивидуальный маршрут реабилитации. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, расширяет субъект коррекционно-развивающего воздействия: вместо одного (ребенок с ограниченными возможностями здоровья) возникает полимодальный субъект (ребенок – мама – папа и др.). На данном этапе осуществляется оказание специальной психолого-педагогической помощи по преодолению различного рода проблем, связанных с воспитанием ребенка, коррекция неадекватных поведенческих и эмоциональных состояний родителей, проводится работа по гармонизации, как внутреннего, так и внешнего аспекта семейных отношений. Используются современные методы психокоррекционной работы: сказкотерапия, тренинговые занятия, психогимнастика и др.

В работу данного направления входит и образовательно-просветительская работа специалистов, которая осуществляется в форме «Школы для родителей по подготовке детей социальной и бытовой адаптации». В нашем подходе это направление не несет основной нагрузки, однако выполняет очень важную подготовительную функцию. Систематически по плану для родителей специалистами проводятся круглые столы, беседы, лекции, семинары на разные темы. Готовятся буклеты, стенды, рефераты. Родители могут получить ответы на конкретные вопросы, советы, рекомендации. В целом эта работа повышает компетентность родителей.

Социокультурные мероприятия, направленные на реабилитацию семьи, являются особой формой взаимодействия между участниками, способствующей углублению понимания и изменению некоторых жизненных представлений семей. Родителям и детям дается возможность раскрыть свои таланты, повысить творческий и культурный потенциал семьи, расширить и восстановить воспитательный потенциал семьи. Данная работа осуществляется в несколько этапов:

Первый этап — подготовительный, где используется методика творческой групповой реабилитации, которая заключается в выпуске стенгазеты о ребенке или о семье. Выпуск стенгазеты о семье помогает родителям оценить ситуацию в семье, взглянуть на своего ребенка другими глазами, выделить то позитивное, с которым можно поделиться с другими семьями. На страницах газет родители делятся своим опытом, интересными делами и задумками.

Второй этап — групповой выход в социокультурную среду города (библиотека, Центр культуры, театр, кинотеатр, кафе и др.) помогает активизировать семью, преодолеть существующий социальный барьер. На этом этапе проводятся различные мероприятия социально-тренингового, правового, интеграционного направления.

Третий этап — проведение ежегодного итогового мероприятия по социокультурной реабилитации семьи, в рамках которого проводится конкурс среди

семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья «Моя семья», выставка семейного творчества.

Литература

1. Если ваш ребенок не такой, как другие / под ред. А.М. Панова. – М.: НИИ семьи, 1997. – 173 с.
2. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом: методические рекомендации. – М.: БИМК-Д, 1998. – 439 с.
3. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 23 – 24.

Исследование особенностей детско-родительских отношений замещающих семей, воспитывающих приемных детей с ограниченными возможностями здоровья

*Study of features of parent-child relations of substitute families raising foster
children with disabilities*

Саенко В.И. (Саранск)

Saenko V.I.

Аннотация.

В статье представлены результаты исследования особенностей детско-родительских отношений замещающих родителей, воспитывающих приемных детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается аспект влияния мотива принятия на отказ от приемного ребенка.

Ключевые слова: замещающая семья, приемные дети с ограниченными возможностями здоровья, мотив принятия, акцентуация.

Актуальность. На основе анализа литературы (Е. Байер, В.Н. Ослон, И. Р. Тамахина, А.Б. Холмогорова), мы определили, что существует проблема, которая заключается в увеличении количества возвратов приемных детей с ограниченными возможностями здоровья из замещающих семей в государственные учреждения и малой разработанностью программ сопровождения таких семей в кризисный период. Таким образом, существует необходимость в проведении диагностического обследования детско-родительских отношений замещающих семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья [1]; [3]; [5].

Цель эксперимента – исследовать детско-родительские отношения замещающих семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья, определила постановку и решение следующих задач: собрать и обобщить социально-демографические данные семьи; изучить отношение замещающих родителей к приемным детям; определить особенностей взаимодействия родителей и детей в замещающей семье. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе ГКУ СРЦН «Ласточка» Шатковского района Нижегородской области.

