

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»**

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Череповецкий государственный университет»**

**Совершенствование
дошкольного образования детей
с ограниченными возможностями
здоровья:
поиски и достижения**

*Сборник научных статей
по материалам Всероссийской научно-практической
конференции студентов и молодых ученых
(26–27 марта 2018 года)*



**Москва
Берлин
2018**

УДК 373.2:376

ББК 74.1

C56

Совершенствование дошкольного образования детей
C56 с ограниченными возможностями здоровья : поиски и достижения : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (26–27 марта 2018 года) / Под общей ред. Л. А. Головчиц, А. В. Кротковой, Н. В. Микляевой. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 378 с.

ISBN 978-5-4475-9668-2

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Совершенствование дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: поиски и достижения», организованной кафедрой дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» совместно с кафедрой дефектологического образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет».

В статьях дается анализ теоретических и практических подходов к коррекционно-педагогической деятельности с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими особые образовательные потребности и ограниченные возможности здоровья; предлагаются новые научно-методические направления формирования междисциплинарных связей общей и специальной педагогики и психологии, методик дошкольного и школьного образования; описываются инновационные технологии, касающиеся воспитания и обучения в условиях интеграции и инклюзии. Материалы сборника адресованы работникам системы дошкольного, школьного и профессионального образования, преподавателям и студентам педагогических вузов.

Материалы конференции размещены на сайте конференции (<https://sovrtdetsad.wixsite.com/sdodovz>), а также в системе РИНЦ, прошли проверку на антиплагиат (не менее 75 %).

Текст печатается в авторской редакции.

УДК 373.2:376

ББК 74.1

ISBN 978-5-4475-9668-2

© Головчиц Л. А., Кроткова А. В., Микляева Н. В., ред., 2018
© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2018

Пленарное заседание

Компьютерные тренажеры в коррекционной работе с детьми, испытывающими сложности в обучении родному языку

*Балашкина Елена Дмитриевна,
магистрант ФГБОУ ВО «МГППИ им. М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: alena-balashkina@yandex.ru*

В настоящее время в связи с возрастающим количеством детей, испытывающих трудности в обучении родному языку, ключевое значение имеет установление ресурсов, повышающих эффективность педагогического процесса по их преодолению. Итоги проведенного библиографического исследования по обозначенной проблематике доказывают, что в качестве основного недостатка технологической оснащённости работы учителя-логопеда признается отсутствие предложений инновационного характера, в полной мере отражающих современные образовательные ресурсы [2]. Социум предъявляет иные требования к деятельности учителя-логопеда: без применения электронных образовательных ресурсов логопедические занятия становятся не привлекательным для современных детей. Электронные образовательные ресурсы открывают новые возможности и одновременно ставят новые задачи перед логопедами [3]. В целом современный этап развития логопедической практики характеризуется определенным противоречием: насущной потребностью повышения результативности логопедической помощи за счет внедрения инновационных образовательных средств, в том числе и электронных, и недостаточным отечественным опытом в данной сфере – дефицитностью применения инновационного ресурсного обеспечения коррекционной работы учителя-логопеда и отсутствием конкретных компьютерных разработок, в частности. Для разрешения обозначенного противоречия была реализована проектно-исследовательская деятельность, целью которой явилась разработка логопедического тренажера, который, по мнению С. В. Аршиповой, занимает особое место

среди электронных продуктов и служит дополнительным средством обучения в сочетании с другими компонентами учебно-методического комплекса. Тренажеры учитывают методические особенности обучения детей с особыми образовательными потребностями: предполагают пролонгированный ориентировочный этап, детальную проработку основных понятий и способов действий, значительно пониженную скорость предъявления стимулов, концентричность построения, систематический текущий контроль за качеством усвоения материала и возможность вернуться к пройденному. Они представляют оригинальный инструмент оценки образовательных достижений обучающихся в процессе многократного решения тестовых заданий [1].

Создание логопедического тренажера была осуществлено в рамках оптимизации коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда – обобщения и систематизации дидактического материала, предназначенного для работы по развитию навыков орфографически грамотного письма, где ключевая роль принадлежит степени становления функциональных базисных предпосылок и уровню сформированности операциональных предпосылок в освоении морфологического принципа написания. Дидактические материалы были представлены в формате достаточно популярной программы «Spring». Логопедический тренажер структурно оформлен в виде блоков заданий, дифференцированных по уровням сложности.

Первый блок ориентирован на формирование гностико-практических функций. Задания первого уровня сложности предусматривают развитие зрительного и слухового восприятия, конкретизацию соответствующих понятий и представлений. Задания второго уровня направлены на овладение операциями классификации идентифицируемых объектов и освоение навыков оречевления собственной деятельности.

Второй блок – развитие речи на сенсорно-перцептивном уровне – работа над имитированием слогов. Задания первого уровня сложности обеспечивают развитие воспроизведения серий из двух слогов; второго – серий из трех слогов. Усложнение заданий реализуется посредством комбинации звуков.

Третий блок – развитие языкового анализа, синтеза и представлений. Первый уровень сложности – анализ и синтез синтаксических единиц (отработка умений количественного, позиционного и порядкового анализа и синтеза); второй – анализ и синтез слоговой структуры речевых единиц; третий – анализ и синтез фонематического состава. В данном блоке заданий представлены субкомпоненты, направленные на преодоление недостаточности развития лексического и грамматического компонентов языковой способности, на формирование связного высказывания.

Апробация разработанного логопедического тренажера доказала его педагогический потенциал для совершенствования деятельности учителя-логопеда по развитию предпосылок орфографически грамотного письма: специфика используемых дидактических ресурсов позволяет более результативно решать коррекционно-педагогические задачи в контексте нивелирования характерных для детей обозначенной «проблемной» категории нарушений развития функциональных предпосылок – психологических и языковых процессов, а также в процессе формирования универсальных умений письменной деятельности.

Список использованных источников

1. Архипова, С. В. Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] / С. В. Архипова, О. С. Сергеева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 77–81. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=21178932>

2. Валуйская, Н. В. Инновационные технологии в логопедической практике [Электронный ресурс] / Н. В. Валуйская, Е. В. Шпилева // Вестник научных конференций. – 2016. – № 3. – С. 24–26. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=25962308>.

3. Лаврентьева, М. А. Электронные образовательные ресурсы в логопедической практике [Электронный ресурс] / М. А. Лаврентьева, Е. Е. Мельникова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9–3. – С. 520–524. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=26741551>

Использование песочной терапии как средства адаптации детей с ОВЗ к дошкольному учреждению

*Белова Ирина Николаевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Череповецкий
государственный университет»*

Россия, г. Череповец,

E-mail: iricha-belova@mail.ru.

*Поникарова Валентина Николаевна,
канд. психол. наук, доцент,*

*ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»,
Россия, г. Череповец,*

E-mail: ponikarovavn@rambler.ru

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе [3]. Современные реформы в сфере инклюзивного образования предполагают получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школах и дошкольных учреждениях общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем также является проблема изучения повышения уровня адаптации ребенка к условиям детского сада с целью профилактики и коррекции психических и эмоциональных состояний. Дети с ОВЗ, соматически ослабленные, поэтому процесс привыкания к дошкольному учреждению проходит не всегда благополучно и сопровождается неблагоприятными симптомами [1].

Итак, проблема повышения уровня адаптации ребенка к дошкольному учреждению актуальна. Для ребенка с ОВЗ раннего возраста, в период адаптации характерны эмоциональная неустойчивость, импульсивность, яркость проявления эмоций. Все это заставляет обратиться к поиску новых коррекционно-развивающих технологий, способствующих охране и укреплению здоровья, снятию стресса и обеспечению положительного эмоционального состояния ребёнка. Одной из таких технологий является рисование песком. Песок является

медитативно-расслабляющим материалом, который гармонизирует состояние ребенка. Рисование песком является новым направлением арт-терапии в психолого-педагогической работе с дошкольниками.

С целью профилактики и коррекции эмоционального состояния ребенка, в период адаптации нами предложена программа кружковой работы по рисованию песком на песочных столах. Занятия представляют собой соединение двух терапевтических направлений – песочной терапии и сказкотерапии [2].

Цель – создание наиболее благоприятных и оптимальных условий для адаптации детей с ОВЗ в ДОУ. *Задачи*: снизить высокий уровень психофизического напряжения детей с ОВЗ в период адаптации; установить доверительные взаимоотношения между педагогом и детьми. Программа предусматривает организацию подгрупповой и индивидуальной работы с детьми 1,5–3 лет. Режим проведения – утренние часы, когда дети готовы к экспериментированию. Основными направлениями работы с детьми в адаптационный период будут: снятие стресса и обеспечение положительного эмоционального состояния ребенка (см. табл. 1).

Таблица 1. Перспективное тематическое планирование для детей раннего возраста

	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
сентябрь	«Правила песочной страны»	«Сыплем, лепим»	«Отпечатки наших пальчиков»	«В гостях у радуги»
октябрь	«Кружатся листья» (отпечатки)	«Следы зверей» (отпечатки)	«Во саду, ли в огороде»	«Подарок для Песочного человечка»
ноябрь	«Песочный человек ждет гостей»	«День рождения у мишки»	«Домашние животные»	«Заюшкина избушка»
декабрь	«Зимний лес» (снежинки, сугробы, елочки)	«Снежная баба-франтиха»	«Елочка»	«В гостях у сказки»

Техника рисования песком используется в качестве психо-профилактического средства. Через такую игру у детей усиливается чувство доверия, принятия, успешности, происходит снижение психического напряжения, снятие агрессии. Все это обуславливает снятие стресса и обеспечение положительного эмоционального состояния ребенка.

Список использованных источников

1. Алямовская, В. Г. Адаптация ребенка к дошкольному учреждению / В. Г. Алямовская // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 80–88.
2. Грабенко, Т. М., Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Чудеса на песке. Песочная терапия. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998.
3. Коростелева, Н. А., Мартынова, Е. А. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан / Н. А. Коростелева, Е. А. Мартынова // Педагогическое мастерство (II): материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. – С. 207–210.

Особенности речевого развития детей с бисенсорными нарушениями

*Беляева Ксения Владимировна,
бакалавр ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»,
Россия, г. Уфа,
E-mail: ksenya.belyaeva.14@mail.ru*

Как известно, речевое развитие детей с бисенсорными нарушениями затруднено вследствие дефекта анализаторных систем – зрения и слуха, играющих важнейшую роль в становлении и развитии речи [1, 2].

Цель исследования. Наше исследование направлено на выявление и изучение особенностей речевого развития у детей дошкольного возраста с двойным сенсорным дефектом.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития лиц с ОВЗ» БГПУ им. М. Акмуллы при содействии Фонда поддержки слепоглухих «Соединение».

Характеристика испытуемых. В эксперименте участвовало 6 детей дошкольного возраста, имеющие в различной степени выраженности нарушения слуха и зрения.

Двое детей с односторонними КИ, слабовидящие. Один ребенок глухой и слабовидящий. Трое детей со СА, слабовидящие. Все дети посещают дошкольные образовательные организации для детей с нарушениями зрения или слуха. Все дети слухопротезированы в возрасте до 3-х лет. Все дети с очковой коррекцией.

Описание методов исследования. Для достижения поставленной цели использовались: анализ медико-психолого-педагогической документации на детей (заключения ПМПК, психолого-педагогические характеристики); наблюдение за детьми в игровой деятельности; опросник для родителей; экспериментальные задания; качественно-количественный анализ полученных данных.

Анализ документации позволил определить клиническую картину бисенсорного дефекта и особенности развития. В ходе наблюдения за детьми мы изучили уровень развития ведущего вида деятельности – игры, а также роль и место речи в игровой деятельности. Использование детьми в повседневной жизни речи выявлялось посредством опросника для родителей.

Для изучения речи применялись методики на изучение состояния слухового и зрительного восприятия, праксиса, логопедическое обследование [1]. Диагностический материал был адаптирован, т. к. при предъявлении заданий учитывалось одновременное нарушение слуха и зрения у детей. Адаптация включала конкретизацию речевой инструкции, использование жестовой инструкции, тщательный подбор стимульного материала, оказание помощи в выполнении заданий и др.

Некоторые результаты исследования. Можно констатировать как общие особенности, характерные для всех детей, так и индивидуальные с учетом структуры дефекта. В первую очередь

хочется отметить, что все дети испытывали трудности при вступлении в контакт с новым взрослым. Детям требовалось больше времени, чтобы привыкнуть, адаптироваться. При этом близкий человек (мама, папа) находился рядом с ребенком.

Представим кратко особенности слухового, зрительного восприятия и речи.

У всех детей имеет место недостаточность слухового восприятия, являющимся ведущим нарушением в структуре сенсорного дефекта. Это проявляется в том, что дети не всегда могут качественно и быстро локализовать звук в пространстве, определить источник его возникновения, обозначить этот звук. Определить громкость, силу, тембр голоса. Дети знают и называют не все музыкальные инструменты, природные звуки. Особенности это касается детей с КИ. Замедленный темп восприятия звуков еще более затрудняет процесс познания и коммуникации.

Нарушения зрительного восприятия проявляются у детей еще более разнообразно. Одни дети не видят далеко, другие близко. При рассматривании картинок дети не выхватывают все изображенные предметы, не дифференцируют, не выделяют из фона. Не всегда узнают изображенный предмет. Зрительное внимание ослабленное, дети отвлекаются. Трудности возникают при одновременном предъявлении зрительной и слуховой информации, поэтому приходилось часто привлекать внимание к своему лицу, к губам. Медленно и даже утрированно предъявлять речевую инструкцию.

Изучение речи позволило выявить недостаточность развития фонематического слуха у детей. Дети не различают без визуальной опоры свистящие-шипящие, твердые-мягкие звуки. Часто дети себе дактилируют. В речи встречаются пропуски, искажения звуков. Из-за трудностей слухового восприятия дети не могут контролировать свое произношение. Словарный запас ограничен, дети не знают даже предметы, которые их окружают в повседневной жизни. Наблюдаются аграмматизмы. Отметим, что состояние речи у каждого ребенка своеобразно, обусловлено как характером первичного бисенсорного нарушения,

так и имеющимся опытом реабилитационной и коррекционной работы, а именно временем слухопротезированием, началом коррекционной работы, особенностями социально-речевой среды и др.

Полученные данные были дополнены результатами наблюдения и опроса.

Таким образом, сложные (двойные) нарушения зрительного и слухового анализаторов приводит к появлению особенных психических новообразований, к изменению взаимоотношений внутри сенсорной системы и образованию свойственной специфической психологической системы, со своими особенностями восприятия, речи, мышления, памяти, эмоций.

Список использованных источников

1. Жигорева, М. В. Изучение симптоматики речевых нарушений у слепоглохих детей [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Жигорева Марина Васильевна. – Москва, 1993. – 176 с.

2. Соколянский, И. А. Обучение слепоглохонемых детей [Текст] / И. А. Соколянский // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 75–84.

Мультистудия как форма развития коммуникативных функций детей с ОВЗ

*Вершинина Екатерина Сергеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Самарский
государственный социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара,
E-mail: vershinina.katya23@yandex.ru*

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из важных условий их успешной социализации; обеспечении полноценного участия в жизни общества; эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности [3, С. 12].

Еще Л. С. Выготский говорил о том, что задачей воспитания детей с нарушением развития является их интеграция в социум

и создание условий компенсации их недостатка с учетом биологических и социальных факторов. Этих взглядов придерживались и другие исследователи, занимающиеся основными направлениями адаптации: Г. М. Андреева, А. Адлер, Ф. Б. Березин, А. А. Бодалев, Э. Берн, Л. И. Божович, Г. Гартман [5, С. 86].

В последнее время ученые разрабатывают все больше инновационных подходов к взаимной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей без ограничений здоровья. Взаимная адаптация – это процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов или субъектов друг на друга, который порождает их взаимную обусловленную связь [5, С. 125].

В настоящее время в работе с детьми с ОНР наряду со специальными коррекционными технологиями, составляющими основное содержание логопедического воздействия, начинают использоваться современные образовательные технологии [2], в том числе ИКТ. Современные информационно-коммуникационные средства позволяют проектировать принципиально новые педагогические технологии, основанные на системном, деятельностном, полисенсорном, интерактивном подходах к коррекционному воздействию. Существует несколько направлений работы с ИКТ. Наиболее востребованным у детей является – создание мультфильма.

В процессе образовательной работы с дошкольниками, имеющими и не имеющими ограничения в здоровье, используется объемный вид анимации. Она создается благодаря персонажам – куклам, пластилиновым, песочным или иным материальным героям.

Для того чтобы сделать процесс развития речи увлекательным и разнообразным, можно комбинировать различные технологии: лепка; конструирование из конструктора ЛЕГО, оригами.

Алгоритм создания мультфильма с детьми:

В процессе предварительной работы, с детьми проводят беседы о мультипликации: рассказывают об ее истории, профессиях людей, участвующих в создании мультфильма, просматривают мультфильмы, выполненные в различных техниках.

Кроме того, педагог готовит все необходимые материалы для съемок: фотоаппарат; штатив; дополнительное освещение (лампа); компьютер, программы для создания мультфильма; микрофон; материалы для создания фона, персонажей в зависимости от выбранной технологии.

После предварительной работы, педагог включает детей в процесс создания мультфильма:

1. Продумывание замысла. С какой целью создается мультфильм, в какой технике, что авторы хотят рассказать зрителю.

2. Составление сценария. Сценарий мультфильма может быть составлен с использованием технологии: карты Проппа. Владимир Яковлевич Пропп проанализировал структуру русских народных сказок и выделил в них набор постоянных структурных элементов, или функций. Иначе говоря, карточки Проппа – сказочный алгоритм или конструктор. С помощью карт Проппа дети составляют сценарий сказки.

3. Этап создания героев.

4. Съемка.

5. Озвучка мультфильма.

6. Заключительный этап работы – монтаж в компьютерной программе Windows Movie Maker.

В процессе совместной работы над созданием мультфильма у детей формируется лексико-семантическая сторона речи, например, при знакомстве со словами: мультфильм, режиссер, съемка, камера и т. п.

Происходит формирование фонетической стороны речи: автоматизация звуков. Развивается мелкая моторика во время продуктивной деятельности по созданию персонажей мультфильма. В процессе коммуникации дети обращаются друг к другу с просьбами, вопросами, что способствует их успешной социализации в коллективе.

Список использованных источников

1. Гусакова, А. А. Мультфильмы в детском саду – ТЦ «Сфера», М. 2010 г. – 176 с.

2. Комарова, Т. С., Комарова, И. И., Туликов, А. В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М., 2011. – 315 с.

3. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. канд. пед. наук. – Омск, 2015 г. – 23 с.

4. Пропп, В. Я. Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки. – Издательство «Лабиринт», М., 2001 г. – 192 с.

5. Ратнер, Ф. А. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: ВЛАДОС, 2006 г. – 175 с.

Семейная летняя школа для семей с особенными детьми

*Галстян Каринэ Саргисовна,
бакалавр ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмулла»,*

E-mail: karine.galstyan.1997@mail.ru

*Мазова Екатерина Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмулла»,*

Россия, г. Уфа,

E-mail: mazova2012@yandex.ru

В настоящее время для оказания психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, применяются различные формы и технологии работы.

Одной из таких современных форм является проведение семейных школ, когда родители со своими детьми выезжают в летние/зимние базы отдыха, лагеря. Наряду с отдыхом и совместным проведением досуга, в таких школах реализуются социально-образовательные задачи. А именно осуществляется обучение родителей навыкам взаимодействия со своими детьми и друг с другом, доступным реабилитационным и коррекционным технологиям: проводятся коррекционно-развивающие мероприятия с детьми. А также, что немаловажно это площадка для обмена знаниями и компетенциями специалистов [3].

В основном такие формы поддержки семьям с детьми оказывают некоммерческие организации (НКО), родительские объединения (РОО «Перспектива», Интеграционная школа «Ковчег» и др.)

При этом семейные школы могут быть выходного дня и более длительного пребывания, разной направленности (спортивные, языковые, творческие и пр.), с участием детей той или иной нозологической группы (н-р, для семей с детьми с синдромом Дауна).

Наш проект «Семейная летняя школа» особенный, отличающийся от других подобных проектов по нескольким параметрам.

Во-первых, инициатором организации и проведения такой школы являются студенты и преподаватели педвуза. Первую такую школу мы провели в августе 2017 г. на базе собственного социально-образовательного и оздоровительного центра «Салихово» БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа). Участвовали 9 семей со слепоглухими детьми (в т. ч. и здоровые сиблинги), 10 волонтеров, 3 педагога. Инициаторами стали сотрудники лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития лиц с ОВЗ» педуниверситета (руководитель Хайртдинова Л. Ф.) и студенты-дефектологи.

Во-вторых, были отобраны и подготовлены студенты-волонтеры для работы с семьями в летней семейной школе. Содействие в обучении студентов оказал Фонд поддержки слепоглухих «Соединение». В результате в нашем вузе появилось волонтерское движение «Прикосновение», организованного самими студентами дефектологами, логопедами.