Отсутствие специальных методик, выявляющих отношение замещающих родителей к приемным детям и их биологическим родителям, мотива принятия

вызвало определенную трудность в подборе диагностического инструментария. На основе научной литературы нами были разработаны и использованы анкеты для замещающих родителей (общие сведения и отношение к приемному ребенку). Также в исследовании были использованы: опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской; адаптированный характерологический опросник К. Леонгарда, Г. Шмишека [2].

Результаты исследования показали, что когнитивный компонент включает установки и ожидания замещающего родителя в отношении приемного ребенка, а так же представления о способах взаимодействия с ним. В группе исследуемых родителей адекватное представление о замещающем ребенке сформировано у 77 % родителей. По мнению родителей данной группы для развития приемного ребенка необходимы внимание, ласка со стороны родителя, развитие интересов, способностей ребенка, дружба с ровестниками. Также отметим, что у 23 % замещающих родителей считают важным для развития приемного ребенка успешную учебу, примерное поведение, похвалу учителей, уважение к старшим.

Эмоциональный компонент представлен тем, что положительные эмоции (радость, умиление, приятные ощущения) по отношению к приемному ребенку и взаимодействию с ним испытывают 44 % родителей; чувство тревоги, растерянности, грусти испытывают 22 % родителей; амбивалентные чувства (радость и грусть, тревога одновременно) – 33 % родителей.

Как отмечено, 81 % родителей настроены на длительные теплые отношения с приемным ребенком. Из них 65 % родителей настроены на то, что ребенок всегда будет членом семьи, даже если будет жить отдельно, 16 % родителей видят в детях – опору на старости лет. Выявлено у 19 % родителей настроены на то, что став совершеннолетними, дети престанут в них нуждаться и вернуться в кровную семью. Нужно отметить, что из этих пяти семей две семьи опекают детей, родители которых отбывают срок в местах лишения свободы, и поэтому они, конечно, настроены вернуть ребят в кровную семью по освобождению их родителей. Остальные три семьи приемные, в двух из которых есть опыт повторной замещающей заботы. Родители этих семей являются представителями профессии человек – человек (учителя, специалист Центра социальной защиты населения), считают воспитание приемных детей своей профессиональной деятельностью, поэтому не настроены на длительные близкие отношения с приемными детьми. 84 % родителей доверяют приемным детям, у 16 % родителей доверие не развито.

Поведенческий компонент мы рассматривали по следующим параметрам: применяют ли физическое наказание родители в воспитании приемного ребенка, что чаще используют: наказание или поощрение; какое количество времени проводят с приемным ребенком. В общем плане, 72 % родителей используют конструктивные формы воздействия на ребенка. Так, 72 % всех воспитываемых приемных детей чаще поощряют, чем наказывают, 74 % родителей не применяют физическое наказание к приемному ребенку, 65 % родителей стараются по возможности как можно больше проводить времени с ребенком, 51 % родителей признают за ребенком право на ошибку.

Для подтверждения результатов анкетирования мы использовали валидизированный опросник родительского отношения «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской. Среди 10 исследуемых шкал для нас наиболее интересны следующие: требовательность, строгость, контроль, сотрудничество. Они составляют поведенческий компонент родительского отношения, представление о котором наша анкета дает не совсем полное представление; эмоциональная близость, принятие, общая удовлетворенность отношениями с приемным ребенком. Высокие показатели наблюдаются по следующим шкалам: принятие ребенка – у 78 % замещающих родителей, эмоциональная близость – у 45 %, сотрудничество – у 47 % родителей, удовлетворенность отношениями – у 49 %. Низкий уровень требовательности характерен для 57 % родителей, контроля – у 49 %, согласия в различных жизненных ситуациях – у 37 %. Умеренный уровень требовательности наблюдается у 24 % родителей, мягкости – у 53 % замещающих родителей, согласия в различных жизненных ситуациях – у 39 %, последовательность воспитательной тактики – у 53 %, удовлетворенность отношениями – 39 %, сотрудничество – у 41 %.

Рассмотрим отношение замещающих родителей к своей роли. Отношение родителя к себе как замещающему родителю (самоотношение) является структурным элементом родительского отношения. С помощью анкеты было выявлено, что около 85 % родителей считают себя компетентными замещающими родителями, успешно справляющиеся с воспитанием приемного ребенка и получающие удовольствие от этой роли.