В-третьих, Семейная летняя школа это не только проект для семей, воспитывающих особенных детей. Кстати он стал возможным, благодаря, созданию регионального отделения семей слепоглухих детей в нашей республике и участия этих семей в летней школе. Но и социально-образовательная площадка для студентов-дефектологов. Помимо навыков самоорганизации и сплоченности, особенно, на этапе подготовки Летней школы,

у будущих педагогов-дефектологов отрабатываются профессиональные компетенции и уверенность в себе. Проект «Летняя семейная школа» разрабатывается самостоятельно студентами-бакалаврами под руководством магистранта, обучающегося по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленности (профиль) «Менеджмент в образование и культуре» Института педагогики БГПУ им. М. Акмуллы при консультативной помощи преподавателей.

В рамках реализации ежегодного проекта «Летняя семейная школа» проводятся исследовательские работы студентов и магистрантов Института педагогики в формате курсовых, выпускных и магистерских работ [2]. А также исследовательской студенческой работы по заказу Фонда поддержки слепоглухих детей «Соединение» (исполнитель Беляева К. В. по проблеме изучения речи у детей с бисенсорными нарушениями).

В течение учебного года студенты-волонтеры проводят разнообразную работу с семьями, воспитывающие особенных детей. Тьюторское сопровождение, проведение семейных праздников, участие в проведение «Семейных суббот» и пр. Это укрепляет доверие родителей к студенту, они становятся равноправными участниками-партнерами, а студенты лучше узнают детей и повышают свою профессиональную уверенность [1].

Нами разработана и апробирована технология подготовки и проведения Летней семейной школы с участием специально подготовленных волонтеров к этому виду деятельности, а также рекомендации для студентов и родителей.

Мы осознаем ответственность и реально оцениваем свои возможности в реализации таких проектов, как Летняя семейная школа. У наших студентов-волонтеров появляется учебная мотивация и устойчивый профессиональный интерес, знания, которые мы получаем на занятиях, мы переносим в практику взаимодействиями с семьями. И, что немаловажно, мы начинаем исследовательскую работу уже на младших курсах, реализуя ее в осознанный выбор на старших курсах тематики курсовых и выпускных работ.

Список использованных источников

1. Мазова, Е. А., Хайрtdинова, Л. Ф. Подготовка студентов дефектологов к работе с детьми [Текст]. / Е. А. Мазова, Л. Ф. Хайрtdинова // Вопросы педагогики. – 2017. – № 11. С. 42–45.
2. Нурлыгаянов, А. Ф., Хайрtdинова, Л. Ф. Личностные факторы профессиональной востребованности учителей-дефектологов и студентов-дефектологов [Текст] / И. Н. Нурлыгаянов, Л. Ф. Хайрtdинова // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 80–87.
3. Ратынская, Т. М. Социальное развитие детей в условиях летнего интегративного лагеря [Электронный ресурс] / Т. М. Ратынская. – Режим доступа: <http://www.universal-internetlibrary.ru/book/19071/ogl.shtml> – 20.02.2018 г.

Особенности творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи

*Емец Екатерина Владимировна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: ekaterinaemec@rambler.ru*

Владение связной речью – одна из важнейших задач речевого развития детей. Для детей младшего школьного возраста с ОНР характерны трудности в овладении творческим рассказыванием: в определении замысла рассказа, последовательности выбранного сюжета, логики повествования, отсутствие навыков композиционного построения рассказа.

Использование приемов творческого рассказывания занимает особое место в системе коррекционной работы по формированию связной монологической речи детей. Овладение творческим рассказыванием знаменует собой переход на качественно новый уровень речемыслительной деятельности, а также максимально способствует приближению речи ребенка к тому уровню связной монологической речи, который требуется ему для перехода к учебной деятельности. Творческое рассказывание

играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, предоставляя большие возможности для самовыражения, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем. [1, С. 3]. Воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в творческое.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи. Исследование проводилось на базе МБОУ «Марфинская средняя общеобразовательная школа» в Мытищинском городском округе. В исследовании принимали участие 24 учащихся 1 класса с общим недоразвитием речи IV уровня. Из них 6 детей получали логопедическую помощь в массовом детском саду в логопедической группе в течении года и вышли с заключением ОНР III уровня. Двое детей получали помощь логопеда частным образом для коррекции звукопроизношения.

Цель эксперимента – выявить особенности творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования заключались в том, чтобы выявить:

- уровень самостоятельности при выполнении данных заданий;
- связность и последовательность изложения текста обучающимися;
- на основе анализа пересказа текста определить индивидуальные особенности речи учеников.

Для проведения обследования использовалась модифицированная методика Глухова В. П. [2]. Задания были подобраны в соответствии с возрастом детей. Использовался речевой и иллюстрационный материал подобранный самостоятельно. Были выбраны следующие задания:

1. Пересказ детьми знакомой сказки.
2. Составление рассказа из личного опыта.
3. Продолжение рассказа по данному началу.

4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

5. Составление рассказа с помощью пособия Агранович З. Е. «Времена года».

Анализ результатов обследования и оценка рассказов учеников с ОНР показали, что у учащихся с ОНР имеются значительные трудности в построении речевого высказывания.

У 4 детей было отмечено нарушение последовательности и пропуски звеньев в рассказах. Отмечались трудности в логическом построении сюжета. Ученики испытывали затруднения в выборе языковых средств, допускались ошибки в построении фразы. Все выше перечисленное может свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний. На творческий компонент рассказа указывает попытка изменить действие сюжета.

У 15 обучающихся был выявлен дефицит языковых средств и трудности их использования. Речевые средства были однообразны и ограничены лексически. Были выявлены затруднения при подборе глаголов. Прослеживалось нарушение синтаксической связи между фразами, лексические затруднения, ошибки, связанные со слабостью лексических дифференцировок. Творческий компонент прослеживался при самостоятельном рассказывании.

У 5 детей в рассказах прослеживалось отсутствие смыслового единства. Рассказ был представлен простыми предложениями с перечислением предметов и явлений. Речевые средства использовались редко. Можно предположить, что данные трудности были обусловлены нарушениями внутреннего планирования высказывания. Отмечались лексико-грамматические недостатки.

Возникшие трудности указывают на необходимость коррекционно-логопедической работы по развитию связного высказывания и формирование творческого навыка у детей с ОНР.

Список использованных источников

1. Аханькова, Е. В. Использование приемов творческого рассказывания в процессе коррекционно-логопедической работы

с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]; дис. канд. пед. наук.: 13.00.03 / Е. В. Аханькова – М., 2004. – 209 с.

2. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связанных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]; / В. П. Глухов – Изд. В. Секачев, 2014. – 232 с.

3. Граб, Л. М. Творческое рассказывание: обучение детей 5–7 лет / Л. М. Граб. – Волгоград: Учитель, 2013. – 136 с.

Инновационные технологии в работе группы кратковременного пребывания «вместе с мамой» для детей с ОВЗ и инвалидностью

*Колотилова Татьяна Витальевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Череповецкий
государственный университет»,
Россия, г. Череповец,
E-mail: tatakriovolap@mail.ru*

Группа кратковременного пребывания детей «Вместе с мамой» для детей с ОВЗ и инвалидностью должна обеспечить с одной стороны запросы родителей, не имеющих возможность или не стремящихся по каким-либо причинам отдавать ребенка в детский сад на целый день, и необходимое развитие детям, имеющих нарушения, с другой стороны. Это и включение ребенка в мир сверстников, несмотря на различную нозологию, и в мир взрослых (социализация), и гармоничное личностное развитие.

Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей зависит от модели, вида группы, ее среды, возраст и диагноз детей, а также постоянное нахождение с ребенком его матери.

Учитывая специфику группы, образовательный процесс должен быть системным, так, чтобы в условиях занятия не потерять ни одного важного момента развития ребенка раннего возраста с ОВЗ и его родителей.

Педагоги и родители, объединившись одной целью развития детей с ОВЗ, смогут создать единое пространство для ново-

введений в образовательный процесс в МБДОУ и семье для воспитания и развития детей с ОВЗ [2, С. 24].

Анализ учебных программ позволяет сделать вывод, что в содержании заложены возможности для осуществления всестороннего образования детей, но не везде делается акцент на детей младенческого возраста с ОВЗ, что позволило продумать свою методику работу в работе с детьми группы кратковременного пребывания «Вместе с мамой».

Разработав свою структуру игровых занятий, используя различные методы и приемы, нетрадиционные методики и технологии, дали возможность осуществлять связь ознакомления с окружающим миром, изобразительного искусства и музыки, используя коррекционно-развивающие технологии в развитии детей с ОВЗ.

В своей работе применяем следующие формы современных педагогических и коррекционно-развивающих технологий:

– здоровье сберегающие технологии

Реализация технологии проходит как в традиционной, так и не в традиционной форме. Во время занятий, обязательно, используется музыкотерапия и арттерапия. А также технологии развития Базарного В. Ф., Афанасьева Э. С. (зрительная гимнастика с оборудованием), Стрельниковой А. Н. (элементы дыхательной гимнастики), Кузнецовой В. М. («Минуты здоровья»), пестовальной гимнастики, массажа с элементами кинезиологии (точечного массажа) с использованием массажных мячей, расчесок, столовых ложек, бигуди.

– технологии проектной деятельности

Очень активно применяем один из уникальных средств обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых – технологию проектирования, тематика которой помогает сохранить и пополнить информацию о ребенке и его семье, чтобы, как можно меньше родители оставались в стадии «непринятия» ситуации болезни.

– информационно-коммуникационные технологии;

Благодаря использованию ИКТ и их интеграции образовательный процесс становится целесообразным, результативным, эффективным, экономичным.

Использование компьютера, телевизора позволило оживить совместную образовательную деятельность с детьми и их родителей. Применение компьютерных дидактических игровых заданий даёт возможность повысить не только уровень познавательного интереса, но и уровень познавательной активности и самостоятельности мышления.

Основная форма работы на занятиях в группе с детьми раннего возраста – это методика Глена Домана.

Основные тезисы методики Глена Домана:

- Каждый ребенок – может стать гением, а ранее развитие – это ключ к его гениальности, несмотря на различные нарушения в развитии.

В работе уделяем развитию индивидуальных творческих способностей с помощью технологии Рони Орена (нетрадиционные техники художественного творчества с использованием различных предметов, окружающих детей – зубные щетки, губки для мытья посуды, рулончики от бумажных полотенец, нитки, части тела и т. д.), что позволяет развивать воображение и максимально раскрепощает детей и их родителей.

Влияние малых фольклорных форм на развитие и воспитание детей раннего возраста с ОВЗ, дает нам возможность уже на ранних этапах жизни ребенка приобщать его к жизни, на основе героев сказок [3, С. 156].