Отмечается высокий уровень самооценки замещающих родителей в сфере влияния на ребенка (72 %). К факторам, определяющим отношение родителей к приемным детям, относят (В.Н. Ослон, Л.С. Печникова, Б. Хелингер): степень гибкости-ригидности семейной системы, наличие или отсутствие тайны усыновления, отношение приемных родителей к родным родителям ребенка, мотив приема, личностные особенности родителей [3]; [4].

Изучение степени гибкости-ригидности семейной системы представляется трудоемким, поскольку требует индивидуального подхода к каждой семье и большого количества времени. Поэтому предметом нашего исследования стали следующие факторы: отношение приемных родителей к родным родителям ребенка, мотив приема, характерологические особенности родителей.

Рассмотрим эти факторы.

1. Отношение замещающих родителей к биологическим родителям приемного ребенка. Рассмотрим отношение замещающих родителей к биологическим родителям приемных детей, выявленное с помощью Анкеты для замещающих родителей. Выявлено у 80 % родителей имеют представление о биологических родителях приемного ребенка (кто они, какова их судьба, где проживают), 20 % ничего не знают, и знать не хотят. Также, мы определили, что 55 % замещающих родителей выражают нейтральное (39 %) и положительное (16 %) отношение к биологическим родителям. Отмечено, что у 78 % замещающих родителей положительно относятся к встречам и даже уже их организуют. Также отмечено, что у 22 % родителей выступают

категорически против возможных встреч с биологическими родителями, считая, что ничего хорошего от этого не будет.

Теперь проведем сравнительный анализ родительского отношения к приемным детям, разделив исследуемых на две группы: с нейтральной или положительной позицией и отрицательной. В результате классификации родителей по данному признаку у нас получились следующие результаты: с нейтральной позицией – 17 человек, с отрицательной – 14 человек.

Мы предположили, что отношение к биологическим родителям будет фактором, определяющим отношение к приемному ребенку, и в большей степени будет определять общий эмоциональный фон отношений с приемным ребенком (эмоциональный компонент).

Таким образом, в замещающих семьях с положительной или нейтральной позицией к биологическим родителям отмечается положительное отношение и к самому приемному ребенку. Особенно эта связь прослеживается в эмоциональном компоненте отношений. В данной группе наблюдается 100 % принятие ребенка, 59 % родителей испытывают чувство радости и удовольствия от взаимодействия с приемным ребенком, такой же процент родителей имеют высокую степень удовлетворенности отношениями.

Отмечено, что у 71 % родителей имеют представление о биологических родителях ребенка и у 76 % родителей сформированы адекватные представления о приемном ребенке. Также отмечено, что у 29 % замещающих родителей данной группы ничего не хотят знать про биологических родителей детей и у 24 % наблюдаются неадекватные представления о ребенке (опора в старости, прилежная учеба и хорошее поведение, благодарность ребенка за оказанную помощь). Было выявлено, что у 82 % замещающих родителей относятся положительно к возможным встречам с биологическими родителями и уже организуют их. Отмечено, что у 82 % родителей сотрудничают с приемными детьми, 88 % родителей используют конструктивные методы воздействия.

Данный фактор определяет характер отношения замещающего родителя к приемному ребенку, является одним из превалирующих детерминантов. Приемный ребенок, попадая в замещающую семью, не перестает являться членом своей семейной системы, даже если его оставили в младенчестве. Отрицательная позиция замещающего родителя по отношению к кровной семье ребенка автоматически ставит его в позицию «над» как в отношении родителя, так и самого ребенка: «я – хороший», «он – плохой», и неосознанно: «он – плохой», «ты – плохой». Отношение замещающего родителя к биологическому родителю становится промежуточным звеном в цепи отношений с приемным ребенком. Отвергая поведение и образ жизни биологических родителей, родитель неосознанно отвергает и самого приемного ребенка.

Определив мотивы принятия среди испытуемых, мы получили следующие результаты. Отмечено, что 35 % замещающих родителей воспитывают приемного ребенка своих родственников. В эту группу вошли 11 замещающих семей (12 родителей, 14 детей). Основная форма жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, в данной группе – опека и попечительство. Из 12 родителей 8 человек являются тетями или дядями

приемному ребенку, 5 человек – бабушками. Возраст родителей составляет 33 – 75 лет, 58,3 % родителей данной группы не работают (на пенсии, временно не трудоустроены). Мы определили, что 33,3 % анкетизируемых имеют полную постоянную рабочую занятость, 8,3 % – временную работу, от случая к случаю. 11 человек имеют среднее профессиональное и среднее специальное профессиональное образование, 1 – высшее.