Традиционные и инновационные технологии играют большую роль в развитии организации эффективности образовательного процесса для детей раннего возраста с ОВЗ.

Список использованных источников

1. Арон, И. С. Основные факторы формирования личности дошкольника в особой социальной ситуации развития / И. С. Арон // Психолог в детском саду. – 2000. – 1. – С. 70–75.

2. Битова, А. Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации. М.: Правда, 2000. 254 с.

3. Ткачева, В. В. Психологические особенности матерей, имеющих детей с тяжелыми двигательными нарушениями // Коррекционная педагогика. 2004. № 1 (3).

Индивидуализация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в аспекте реализации ФГОС

*Кошелева Наталья Анатольевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Мурманский арктический
государственный университет»,
Россия, г. Мурманск,
E-mail: koshelevanataliya10@yandex.ru*

В современных условиях система общего и специального образования в городе Мурманске, как и в России в целом, ориентирована на обеспечение вариативности и разнообразия содержания образовательных программ, организационных форм получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Меняется содержание деятельности Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии г. Мурманска (ТПМПК). В аспекте введения федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для детей с ОВЗ (Стандарт) у нее появились новые задачи, связанные с определением индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей (ООП) каждого обучающегося, специальных условий, способствующих адаптации и социализации детей.

Климат и географические условия Кольского полуострова (Полярная ночь, продолжительный снежный период, резкие перепады атмосферного давления, техногенное загрязнение внешней среды и др.) создают особые условия психофизиологического развития ребенка [1].

Анализ данных, о детях с ограниченными возможностями здоровья, проживающих на территории Мурманска, ежегодно осуществляемый ТПМПК, показывает увеличение количества детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушением зрения, нарушением опорно-двигательного аппарата (Таблица 1). Усугубляется структура и степень выраженности нарушенного развития детей, с преобладанием сложных нарушений когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности.

Таблица 1. Анализ данных ТПМПК о количестве детей с ОВЗ

Категория детей с ОВЗ	Учебный год (чел.)		
	2014/15	2015/16	2016/17
Дети с задержкой психического развития	363	349	429
Дети с тяжелыми нарушениями речи	1118	812	1203
Слабовидящие дети, дети с амблиопией, ко-соглазием	132	112	143
Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата	18	19	32

Неоднородность состава, вариативность образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ ставит перед специалистами ТПМПК необходимость дифференцированного подхода к определению специальных условий обучения и вариантов адаптированных общеобразовательных программ в зависимости от степени выраженности, характера и структуры нарушения развития.

Алгоритм действий по проведению дифференцированного психолого-медико-педагогического обследования в условиях комиссии включает: изучение и анализ документации, проведение комплексного обследования, количественно-качественный анализ результатов, беседу с родителями (законными представителями), коллегиальное обсуждение и составление заключения, включающего рекомендации по созданию специальных образовательных условий, консультирование родителей по результатам обследования ребенка.

На этапе дифференциальной диагностики, осуществляемой ТПМПК в условиях временного дефицита, значительная роль отводится информации, представленной в психолого-педагогических характеристиках, сопровождающих ребенка на комиссию. Результаты длительного наблюдения за ребенком в условиях образовательной организации, квалификация его индивидуально-типологических трудностей в обучении, создают основу оптимального выбора индивидуального образовательного маршрута обучающегося, контроля динамики его развития. Максимальная индивидуализация конкретных проблем ребенка

в каждом отдельном случае (ориентировочная деятельность, восприятие помощи, способность переноса на аналогичные задания, удержание алгоритма действия и др.) позволяет определить приоритеты в дальнейшей коррекционной работе в условиях образовательных организаций, повысить точность и эффективность тех или иных воздействий.

Одним из основных условий, обеспечивающих эффективность деятельности ТПМПК, адекватное включение ребенка в образовательную среду в соответствии с возможностями, является результативность консультирования его родителей, основными принципами которого являются: использование понятной и адекватной терминологии; создание условий для адекватного восприятия родителями ситуации, связанной с особенностями ребенка; формирование готовности к длительному этапу развития, обучения и социальной адаптации ребенка [4].

Таким образом, своевременное выявление ООП детей с ОВЗ, индивидуализация условий для их удовлетворения, составляют приоритетные направления деятельности ТПМПК г. Мурманска на современном этапе развития образования.

Список использованных источников

1. Специфика организации дистанционного обучения детей-инвалидов в условиях Кольского Заполярья / Королева Н. Ю., Кузьмичева Т. В., Ляш Л. П., Попов А. С. // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 82–94.

2. Кузьмичева, Т. В. О состоянии начального образования детей с задержкой психического развития на территории Мурманской области / Кузьмичева Т. В. // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 19–27.

3. Бабкина, Н. В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2017. – № 2. – С. 16–22.

4. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М. М. Семаго, Н. Ю. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014. – 368 с.

Садовая терапия как условие социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья

Крижановская Наталья Сергеевна,

бакалавр ФГБОУ «ИГУ»,

E-mail: Natali-Krizhanovskaya@mail.ru

Павлова Роза Алексеевна,

бакалавр ФГБОУ «ИГУ»,

Россия, г. Иркутск,

E-mail: pavlova_roza_alekseevna@mail.ru

Проблема включения людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в реальную жизнь общества является актуальной на сегодняшний день. Одной из основных задач, помимо воспитания и обучения детей с ОВЗ, является их социальное развитие.

Под социальным развитием детей с ограниченными возможностями здоровья мы будем понимать подготовку к жизни в условиях современного мира, а также формирование приемлемого поведения в различных жизненных ситуациях. Изучению социального развития детей с ОВЗ уделяли внимание Е. А. Стребелева (1998), Ю. Н. Елисеева (2016), Л. М. Шипицына (2005) и др. [3, 1, 5].

В Иркутской области работает достаточно много организаций, в которых одним из главных направлений является социальное развитие детей с ОВЗ. Ботанический сад «ИГУ» открыл свои двери для особенных детей. Ресурсы Ботанического сада, его среда, разнообразие программ, являются условиями социального развития детей с ОВЗ. Одним из таких условий является садовая терапия. По мнению С. В. Сизых садовая терапия – это процесс использования растений сада для улучшения человеческого благосостояния через воздействие на разум, тело и душу человека [2].

Шелкунова О. В. В своих работах отмечает, что садовая терапия предполагает развитие у детей с ОВЗ познавательной активности, интереса к окружающему миру, развитие мелкой

моторики, мышления, памяти, внимания, творческих способностей, а также развитие личностных качеств (терпения и трудолюбия и других) [4].

Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого стало изучение уровня социального развития детей с ОВЗ в процессе ознакомительных занятий по садовой терапии.

Для реализации цели поставлены следующие задачи:

– подобрать и адаптировать методику изучения уровня социального развития детей с ОВЗ;

– выявление уровня социального развития детей с ОВЗ;

– проанализировать и обобщить полученные результаты.

Эксперимент был проведен в 2015–2017 году на базе Ботанического сада ИГУ г. Иркутска. В исследовании приняли участие 50 младших школьников с ОВЗ (с умеренной умственной отсталостью, дети с синдромом Дауна, дети с расстройством аутистического спектра и др.) в возрасте 7–9 лет.

Диагностический материал для определения уровня социального развития детей с ОВЗ включает следующие диагностические критерии:

- характер взаимодействия со взрослым и сверстниками (средства общения со взрослым и сверстниками; использование речевых средств общения – высказывания, вопрос; характер установления контакта со взрослым, со сверстниками);

- особенности поведения и эмоционально волевой сферы (преобладающее настроение (бодрое, спокойное, раздражительное, неустойчивое, с резкими колебаниями));

- навыки самообслуживания;

- способы усвоения общественного опыта (активен/пассивен; деятелен/инертен; неагрессивен по отношению к другим детям/агрессивен);

Для изучения уровня социального развития детей с ОВЗ мы использовали параметры, выделенные Е. А. Стребелевой [3].

Суммарное количество баллов, полученных при наблюдении, явилось показателем уровня социального развития детей с ОВЗ, что позволило нам выделить следующие уровни: высокий (34–40 баллов), средний (24–33 балла), низкий 13–23 (балла), нулевой (12–10 баллов).

Как показали результаты, дети с ОВЗ не достигают высокого уровня социального развития, это позволило разделить их на две группы. К первой группе мы отнесли детей с ОВЗ со средним уровнем социального развития (8 %). Данная группа детей сотрудничает со взрослым и сверстниками. У детей отмечается интерес к практическим занятиям, также они ведут себя адекватно, у них сформированы навыки самообслуживания. Ко второй группе мы отнесли детей с низким и нулевым уровнем социального развития (92 %). Данная группа детей не сотрудничает с взрослым и сверстниками. Дети не проявляют заинтересованности к практической деятельности, они также не понимают инструкцию и не следуют образцу взрослого. Самостоятельная регуляция поведения и навыки самообслуживания в большей степени отсутствуют.

Результаты эксперимента обусловили необходимость разработки программы по садовой терапии, направленную на социальное развитие детей с ОВЗ. Программа разработана с учетом особенностей социального развития детей с ОВЗ, содержит пояснительную записку, раскрывающую актуальность, цели и задачи, формы, методы и планируемые результаты.

В учебном плане программы подробно представлено содержание разделов программы, направленное на социальное развитие детей с ОВЗ, количество часов, представлены методические материалы и оборудование, а также оценочные средства.

Предложенная программа может стать примером коррекционно-педагогической работы по социальному развитию школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного и специального образования.

Список использованных источников

1. Елисеева, Ю. Н. Особенности социализации детей школьного возраста с ОВЗ // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 959–964.
2. Садовая терапия: монография / под общ. ред. С. В. Сизых, В. П. Пескова. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. – 259 с.

3. Стребелева, Е. А. Организация модели дошкольного образования детей с нарушением интеллекта // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 3. – С. 20–26.

4. Шелкунова, О. В., Квасова, А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 11. – С. 110–116.

5. Шишицина, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта // 2-е изд., перераб. и допол. – СПб: Речь, 2005.

Формирование воссоздающего воображения у дошкольников с нарушением зрения

*Логина Валентина Валентиновна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара,
E-mail: valkoo96@mail.ru*

Развитие воображения у детей с нарушением зрения специфично: у детей с косоглазием и амблиопией в сравнении с нормально развивающимися сверстниками наблюдаются недостатки сформированности таких качеств воссоздающего воображения как: умение с достаточной полнотой и точностью воспроизводить образы, соблюдать очередность эпизодов сюжета в пересказе, отсутствие усложнения/обогащения образов героев во время игры по произведению.

Дети с нарушениями зрения нуждаются в разработке и организации системы коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на развитие воссоздающего воображения. Средства развития воображения, разработанные для детей с нормальным психофизическим развитием, нуждаются в адаптации по отношению к детям с нарушениями зрения с учетом особенностей их зрительного восприятия.

С опорой на методические разработки Боровик О. В. и Родионовой Г. С. нами было разработано содержание работы

педагога по формированию воссоздающего воображения. Вся коррекционная работа включает три этапа.

На подготовительном этапе задачей является формирование операциональных умений, необходимых для создания образов воображения. В рамках реализации непосредственной образовательной деятельности (НОД) по рисованию педагог учит детей достраивать образы знакомых предметов по предъявленным элементам и тренирует в умении выделять образ предмета среди других и воспроизводить в рисунке. Для выполнения задачи использовались следующие задания: «Дорисуй картинку», «Посмотри и нарисуй», «Найди и закрась».

Второй этап – основной. На данном этапе выделены четыре задачи:

1. Обучать видеть и создавать сюжетные композиции на основе наглядной опоры. В рамках реализации НОД по речевому развитию педагог учит анализировать объекты и ситуации: выделять главное и второстепенное, видеть связь. Для выполнения этой задачи использовались следующие задания: «Составление рассказов», «Небывальщина», «Геометрические фигуры в предметах».

2. Формировать навык комбинирования и перекомбинирования образов. В рамках реализации НОД по рисованию и лепке педагог обучает умению включать абстрактные элементы и знакомые фигуры в различные изображения. Для выполнения этой задачи использовались следующие задания: «Чудесные превращения», «Дорисовывание с опорой на элемент».

3. Развивать умение обогащать простые воссозданные образы. В рамках реализации НОД по рисованию и развитию речи педагог учит описанию героев и предметов, завершению сказочных образов, вербальной и невербальной передачи эмоционального состояния героя и выявлению положительных и отрицательных сторон героя, анализу мотивов, поступков, причин и последствий ситуации. Для выполнения этих задач использовались следующие задания: «Из какой сказки герой», «Сказочные разбойники», «Определи эмоции», прочтение и анализ сказок и басен.

4. Развивать умение создавать простые образы. В рамках реализации НОД по развитию речи, рисованию и лепке педагог обучает комбинированию предмета из элементов, наделению предмета новым значением; мысленному наделению предмета необычным свойством; изменению размера предмета или его части в процессе лепки, рисования, конструирования; мысленному наделению предмета, героев противоположными качествами; определению общих качеств у ряда объектов, составлению образных сравнений. Для выполнения этих задач использовались следующие задания: «Найди общее», «Четвертый лишни», «Одним словом», «Поделись волшебством».

Третий этап – заключительный. На данном этапе выделены две задачи:

1. Развивать умение создавать сложные образы. В рамках реализации НОД по развитию речи, рисованию педагог учит придумывать сказки по схеме; придумывать сказки с героями, выбранными случайно или целенаправленно. Для выполнения этих задач использовались следующие задания: «Что я чувствую», «Сказочные слова», «Закончи сказку», «Мишкины картинки».

2. Развивать умение обогащать сложные образы. В рамках реализации НОД по развитию речи педагог учит придумывать новую сюжетную линию с участием второстепенных героев, добавления событий, новых героев в сюжет сказки; изменению структурных компонентов сказки. Для выполнения этих задач использовались следующие задания: «Сказка наизусть», «Закончи сказку», «Меняем порядок».

Оценка динамики развития воссоздающего воображения показывает эффективность представленного содержания работы педагога.

Список использованных источников

1. Боровик, О. В. Развитие воображения. Методические рекомендации [Текст] / О. В. Боровик. – ООО «ЦГА «РОН»», 2000. – 112 с.

2. Родионова, Г. С. Развитие воображения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе работы со сказкой [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.10) / Родионова Галина Сергеевна; Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

**Формирование связной речи
у старших дошкольников с III уровнем ОНР
с использованием нейропсихологических приемов**

*Лукичева Наталья Анатольевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Россия, г. Владимир,
E-mail: lukicheva-2011@mail.ru*

Одной из основных задач обучения дошкольников является развитие связной речи, которая в свою очередь является наиболее сложной формой речевой деятельности.

Связная речь включает в себя владение обширным словарным запасом, усвоением норм и законов языка. Ребенок должен не только усвоить языковой материал, а также уметь применять его в речевой практике, последовательно и понятно передавать окружающим готовый текст или самостоятельно составленный рассказ [1, С. 54].

В связи с ростом речевых нарушений актуальным остается поиск новых эффективных методов коррекции сложных речевых расстройств. Одним из таких методов является нейропсихологический подход. В основе данного подхода лежит понятие о сохраненных афферентациях, поэтому в процессе коррекции предлагается использовать сохраненные анализаторы в качестве опоры при обучении, исходя из потенциальных возможностей детей [3, С. 19].

Центральной задачей формирующего обучения является не формирование изолированных высших психических функций,

а обучение дошкольников общему принципу осуществления того или иного вида деятельности [2, С. 33].

Для формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня был разработан комплекс, состоящий из 16 коррекционно-развивающих занятий. Предварительно дети были разделены на 3 подгруппы по 4 человека, в зависимости от уровня развития связной речи.

Особенностью нейропсихологического подхода является опора на сохранные функции в работе по формированию нарушенных функций. Поэтому при проведении занятий в работу включались зрительный анализатор, слуховой анализатор, память и двигательная сфера (так как дети гиперактивные) [4, С. 72].

На каждом занятии использовались нейропсихологические приемы. Игры и упражнения были подобраны таким образом, чтобы они были понятны и интересны детям, а также связаны с лексической темой недели.

Для построения внутренней программы высказывания при составлении предложений были использованы схемы. Схемы для составления простого нераспространённого предложения включали в себя три квадрата, каждый квадрат обозначал слово, существительные обозначались словами, а действия стрелками. Данные схемы являлась реализацией внутренней схемы построения простого предложения.

Для того, чтобы детям было интересно строить предложения были введены схемы, направленные на включение зрительного анализатора. На схемах были изображены 3–5 картинок, про которые дети составляли предложения. Картинки были соединены стрелками или помещены в рамки геометрических фигур разных цветов.

Работа по формированию связной речи состояла из подготовительной работы и обучения рассказыванию.

Подготовительная работа включала: формирование лексического и грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры, а также коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий.

Конспект каждого занятия включал: организационный момент, растяжку, глазодвигательное упражнение, упражнение на развитие мелкой моторики, упражнения на развитие лексико-грамматического строя речи и упражнение на развитие связной речи.

Занятия можно разделить на 3 части: составление предложений, пересказ и составление самостоятельного высказывания. Задания предъявлялись детям в порядке увеличения сложности.

Контрольный эксперимент позволил сделать вывод о том, старшие дошкольники научились строить грамматически правильные высказывания на уровне фразы, самостоятельно пересказывать простые по содержанию литературные тексты, полностью передавая их содержание, они научились без помощи, достаточно точно и полно составлять сюжетные рассказы на основе наглядного содержания фрагментов-эпизодов. Дети заметно лучше стали строить самостоятельные высказывания, однако ошибки составления рассказов на основе личного опыта и рассказа описания у них остались.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности занятий по формированию связной речи использованием нейропсихологических приемов.

Список используемых источников

1. Новоторцева, Н. В. Развитие речи дошкольников и коррекция её недостатков в детском саду / Н. В. Новоторцева. – Ярославль: ООО «Академия развития», 2012. – 256 с.

2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

3. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Котагина, Е. Г. Гришина, Т. Ю. Гогберашвили; Под редакцией Л. С. Цветковой. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 296 с.

4. Цветкова, Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга: Учебное пособие / Л. С. Цветкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2010. – 376 с.

Электронная система для детей с ограниченными возможностями здоровья пермского края как средство эффективного психолого-педагогического сопровождения

*Малова Ксения Андреевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
Россия, г. Пермь,
E-mail: delo597@yandex.ru*

Динамичные изменения в современном мире, которые происходят в связи с информатизацией общества, требуют использования информационных технологий во всех сферах человеческой деятельности. Информатизация образования является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования. Так, 19 декабря 2016 года был создан Экспертный совет по информатизации системы образования и воспитания при Временной комиссии Совета Федерации по развитию информационного общества, что только подчеркивает интерес государства к развитию данной области. Информационные и коммуникационные технологии (далее – ИКТ) должны занять исключительное место в повышении качества образования, поскольку современный уровень развития данных технологий: позволяет увеличивать масштаб доступа к образовательной и профессиональной информации для педагогов и обучающихся, позволяет усовершенствовать процесс управления образовательным учреждением, что впоследствии повышает эффективность всей образовательной системы в целом; способствует объединению российской и мировой систем образования, облегчает доступ к международным источникам информации в области образования, науки и культуры.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в настоящий момент происходит стремительный рост ИКТ,

которые внедрены во все сферы жизни современного человека. Развитие данных технологий касается и системы образования. Проанализировав существующие практики применения ИКТ в своих предыдущих исследованиях, мы решили изучить вопрос использования ИКТ в специальном образовании, в частности, в области применения электронных систем и разработать проект, в котором электронная система будет выступать средством психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в нашем регионе.

В данное время существует противоречие между тем, что несмотря интенсивные темпы роста применения ИКТ и активное внедрение их в систему образования, большинство действующих практик применения электронных систем, не охватывают, не рассчитаны и не могут быть применены к такой категории детей, как дети с ОВЗ.

Одним из важнейших направлений в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является система комплексного взаимодействия всех специалистов, которую не всегда просто организовать на практике. Дополнительно в федеральных нормативных документах предъявляются требования активного участия родителей в образовательном процессе, и вместе с тем не указываются механизмы такой совместной деятельности. Разработка, по сути, системы комплексного психолого-педагогического сопровождения, в которой будет учитываться важность и необходимость обратной связи и активного участия семьи в воспитании, обучении и развитии детей с ОВЗ может стать важным механизмом в решении существующих проблем.

Цель исследования: обоснование использования ИКТ в системе специального образования на основе разработки проекта электронной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Объект исследования: использование ИКТ в системе специального образования.

Предмет исследования: проект электронной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в Пермском крае.

Исходя из поставленной цели, были определены следующие задачи исследования:

1. Провести анализ исследований, предметом внимания которых является использование ИКТ в системе образования, в частности, в системе специального образования.

2. Выявить необходимость создания электронного Интернет-ресурса для детей с ОВЗ как средства эффективного психолого-педагогического сопровождения.

3. Разработать проект психолого-педагогического сопровождения электронной системы для детей с ОВЗ в Пермском крае.