Также выявлено, что 19 % родителей взяли приемных детей для укрепления материальных возможностей, решения трудовой занятости. В этой группе оказалось 6 замещающих семей (6 родителей, 11 детей). Возраст родителей – 33 – 47 лет, и 4 человека имеют средне-специальное образование, 1 человек – среднее, 1 человек – высшее. В настоящий момент 50 % родителей работают, 50 % – временно нетрудоустроены, 3 родителя состоят в зарегистрированном браке, 2 человека – разведены, 1 человек – в разводе, но проживает с супругом в одной квартире. Все семьи имеют статус приемной семьи. Дети, воспитывающиеся в этих семьях, были взяты из детских домов или социально-реабилитационных центров.

Мы определили, что 16 % замещающих родителей приняли на воспитание детей потому, что свои дети выросли и покинули дом. У родителей этой группы высока потребность о ком-то заботиться, быть нужными. В группу вошло 4 замещающих семьи (5 родителей, 7 детей). Родители этой группы состоят в браке. Все родители этой группы трудоустроены. Возраст родителей – 38 – 45 лет. Дети, воспитывающиеся в этих семьях, были взяты из государственных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей.

Также определено, что 25 % родителей – родители, не имеющие собственных детей, и именно это обстоятельство определяет мотив принятия чужого ребенка в свою семью. В эту группу вошли 7 замещающих семей (8 родителей, 11 детей). Родители все трудоустроены, в браке состоят – 5 человек. Возраст родителей – 38 – 50 лет. Форма жизнеустройства – 4 семьи – опека и попечительство, 3 семьи – приемная семья.

Рассмотрим связь мотива принятия ребенка в семью и характер установок и ожиданий по отношению к приемному ребенку со стороны замещающего родителя. В группе с мотивом долга перед родственниками мы наблюдаем следующие установки по отношению к приемному ребенку: 100 % родителей имеют установку на помощь детям, желание вырастить его душевно и нравственно здоровым. Однако, кроме этой установки 50 % родителей видят своих приемных детей успешными в учебе, послушными и примерными.

Обусловлено это тем, что замещающие родители данной группы воспитывают собственных внуков и племянников, (из 12 родителей 8 человек являются тетями или дядями приемному ребенку, 5 человек – бабушками). Неблагополучная судьба биологических родителей (алкоголизм, бродяжничество, иждивенство) определила формирование установки у замещающих родителей на социальную успешность приемных детей, а именно в учебе и поведении. Для данной группы характерен положительный эмоциональный фон, чувства радости, умиления, интереса испытывают 50 % родителей от общения с ребенком. Но также отмечается амбивалентность эмоции у 36 % родителей. Этот процент родителей являются

бабушками для детей. Они искренне любят их, но несчастная судьба собственных детей заставляет испытывать чувство тревоги, страха за судьбу внуков. В данной группе наблюдается низкий уровень последовательности воспитательной тактики (85 %), требовательности (64 % родителей), строгости (78 %), контроля (58 %) при высоком уровне сотрудничества (57 %), эмоциональной близости (50 %), принятия (71 %). Отношениями полностью удовлетворены лишь 36 % родителей.

В группе с мотивом «опустевшее гнездо» 59 % родителей имеют потребность проявлять заботу, поэтому требования к ребенку адекватные, родитель ориентирован на то, чтобы давать, а не брать. Все же, 33 % родителей ориентированы на благодарность со стороны ребенка, его заботу в старости. («Я тебе даю – ты мне должен»). Положительный эмоциональный фон отношений наблюдается у 87 % родителей данной группы.

В данной группе родителей находим высокий уровень принятия (100 %) ребенка, сотрудничества с ним (63 % родителей), последовательности воспитательной тактики (74 %). Низкий уровень эмоциональной близости наблюдается у большей части родителей (63 %), у всех родителей низкий уровень требовательности. Для данной группы характерен умеренный уровень строгости (74 %).

В группе с материальным мотивом принятия у 54 % родителей наблюдаются амбивалентные эмоции по отношению к приемному ребенку, у 38 % – преобладает тревожный эмоциональный фон в отношениях. От ребенка ожидают успешной учебы и прилежного поведения (77 %). Для данной группы родителей характерен высокий уровень принятия (75 %), эмоциональной близости (50 %), низкий уровень контроля для большинства родителей.