Методологическую основу данной работы составили основные положения исследований об использовании ИКТ в специальном образовании, проведенные отечественными учеными – О. П. Белоножкой, Т. И. Галишниковой, Т. К. Королевской, О. И. Кукушкиной и др. Исследования С. В. Алехиной, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Л. М. Шипициной в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Нормативно-правовая база в области развития системы образования федерального, регионального и муниципального уровня.

Ситуация, в которой находится общество в XXI веке, предусматривает трансформацию политики развития общества на основе крупномасштабного применения знаний и информации как стратегических ресурсов развития, а также перспективных высокоэффективных технологий как основных инструментов этого развития.

При этом большая часть исследователей полагает, что система образования нуждается в кардинальной реорганизации, потому как она уже не соответствует актуальным требованиям и не может обеспечить надлежащей подготовки людей к будущему, ставящему перед человечеством все новые и новые глобальные проблемы.

В мировой системе образования одним из глобальных вызовов является информационный. Он включает в себя потребность перехода к информационному обществу и приспособление людей к новой информационной среде, которая должна решить

проблему информационного неравенства. Данный вызов предусматривает развитие общей информационной культуры общества [1].

В настоящий момент существует возможность, и более того, существует потребность использования ИКТ в специальном образовании. Средства ИКТ можно применять на всех этапах психолого-медико-педагогического сопровождения [2]. Для диагностики отклонений в развитии существуют как специальные компьютерные тесты, так и программы обработки результатов. В процессе коррекционно-развивающей работы могут быть использованы различные обучающие программы, игры, презентации, аудио, видеозаписи. Использование ИКТ способствует быстрому взаимодействию специалистов психолого-медико-педагогической службы, так как различные средства позволяют хранить, обрабатывать и предоставлять информацию, вследствие чего повышается эффективность взаимодействия специалистов, что положительно сказывается на развитии ребенка. Также с помощью ИКТ возможно включение родителей в образовательный процесс. Посредством ИКТ родители могут не только узнавать результаты диагностики, но своевременно получать рекомендации специалистов, консультироваться с ними в вопросах связанных с развитием своих детей. Эффективность всех вышеназванных функций становится более существенной с созданием электронной системы, которая позволит объединить в себе все эти возможности.

Согласно Стратегии развития системы образования г. Перми до 2030 года, в г. Перми в последние годы происходят процессы подготовки системы образования города к «принятию» современных вызовов.

Повсеместная информатизация, непрерывное образование должно быть нормой для каждого человека. В такой среде человек должен находиться в течение всей жизни, с детства этому можно способствовать через содержание образования. Механизмы появления этих новых норм зависят от уровня развития общества в целом, от появления в нем новых институтов, социальных структур [3].

Автоматизированные системы размещения муниципального задания и контроля, система формирования групп в дошкольном, дополнительном образовании, контроль за посещаемостью – все эти технологии используются в системе образования Пермского края. Существует региональная система межведомственного электронного взаимодействия для работы с индивидуальной программой реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, подключенная к федеральной базе данных единой системы межведомственного электронного взаимодействия. В школах внедрены системы электронных дневников и журналов.

Система электронных дневников и журналов является единым информационным пространством, объединяющим всех участников образовательного процесса: педагогов, руководителей общеобразовательных учреждений, учеников и их родителей.

В дошкольных образовательных учреждениях г. Перми работает система «Личный кабинет дошкольника». Данный проект представляет собой инструмент поддержки ребенка, он необходим для построения его индивидуальной образовательной траектории, профессиональной коррекции особенностей развития и информирования родителей об индивидуальных достижениях ребенка.

Из информации приведенной выше следует, что в Пермском крае существует практика применения электронных ресурсов в системе образования на различных уровнях и для различных целей. Но вместе с этим существует и ряд проблем, приоритетных для системы специального образования Пермского края.

В условиях массовой школы недостаточно программ, ориентированных на отдельные группы потребителей: одаренных детей, детей с ОВЗ, творческих детей, заинтересованных получением навыков в конкретных сферах жизнедеятельности.

Одной из проблем педагогов и родителей, которые пользуются системой «Личный кабинет дошкольника», являются некорректные результаты диагностики. Диагностические шкалы «Личного кабинета дошкольника» не учитывают и не отражают всей многогранности и сложности структуры дефекта детей

с ОВЗ. Существует недостаточно вариантов, отражающих текущее состояние развитие ребенка, что затрудняет выбор варианта педагога при оценивании психофизического состояния, познавательной активности ребенка и в следствие вводит в заблуждение родителей.

Анализ литературы, нормативно-правовых актов, существующих практик применения ИКТ в системе образования показал недостаточную включенность детей с ОВЗ, недостаточную направленность на особые потребности при создании и поддержке электронных ресурсов в системе образования. Полученные данные приводят нас к выводу о необходимости разработки проекта электронной системы для детей с ОВЗ, которая будет способствовать процессу психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ на всех этапах коррекционно-развивающей процесса.

Разрабатываемая нами система позволит решить следующие задачи:

1. Повысить эффективность взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения;
2. Определить корректность и правильность выстроенного коррекционно-развивающего маршрута ребенка посредством динамичного наблюдения и доступа всех специалистов сопровождения к результатам диагностики;
3. Улучшить взаимодействие педагогов и родителей по вопросам воспитания, обучения и развития детей с ОВЗ; включить семью в процесс сопровождения ребенка;
4. Обеспечить оперативную связь между педагогами, администрацией образовательного учреждения и родителями;
5. Повысить эффективность развивающего процесса;
6. Стимулировать родителей к активному включению в жизнь образовательного учреждения;
7. Повысить уровень информатизации образовательных учреждений.

Таким образом, основываясь на результатах нашего исследования, мы считаем, что электронная система психолого-педагогического сопровождения позволит обеспечить связь

между родителями и образовательным учреждением и повысить эффективность взаимодействия специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в Пермском крае.

Список использованных источников

1. Аникина, Н. В. Информационная культура личности как интегральный показатель уровня развития индивида в системе непрерывного образования / Н. В. Аникина, И. А. Иванова, С. В. Гордина // Интеграция образования. 2012. № 4.

2. Галишников, Т. И. Средства обеспечения коррекционно-образовательного процесса в системе специального образования // Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2000.

3. Приказ начальника департамента образования администрации города Перми от 10.02.2014 № СЭД-08–01–09–85 «Об утверждении Стратегии развития системы образования города Перми до 2030 года».

Формирование временных представлений у детей с ЗПР в условиях дошкольной образовательной организации

*Михалева Анастасия Юрьевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Орловский
государственный университет
имени П. С. Тургенева»,
Россия, г. Орел,
E-mail: mixaleva96@mail.ru*

Освоение понятий и представлений у детей о времени, происходит с различной интенсивностью и имеет свою отличительную черту – неустойчивость, из этого следует, что работу с детьми по **формированию временных представлений** нужно проводить как можно раньше и уделять в процессе коррекционно-развивающей работы в дошкольной организации значительно больше времени чем отводится на нее сейчас.

К задержкам в развитии ребенка могут приводить различные факторы: негрубые внутриутробные поражения центральной

нервной системы, легкие травмы во время родов, недоношенность, различные инфекционные и хронические соматические заболевания. Как биологические, так и неблагоприятные социальные факторы могут приводить к задержке в развитии ребенка. Вследствие коррекционно-развивающего воздействия у детей с ЗПР во время подготовки к школе одной из ведущих задач выступает формирование временных представлений [2].

Проблемой становления и развития понятий о времени у дошкольников занимались такие исследователи, как Т. Д. Рихтерман, Т. И. Тарабарина, Е. Щербакова, Т. Муссеибова, О. Е. Сурнина и др. Умение ориентироваться во времени социально необходимо дошкольнику и в обыденной жизни дети часто встречаются с временными категориями, которые употребляют взрослые в своей речи и общении, обращая внимание на календарь и часы. Представления о временных понятиях появляются в процессе жизни ребенка и формируются на основе его личного опыта. Из этого следует, что знакомство со временем лучше начинать с таких категорий, которые имеются в личном опыте ребенка-дошкольника [1].

При организации коррекционной работы по формированию временных представлений необходимо использовать как можно больше наглядного материала, т. к. мышление у детей с ЗПР в основном наглядно-образное, и чтобы в полной мере показать погодные явления, связанные с временами года, необходимо наглядно их увидеть, пощупать и услышать про них.

В работе широко используются такие методы как: беседа, наблюдение, чтение и пересказывание сказок, выразительное чтение стихов, рассматривание картин, фотографий, дидактические игры и упражнения, особое внимание при этом необходимо обращать на периодичность смены времен года, дня и ночи. С целью усвоения детьми последовательности **времен года**, их сменяемости часто используются так называемые «авторские» календари природы, в котором части суток, **времена года** изображены в виде круга. Посезонно меняются на нем картинки и используемые в работе стихи, загадки [1, 3].

Изучение специальной литературы по проблеме формирования временных представлений у старших дошкольников

с ЗПР и оценка результатов проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

- время ощущается ребенком через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности;

- при воспроизведении временной хронологии у дошкольников на первый план выступают эмоционально более мощные раздражители, которые были в опыте ребенка, тормозя остальные;

- последовательность отдельных моментов в жизнедеятельности детей, совпадает с причинно-следственными отношениями между ними;

- дети часто не различают или путают понятия «времени года», «частей суток», «дня недели».

Особенности ориентировки во времени детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проявляются не только в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации о времени и временных понятиях, но и в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире, в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в новом положении, при использовании контурных и схематических изображений. Сходные временные представления таких детей путаются и воспринимаются детьми обычно как одинаковые. Таким образом, качество восприятия у детей с ЗПР снижена по сравнению с обычно развивающимися сверстниками, а образы недостаточно дифференцированные и полные. Временные понятия формируются позже, чем у нормально развивающихся дошкольников, а так же отличаются качественно. Эти дети зачастую не знают названий дней недели, наименований месяцев, имеют нечеткие знания о продолжительности временных периодов, испытывают затруднения при определении их хронологии, недостаточно владеют временной терминологией. Из этого следует, что в ходе коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР во время подготовки их к школьному обучению, одной ведущих целей является формирование временных представлений, которое входит в сложный

порядок сенсорного развития ребенка, а так же имеет огромное жизненно-практическое, развивающее и воспитательное значение.

Список использованных источников

1. Лебединская, К. С. Задержка психического развития у детей. // Причины аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 2004. – 213 с.
2. Семаго, Н. Я. Пространственные представления в речи. Демонстрационный материал. – М., Айрис-пресс, 2006. – 52 с.
3. Шевченко, С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. – М., 2003. – 87 с.