В результате исследования, мы определили, что возвраты приемных детей происходят чаще и семей, где у родителей преобладал материальный мотив принятия ребенка. В семьях, где выявлены положительные мотивы принятия ребенка детско-родительские отношения более гармоничны.

Литература

1. Байер Е. Приемная семья для детей-сирот / Е. Байер // Социальная педагогика. – М.: Академия, 2009. – С. 123 – 127.
2. Методические рекомендации по подготовке и сопровождению замещающих семей / под ред. Л.В. Смыкало. – СПб.: Врачи детям, 2010 – 42 с.
3. Ослон В.Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблем сиротства в России / В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – М.: Академия. 2001. – С. 57 – 70.
4. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи / В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова. – М.: Академия, 2001. – С. 39 – 53.
5. Технологии работы с замещающими семьями: методические рекомендации / сост. И.Р. Тамахина. – Воронеж: ГБУ ВО «ЦППиРД», 2013. – 176 с.

Сведения об авторах

ФИО участника конференции	Место работы
Алексеева Оксана Сергеевна	ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель-дефектолог
Аминова Наталья Юрьевна	ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель-дефектолог (олигофренопедагог)
Ануфриева Людмила Владимировна	ГБУ «Центр диагностики и консультирования», г. Сызрань, учитель-дефектолог
Аристова Людмила Юрьевна	ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель-дефектолог (олигофренопедагог).
Арсентьева Альбина Алексеевна Добрынина Елена Вадимовна	МБ ДОУ «Детский сад № 122 «Солнечный лучик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей» г. Чебоксары 1. Заведующий. 2. Учитель-логопед.
Артемьева Татьяна Васильевна Тазиева Анастасия Алексеевна	1. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», к. псих. н, доцент. 2. «Школа интернат для обучающихся с ОВЗ № 92», г. Ульяновск, учитель-дефектолог
Артищева Лира Владимировна	1. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», к.псих.н, ст.преп.
Ахметзянова Анна Ивановна Сычкова Анастасия Александровна	1. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», к.псих.н, доцент; 2. Студент, магистр
Ахметшина Анастасия Алексеевна	ГБПОУ «Технологический колледж № 21» (Школа для детей с ОВЗ «БЛАГО»), г. Москва, учитель-логопед
Баранова Лидия Викторовна	ГАУСО РЦДПОВ «Солнечный», г. Казань, учитель-логопед.
Бердникова Марина Григорьевна	МБУДО «Центр детского творчества» г. Казань, педагог дополнительного образования

Биккинина Эльмира Шамилевна	МБДОУ «Детский сад № 42 комбинированного вида» г. Казань, учитель-логопед
Богаткина Наталья Юрьевна	МБДОУ «Детский сад № 350» г. Казань, учитель-логопед
Валиуллина Гульнара Владимировна	«Казанский (Приволжский) федеральный университет», к. пед. н, ст. преп.
Вдовина Марина Геннадьевна Михайлова Наталья Петровна Насонова Юлия Петровна	ГБОУ «Бугульминская школа № 10 для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Бугульма 1. Учитель начальных классов 2. Учитель начальных классов 3. Учитель начальных классов
Власова Ирина Николаевна Тренина Надежда Валерьевна Ожгихина Полина Владимировна	ГКОУ «Республиканский центр диагностики и консультирования для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» 1. Учитель-дефектолог 2. Учитель-дефектолог 3. Учитель-дефектолог
Гайдукевич Светлана Евгеньевна	УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» г. Минск, к. пед. наук, доцент
Гарипова Эльвира Закариевна	«Казанская школа-интернат № 4 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, учитель начальных классов
Гарифуллина Гузель Алмасовна Файзуллина Зульфия Мирхатимовна Ильина Альфира Елендеевна	МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 18 «Улыбка» г. Азнакаево 1. Учитель-логопед 2. Учитель-логопед 3. Учитель-логопед
Гетманцева Виолетта Владимировна	ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, учитель-дефектолог.
Гильмутдинова Лилия Фаилевна	ГБОУ "Казанская школа-интернат № 4 для детей с ОВЗ", г. Казань, учитель-логопед.
Дадакина Виктория Юрьевна	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ассистент кафедры дефектологии и клинической психологии

Демиденко Светлана Алексеевна Марченя Ульяна Михайловна Шепелева Анна Александровна	УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» ГУО «Специальный ясли-сад № 353 для детей с нарушением зрения» г. Минск 1. Канд. пед. наук, доцент 2. Учитель-дефектолог (логопед) 3. Студент
Дзык Марина Вадимовна Курбатова Регина Раисовна	МА ДОУ «Детский сад № 376», г. Казань. 1. Учитель-логопед 2. Учитель-логопед
Диярова Инна Вильевна Нигматуллина Ирина Александровна	1. ООО «Подарки оптом», главный бухгалтер 2. «Казанский (Приволжский) федеральный университет», к. пед. н., доцент г. Казань
Дмитриева Гузель Надировна Гатауллина Эльмира Ильгизовна	1. МАДОУ «Детский сад №15», учитель-логопед. 2. МАДОУ «Детский сад № 107» г. Казань, учитель-логопед.
Екимова Лариса Николаевна Широкова Зульфия Раульевна Фонакова Оксана Александровна	ГБОУ «Бугульминская школа №10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Бугульма, 1. Учитель-дефектолог 2. Учитель-дефектолог 3. Учитель дефектолог
Емельянова Светлана Викторовна	ГАП ОУ «Чебоксарский электромеханический колледж», г. Чебоксары. Клинический (медицинский) психолог.
Железнов Антон Дмитриевич Золотарева Ирина Владимировна	Мытищинский филиал федерального ГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Мытищи. 1. Студент, магистр 2. Студент, магистр
Зайнитова Анна Эдуардовна Леонова Светлана Витальевна	ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва. 1. Студент 2. к. пед. н, доцент

Зайнуллина Зульфия Наисовна Шавалиева Роза Жалиловна	1. МБДОУ «Детский сад № 73», учитель-логопед высшей квалификационной категории. 2. МАДОУ «Детский сад № 93», учитель-логопед первой квалификационной категории. г. Нижнекамск
Заляева Лилия Талгатовна	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ассистент кафедры дефектологии и клинической психологии
Зарипова Лейсан Рафаиловна Корнийченко Татьяна Юрьевна	ГАУЗ «Городская клиническая больница № 7» г. Казань. 1. Учитель-логопед 2. Учитель-логопед
Зиятдинова Алсу Юлаевна Алимова Альбина Райновна Рахимуллина Ирина Николаевна	МБДОУ «Детский сад №84 «Серебряное копытце», учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №17 «Лесная сказка», учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №17 «Лесная сказка», учитель-логопед г. Набережные Челны
Иванов Игорь Зиновьевич	ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ОВЗ», г. Казань, учитель-дефектолог.
Иноземцева Алина Владимировна	ГБПОУ «Технологический колледж № 21» (Школа для детей с ОВЗ «БЛАГО»), г. Москва, педагог-психолог.
Казакова Ольга Николаевна Татарникова Наталья Дмитриевна	ФГ БУ «Центр реабилитации (для детей с нарушением слуха) Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Москва 1. Учитель-логопед, 2. Сурдопедагог
Киреева Анастасия Юрьевна	ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, студент
Ковешникова Людмила Владимировна	ГБОУ «Казанская школа-интернат №4», г. Казань, учитель технологии

Коляярцева Людмила Андреевна Коляярцева Эльвира Фаридовна	1. РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, магистр 2. МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №146 с углубленным изучением отдельных предметов», Казань, учитель начальных классов
Колясева Татьяна Александровна Зайцева Евгения Александровна Кузьмина Любовь Викторовна	1. МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 33 «Аленький цветочек», учитель-логопед, г. Бугульма. 2. МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 33 «Аленький цветочек», учитель-логопед, г. Бугульма. 3. МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12 «Буратино», учитель-логопед, г. Бугульма.
Комарова Светлана Николаевна Лазарева Диана Раисовна	МБ ДОУ «Детский сад № 12 комбинированного вида», г. Казань. 1. Педагог-психолог. 2. Учитель-логопед.
Кряжев Михаил Гаврилович	ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», ассистент кафедры психиатрии
Ксенофонтова Светлана Николаевна Ибрагимов Лариса Хайдаровна	«Бугульминская школа № 10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Бугульма 1. Учитель-дефектолог. 2. Учитель-дефектолог.
Кузнецова Вероника Кимовна	ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, учитель-дефектолог.
Кузнецова Надежда Николаевна Залялетдинова Ирина Васильевна	ГБОУ «Бугульминская школа №10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Бугульма, воспитатели группы продленного дня.
Курбанова Зоя Ефимовна	МБОУ «Специальная общеобразовательная школа № 58», г. Набережные Челны, учитель-логопед
Ладейко Виктория Дмитриевна	Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, аспирант.