Повышение ресурсного потенциала матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, в процессе социально-психологического тренинга

*Омельченко Елена Михайловна,
магистрант ФГБОУ ВО «Мурманский арктический
государственный университет»,
Россия, г. Мурманск,
E-mail: ele2443767@ya.ru*

В условиях современного инклюзивного образования одной из ведущих задач становится оказание комплексной психолого-педагогической помощи не только ребенку с ограниченными возможностями здоровья, но и его семье, как субъекту образовательного процесса и непосредственному участнику сопровождения особого ребенка (Н. А. Голиков, Л. М. Шипицына, И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева, М. П. Краузе и др.). Исходя из идеи о социальной инклюзии Ю. А. Афонькиной [1] следует, что семья выступает как первичное инклюзивное пространство. Эффективность и полнота «включения» ребенка в процесс обучения и сопровождения во многом будут определяться наличием в данной семейной среде четких представлений, знаний о проблеме ребенка, о его потребностях, достаточного уровня стрессоустойчивости членов семьи, готовности запрашивать

и получать помощь специалистов, сохранности взаимодействия с окружением семьи и т. д. Выделенные компоненты составляют внутренние и внешние ресурсы семьи, которые являются основой для успешной социализации и адаптации как ребенка с особыми образовательными потребностями, так и всей семьи в целом.

Рассматривая психологические ресурсы личности и семьи как системную, интегративную характеристику, позволяющую преодолевать трудные жизненные ситуации, нельзя не согласиться с А. В. Иваницким [3], который указывает на необходимость изучения структуры, механизмов функционирования, динамических характеристик психологических ресурсов, разработки исследовательских методик, позволяющих решать выше поставленные задачи.

Данное исследование направлено на выявление уровня сформированности и определения содержательных компонентов ресурсного потенциала матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Практика свидетельствует о том, что количество детей с РАС имеет тенденцию к увеличению: по данным Всемирной организации здравоохранения, 1 из 160 человек имеет аутистические расстройства; частота встречаемости РАС за последние 30–40 лет повысилась от 4–5 человека на 10 тысяч детей до 50–116 случаев на 10 тысяч детей.

Невозможность установления близкого, эмоционально теплого контакта с детьми, трудности дифференциальной диагностики уровня интеллектуального развития, и как следствие, определение ведущим нарушением в структуре аутистического расстройства умственной отсталости, недостаток квалифицированных кадров, способных оказать грамотную помощь семье, проблема создания адекватных специальных образовательных условий в соответствии с потребностями данной категории обучающихся являются фрустрирующими факторами для матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

При построении групповой работы с родителями с целью прояснения уровня и качественных характеристик ресурсного

потенциала матерей, воспитывающих детей с РАС, в исследовании были использованы проективные методы: игры с песком (Д. Кудзилов), методики «Жизненное пространство» (С. К. Нартова-Бочавер), «Колесо жизненного баланса» (модификация Н. И. Козлова) и другие. Такой инструментарий позволяет с одной стороны, создать безопасное пространство, в котором уставшие, растерянные, эмоционально зажатые, напряженные матери могут отразить свои тревоги, ожидания и найти точки опоры в себе и других, а с другой стороны, являясь диагностическим материалом для оценки ресурсного потенциала каждого участника, способствует выявлению мишеней работы для психолога.

Первичная оценка ресурсного потенциала матерей (14 участников), воспитывающих детей с РАС, по результатам проективных методик, позволила выделить следующие тенденции: подавляющее большинство участников (71 %) ориентируется на внешние ресурсы, среди содержательных составляющих выражены такие компоненты как: ребенок (100 %), семья в целом (57 %), работа (64 %), общение с друзьями (36 %). Обращает на себя внимание, что ребенок с нарушением в развитии выступает для матерей как источник тревог, так и возможность для личностной самореализации. Внутренние ресурсы выделили 29 % участников, содержательно они представлены как знания (21 %), личные интересы (29 %), личностная направленность на решение проблем (7 %).

Снижению травматических переживаний у матерей, воспитывающих детей с РАС, способствует проведение групповой работы в форме социально-психологического тренинга, направленного на повышение ресурсного потенциала родителей. Опыт группового взаимодействия позволяет участникам тренинга обнаружить сходность трудностей, испытываемых проблем, а также эмоциональных переживаний. В группе родители получают возможность лучше понимать себя и свои состояния, идентифицировать себя с другими, обучаться новым поведенческим навыкам. Ощущение себя частью группы, т. е. обращение к внешним ресурсам, способствует мобилизации имеющихся внутренних ресурсов матерей, воспитывающих детей с РАС.

Список использованных источников

1. Афонькина, Ю. А. Прогнозирование социально-психологических рисков в семьях, воспитывающих детей с инвалидностью, как научная проблема. // Проблемы современного образования. – Сборник научных трудов. – Ялта, 2017.
2. Иваницкий, А. В. Психологический ресурс как интегральная характеристика личности // Электронный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2015. – № 2 (часть 3).

Формирование представлений о пространстве у детей старшего дошкольного возраста с третьим уровнем общего недоразвития речи

*Панова Алина Руслановна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Россия, г. Владимир,
E-mail: murli15@rambler.ru*

Представления о пространстве являются важным элементом во всей практической деятельности человека [2, С. 374].

Развитие пространственных представлений у детей происходит в тесной взаимосвязи с развитием речи и мышления, которые важны ему, чтобы абстрагировать и обобщать пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами [3, С. 127].

Появление слов у ребенка важно и необходимо для правильного развития представлений о пространстве. В норме у детей речь появляется в возрасте двух-трех лет. Если у ребенка возникает задержка речевого развития, то она влечет за собой и отставание в развитии представлений о пространстве. Данное отставание выражается в затруднениях в ориентировке в простых направлениях – ориентировка в «схеме собственного тела», и, следовательно, происходит задержка развития ориентировки более сложных уровней.

Формировать знания о пространственных представлениях необходимо в связи с тем, что ориентировка в пространстве важна для всех сторон деятельности человека. Развитие представлений о пространстве начинается с раннего детства и является показателем сенсомоторного и умственного развития ребенка.

Для формирования представлений о пространстве у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня был разработан комплекс занятий. Он состоял из 20 коррекционно-развивающих занятий, которые были включены в целостный коррекционно-логопедический процесс.

При разработке занятий по развитию представлений о пространстве использовались методические рекомендации таких авторов как: Г. В. Бабина, С. Е. Гаврина, О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова, Т. А. Павлова, И. Е. Светлова, А. В. Семенович, С. О. Умрихин [1; 4].

Перед началом занятий дети были разделены на две подгруппы, в зависимости от уровня развития пространственных представлений. Каждые 2 занятия, проходящие на одной неделе, были посвящены лексической теме данной недели. Данные занятия были направлены не только на формирование пространственных представлений, но и способствовали закреплению лексического материала по определенной теме.

Все конспекты подгрупповых занятий были составлены по одному плану. Каждый конспект состоял из трех частей: 1) Ориентировка в «схеме собственного тела»; 2) Ориентировка в трехмерном пространстве; 3) Ориентировка в двухмерном пространстве (на листе).

Задания на каждом занятии предъявлялись детям в порядке увеличения сложности. Первые занятия начинались с элементарных заданий на обучение определению таких понятий как «верх» и «низ»; «право» и «лево».

Так, например, при изучении темы «Грибы» на первом занятии к ребятам в гости приходил ежик из леса и приносил задания на грибочках. Дети повторяли названия грибов, учили вместе с гостем такие понятия как «право» – «лево», помогали ежику найти нужный гриб (ориентировка на листе).

На второе занятие к ребятам приходил старичок-лесовичок. Ребята вместе с ним учились определять съедобные-несъедобные грибы посредством подъема правой или левой руки; изучали правую и левую сторону своего тела; научили лесовичка определять какие предметы находятся внизу, а какие сверху; помогали другу лесовичка – божьей коровке найти нужный ей гриб (ориентировка на листе бумаги).

На занятиях важная роль отводилась раскрытию содержания и вводу в речь детей предлогов, наречий и прилагательных обозначающих представления о пространстве. Хоть данные слова и рано появляются в речи ребенка, но в большинстве случаев ему еще неизвестно их значение.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что дети стали уверенней использовать в речи слова, обозначающие пространственные отношения. Дошкольники стали лучше ориентироваться в «схеме своего тела», а также в «схеме тела» человека, стоящего напротив. Научились ориентироваться в трехмерном пространстве, даже по двухступенчатым инструкциям. После обучения уменьшилось количество допускаемых ошибок при ориентировке на листе, дети стали уверенней ориентироваться в двухмерном пространстве, но их умения еще недостаточны и требуют автоматизации.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности занятий по развитию пространственных представлений и о необходимости включения данных занятий в коррекционный процесс.

Список использованных источников

1. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.

2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

3. Доброхотова, Т. А. Пространственно-временные факторы в организации нервно-психической деятельности // Вопросы философии. – 1975. – № 5. – С. 113–145.

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

**Теоретические и прикладные аспекты
формирования чувства комического у детей старшего
дошкольного возраста с нарушениями слуха на занятиях
по изобразительной деятельности**

*Петрова Надежда Романовна,
магистрант ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
Россия, г. Пермь,
E-mail: soccnad8743truf@yandex.ru*

Чувство комического имеет большой вес при формировании личности ребенка. Это обусловлено тем, что данная разновидность чувств тесно связана не только с нравственным и эстетическим развитием, но и с интеллектуальным [2]. Нарушение же слуха влечет за собой специфическое своеобразие развития чувства комического, что в свою очередь отражается на развитии ребенка в целом. Именно поэтому развитию данного вида чувств стоит уделять должное внимание, организовывая соответствующую работу с детьми с использованием доступных и понятных для ребенка дошкольного возраста средств. Этим средством в старшем дошкольном возрасте может стать изобразительная деятельность [1].

Указанные выше положения позволили сформулировать цель исследования: теоретическое обоснование и эмпирическое изучение возможностей изобразительной деятельности в развитии чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Задачами данного исследования стали: подобрать и адаптировать методики для исследования развития чувства комического у детей с нарушенным слухом, определить особенности развития чувства комического у данных детей, разработать серию занятий по изобразительной деятельности, способствующих развитию чувства комического, а также оценить эффективность этих занятий.

Для определения уровня развития чувства комического у детей с нарушенным слухом были использованы предложенные Поповой О. М. задания, которые были составлены автором с учетом трех составляющих чувства комического: восприятие комического, конструирование и эмоциональные реакции [3]. Проведенное на базе ГКБУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи» г. Перми исследование чувства комического у дошкольников с нарушением слуха дало определенные результаты.