Лапшина Ирина Валерьевна Абрамова Инна Викторовна	ФГБОУ ВО «Мордовский государствен- ный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск 1. магистр 2. к. пед. н., доцент
Лемех Елена Анатольевна	ГБОУ ВО «Белорусский государствен- ный педагогический университет им. М. Танка», г. Минск, к.пед.н., доцент
Леонова Светлана Витальевна	ГОУ ВО МО «Московский государ- ственный областной университет», г. Москва, к. пед. н., доцент
Леонтьева Любовь Ивановна	ГКОУ «Республиканский центр диагно- стики и консультирования», г. Ижевск, учитель-логопед.
Луканова Лариса Аркадьевна	ГБП ОУ «Технологический колледж № 21» (Школа для детей с ОВЗ «БЛАГО»), г. Москва, учитель-дефектолог
Макась Екатерина Юрьевна	ГБОУ ВО «Белорусский государствен- ный педагогический университет им. М. Танка», г. Минск, студент.
Максимчук Виктория Г.	ГБОУ ВО «Кишинёвский Государствен- ный Педагогический Университет им. Иона Крянгэ» г. Кишинёв, к. псих. н., доцент.
Мансурова Эльвира Рамилевна	ГБОУ «Нефтекамская коррекционная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоро- вья» г. Нефтекамск, учитель
Маркелова Ольга Александровна	ГБОУ «Казанская школа № 142 для де- тей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, учитель- дефектолог.
Медведева Нина Валентиновна Маханова Римма Николаевна Морозова Лидия Ивановна Алимова Альбина Райновна	1. МБДОУ «Детский сад № 6 «Незабуд- ка», учитель-логопед. 2. МБДОУ «Детский сад № 6 «Незабуд- ка», воспитатель. 3. МБДОУ «Детский сад № 6 «Незабуд- ка», воспитатель. 4. МБДОУ «Детский сад № 17 «Лесная сказка», учитель-логопед. г. Набережные Челны.

Михайлова Наталья Петровна	ГБОУ «Бугульминская школа № 10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Бугульма, учитель начальных классов.
Мубаракшина Гульнара Салаватовна Павлова Елена Михайловна	ГБОУ «Бугульминская школа № 10 для детей с ОВЗ». 1. Воспитатель 2. Воспитатель
Музипова Светлана Ривкатовна	МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 5» г. Лениногорск, воспитатель.
Надаховская Светлана Андреевна	г. Королев МБДОУ МО «Детский сад комбинированного вида № 48 «Тополёк», учитель-логопед
Нигматуллина Ирина Александровна Гончарова Эльвира Альбертовна	1. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», к.пед.н., доцент 2. ООО «Столичная фабрика», зам. гл. бух., г. Казань
Нигметзянова Чулпан Равилевна	ГБОУ «Казанская школа-интернат № 4 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, учитель-логопед
Охотникова Валерия Олеговна Артемьева Татьяна Васильевна	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» 1. магистрант 1 курса 2. канд. психол. наук, доцент
Прокофьев Валерий Иванович	ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель-дефектолог (олигофренопедагог)
Радаева Ольга Евгеньевна Тахавиева Гузель Загитовна	ГБОУ «Бугульминская школа № 10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Бугульма 1. Учитель русского языка и чтения. 2. Учитель надомного обучения.
Рузаева Ирина Владимировна	Город Казань, РФ МБДОУ «Детский сад № 32 комбинированного вида», г. Казань. Учитель-логопед с высшей квалификационной категорией.

Рязанкина Раиса Семеновна	ГК ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат», г. Ковров, учитель-дефектолог, учитель трудового обучения.
Сабинова Эльвира Рафатовна	МАДОУ «Детский сад № 171 комбинированного вида с татарским языком воспитания и обучения», г. Казани, воспитатель.
Савельева Динара Рустемовна	МБДОУ «Детский сад № 130 комбинированного вида с татарским языком воспитания и обучения» г. Казань, педагог-психолог
Савина Елена Александровна Овчаркина Ирина Николаевна	ГБОУ «Бугульминская школа №10 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Бугульма, учитель русского языка и литературы
Садыкова Эльвира Альфритовна Булякова Наиля Аглиуллаевна	МБДОУ «Детский сад № 12 комбинированного вида», г. Казань. 1. Воспитатель 2. Тифлопедагог
Саенко Валентина Игоревна	ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, студент магистр.
Салахова Айсылу Табрисовна Твардовская Алла Александровна	ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет» 1. студент, магистр 2. к. псих. н, доцент
Салахова Алия Фирдависовна Храмова Наталья Вадимовна	«Бугульминская школа № 10 для детей с ограниченными возможностями здоровья» 1. Учитель начальных классов 2. Воспитатель
Саматова Фирия Газизовна	ГБОУ «Казанская школа-интернат № 4 для детей с ОВЗ», г. Казань, учитель татарского языка и литературы
Светлакова Ольга Юрьевна	ГОУ «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», ст. преподаватель
Сечковская Лидия Григорьевна	ГОУ «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», г. Минск, ст. преподаватель.

Смирнова Ирина Александровна	«Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», учитель сурдопедагог
Соленцова Татьяна Владимировна	ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Елабуга, учитель начальных классов, сурдопедагог.
Солодухин Антон Витальевич	ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, аспирант.
Твардовская Алла Александровна Гибадуллина Марина Викторовна	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань. 1. к. псих. н, доцент 2. студент, магистр
Трофимец Виктория Дмитриевна Южакова Лариса Геннадьевна	ГБУ «Центр диагностики и консультирования», г. Сызрань. 1. Учитель-логопед 2. Учитель-логопед
Файзуллина Фарида Рафаиловна	МБ ДОУ «Детский сад №253 пристра и оздоровления», г. Казань учитель-логопед
Феклистова Светлана Николаевна	ГОУ «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», к.пед.н., доцент
Фоменкова Наталья Анатольевна	ГБОУ «Нижекамская школа № 18 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Нижнекамск, учитель трудового обучения
Халтурина Елизавета Романовна	ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ассистент
Ханнанова Айсылу Равиловна	ГБОУ «Казанская школа-интернат № 4 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, учитель начальных классов
Хомская Наталия Владимировна	ГБОУ «Казанская школа № 142 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, учитель-дефектолог (олигофренопедагог)
Чибрикова Марина Сергеевна	МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9» г. Рузаевка, учитель-дефектолог
Чурило Наталья Вячеславовна	ГОУ «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», г. Минск, к.псих.н., доцент

Шайхутдинова Гульфия Сахибетдиновна	ГБОУ «Казанская школа-интернат № 4 для детей с ОВЗ», г. Казань, учитель татарского языка и литературы
Шакирзянова Елена Сабирзяновна	МБДОУ «Детский сад № 4 комбинированного вида», г. Казань, учитель-логопед.
Шилова Елена Анатольевна Ходякова Александра Сергеевна	ГОУ ВО МО Московский государственный областной университет. 1. Зав. кафедрой логопедии, к. пед. наук, доцент; 2. Студент магистр
Ширеева Тамара Ивановна	МБУ ДО «Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения «Доверие». Республика Марий Эл, учитель-дефектолог.
Юдина Юлия Евгеньевна	ДОУ «Детский сад № 4 «Аленушка», г. Москва учитель-логопед.
Якубжанова Дилобар Батировна	Ташкентский Государственный Педагогический Университет имени Низами, г. Ташкент Докторант
Якупова Диляра Ильгизаровна Меньшаева Светлана Петровна	ГБОУ «Бугульминская школа № 10» г. Бугульма 1. Учитель математики. 2. Учитель математики.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**Сборник научных трудов
XIII Международной научно-образовательной конференции**

Казань, 23 апреля 2019 г.

Вып. 13

Дизайн обложки
Р.М. Абдрахмановой

Подписано в печать 23.05.2019.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60х84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 29,41.
Уч.-изд. л. 33,74. Тираж 200 экз. Заказ.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужиной, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28

ISBN 978-5-00130-165-3



9 785001 301653 >