Так, в рамках констатирующего эксперимента удалось доказать, что дети с нарушенным слухом действительно имеют трудности в восприятии комических изображений (преимущественно статических), испытывают затруднения при самостоятельном конструировании наполненных комическими деталями композиций (у 80 % детей отмечается либо наличие репродуктивного воображения, либо его полное отсутствие), а также демонстрируют крайне слабые сопутствующие эмоциональные реакции. Анкетирование педагогов дополнило полученные данные: в естественной обстановке дети с нарушенным слухом реагируют на комические ситуации не постоянно, и при этом в большинстве случаев не понимают их сути.

С учетом всех выявленных особенностей развития чувства комического у детей с нарушенным слухом были разработаны занятия изобразительной деятельностью, учитывающие не только уровень развития у них чувства комического, но и их возможности, индивидуальные особенности. Результативность и эффективность данных занятий удалось определить на третьем этапе исследования – по итогам контрольного эксперимента.

Контрольный этап исследования показал, что дети экспериментальной группы, с которыми проводились занятия по изобразительной деятельности, показали более высокие результаты, нежели дети контрольной группы, с которыми никакой специальной работы организовано не было. Если дети контрольной группы по итогам контрольного эксперимента показали практически идентичный констатирующему эксперименту результат, то дети экспериментальной группы на итоговом этапе исследования продемонстрировали положительную динамику.

Так при восприятии комического в естественных условиях и при восприятии мультфильмов 80 % детей экспериментальной группы продемонстрировали положительную динамику, при восприятии статических изображений («перевертыши» и серии картинок) значительная положительная динамика наблюдалась уже у 100 % детей экспериментальной группы. Улучшились результаты и при исследовании умения самостоятельно создавать комические сюжеты. На контрольном эксперименте при конструировании комического 60 % детей с нарушенным слухом значительно улучшили свой результат, и перешли на более высокий уровень. Несмотря на то, что эмоциональное отношение к различным комическим сюжетам изменилось неравномерно, эмоциональные реакции в экспериментальной группе стали более яркими.

Таким образом, утверждение о том, что занятия изобразительной деятельностью могут использоваться педагогом в группах для детей с нарушенным слухом для развития у них чувства комического, можно считать верным. Однако их эффективность будет зависеть от того, в полной ли мере будут учтены возможности и особенности детей, имеющих нарушения слуховой функции.

Список использованных источников

1. Головчиц, Л. А., Катаева, А. А. Конструирование и изобразительная деятельность детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] / Под ред. Л. П. Носковой. – М., 1993. – 224 с.

2. Лук, А. Н. О чувстве юмора и остроумии [Текст] / А. Н. Лук. – М.: Искусство, 1968. – 67 с.

2. Попова, О. М. Использование юмористических произведений в диагностической и коррекционной работе с дошкольниками [Текст] / М. О. Попова. – Шадринск, 1992. – 46 с.

Особенности разработки методики диагностики эмоционально-нравственного развития старших дошкольников с задержкой психического развития

*Тимошенко Татьяна Владимировна,
аспирант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, Москва,
E-mail: podtekst@yandex.ru*

В настоящее время существуют различные психологические и педагогические методики диагностики эмоционально-нравственного развития и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста – как нормально развивающихся, так и с ОВЗ, в частности с задержкой психического развития (Е. А. Антонова, О. В. Гирфанова, В. В. Заболтина, Э. И. Кякинен и др.). Практически все они строятся на исследовании традиционных компонентов нравственного воспитания: когнитивного, эмоционального и поведенческого [1, 2].

Однако, говоря об эмоционально-нравственном развитии, трудно провести грань между 1) нравственным эмоциональным поведением как отражением эмоционального компонента и 2) внешним нравственным поведением как отражением поведенческого компонента нравственного развития. Это связано с тем, что любой наш поступок, проявляемый во внешнем поведении, так или иначе является следствием воспитания или «антивоспитания» в нас самих наших желаний, мотивов, чувств и мыслей в соответствии с теми знаниями, которые мы получаем в процессе развития образа «Я». В связи с этим среди компонентов эмоционально-нравственного воспитания и развития мы выделяем:

1) поведенческий компонент, связанный с внутренним и внешним состоянием человека, приводящим к определённым решениям и поступкам;

2) когнитивный компонент – представления о добре и зле, сформированные в течение жизни;

3) эмоционально-личностный компонент, приводящий в равновесие действие поведенческий и когнитивный компонентов относительно доминанты добра.

На основании этого нами была разработана методика диагностики эмоционально-нравственного развития старших дошкольников с нормальным и задержанным психическим развитием. Она состоит из трёх блоков:

I блок – рассчитан на диагностику когнитивного компонента эмоционально-нравственного развития. Он включает в себя 2 методики. Первая посвящена восприятию и пониманию эмоционального состояния человека с ориентировкой на лицо, жесты и слова относительно 10 основных эмоциональных состояний человека, влияющих на его нравственное поведение (обида, злость, страх, сочувствие, интерес, радость, грусть, стыд, удивление, усталость). Вторая методика ориентирована на исследование знаний ребёнком нравственных норм и качеств, умения группировать нравственные и безнравственные поступки. В качестве дидактического материала использованы цветные картинки, соответствующие психофизическому развитию и близкие опыту детей старшего дошкольного возраста, в том числе с ЗПР, – как на эмоциональном, так и на поведенческом уровнях.

II блок – представляет собой диагностику поведенческого компонента эмоционально-нравственного развития на основе ежедневного наблюдения за детьми и выделении в их образе себя трёх основных эмоционально-нравственных способностей к добродетельной жизни из 9 предложенных (жизнерадостность, сочувствие-милосердие, трудолюбие, терпение, мужество, благодарность, честность, скромность, послушание). В ходе

составления и описания методики мы основывались на научных трудах о добродетельной жизни¹ доктора педагогических наук М. И. Макарова.

III блок – представляет собой комплексную диагностику, направленную на возможности соединения когнитивного и поведенческого компонентов эмоционально-нравственного развития. Состоит из 2-ух методик. Первая методика «Скорая помощь» направлена на диагностику представлений и установок – «перевертышей», учитывающая умение ребёнка воспринимать добрую ситуацию, как добрую, злую как злую. Она связана со способностью дошкольника согласовывать чувства и добродетель для преодоления мнимого нравственного образа «Я». Вторая методика «Вопросы» помогает выявить у детей такие эмоционально-нравственные способности как способность видеть в людях хорошее, способность стремиться к добру, способность замечать свои ошибки.

Список использованных источников

1. Заболтина, В. В. Театрализованная игра как средство эмоционально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. – Москва, 2007. – 166 с.

2. Кякинен, Э. И.. Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.10. – Санкт-Петербург, 2003. – 225 с.

3. Макаров, М. И. Этико-педагогические представления о добродетельной жизни в отечественной нравоучительной литературе второй половины XIX – начала XX века : диссертация... доктора педагогических наук : 13.00.01. – Москва, 2014. – 374 с.

¹ По М. И. Макарову добродетельная жизнь – это стремление человека к добрым поступкам, удерживающее его от зла и оказывающее воспитывающее влияние на других людей.

Коррекция эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра

*Цыплякова Ирина Васильевна,
магистрант ФГБОУ ВО «МГППУ им. М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: irina111612@gmail.com*

Формирование эмоционально-волевой сферы (ЭВС) является одним из важнейших условий становления личности ребенка в дошкольном возрасте. Особую значимость развитие ЭВС приобретает в случае нарушения онтогенетического развития ребенка. Нарушение нормального взаимодействия с окружающими на ранних стадиях развития ребенка негативно отражается на формировании всех сторон психики, замедляя его темпы. В случае сочетания умственной отсталости и расстройств аутистического спектра (РАС) проблемы каждой из составляющих сложного нарушения усиливают проблемы другой [30, С. 14]. Поэтому проблема коррекции и развития ЭВС умственно отсталого ребенка с РАС дошкольного возраста является весьма актуальной.

Исследователи Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, Р. М. Фрумкина отмечают, что ЭВС умственно отсталых дошкольников с РАС характеризуется малой эмоциональностью, дефицитом использования средств выразительности (мимика, пантомимика, интонация), ограниченностью использования эмоций, недостаточной произвольной регуляции своего поведения, неумением делать волевое усилие [2, 3].

Для нивелирования представленных выше нарушений развития нами была спроектирована модель коррекционно-развивающей работы по формированию ЭВС данной категории детей содержащая несколько блоков: целевой, диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический.

Целевой блок содержит цель, задачи и концептуальные основы модели коррекционно-развивающей работы по теме исследования. Он включает в себя анализ литературы, проектирование, целеполагание.

Диагностический блок включает в себя осуществление подбора методов и методик психодиагностического исследования, проведение, обработку и анализ результатов исследования. В рамках данного блока использовались следующие методы и методики: наблюдение; «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго.

Метод наблюдение был направлен на выявление особенности ЭВС умственно отсталых дошкольников с РАС. Анализируя полученные данные, мы можем сделать вывод, что у большинства детей проявляется искажение формирования эмоционально-волевой сферы. У дошкольников проявляется поверхностность эмоций, их малая дифференциация, снижение порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром, самоагрессия и нарушение чувства самосохранения. Волевая регуляция деятельности ребёнка нарушена.

Методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго выявляла возможности детей в области дифференциации различных эмоций. Её качественный анализ указывает на то, что у испытуемых неадекватная оценка эмоционального состояния, точности и качества этого опознания, недостаточное соотнесение с личными переживаниями. Дети с трудом распознают и называют эмоции, изображенные на картинках. Умственно отсталые дошкольники с РАС не смогли воссоздать эмоции, изображенные на фотографиях.

На основании проведенного исследования были выделены три уровня сформированности умения дифференцировать эмоциональные состояния умственно отсталыми дошкольниками с РАС.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу, что большинство умственно отсталых дошкольников с РАС не различают эмоциональные состояния сверстников, с трудом идут на контакт. У них нарушено чувство самосохранения, волевая регуляция практически не развита.

Коррекционно-развивающий блок был посвящен разработке и реализации коррекционно-развивающей работы, которая

осуществлялась по разработанной программе. Основным методом, используемым в ходе её реализации, была сказкотерапия.

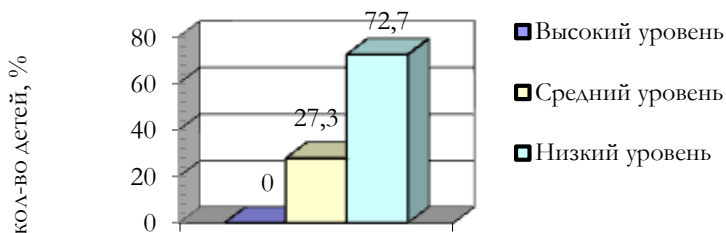


Рис. 1 – Уровень сформированности умения дифференцировать эмоциональные состояния у умственно отсталых дошкольников с РАС

Аналитический блок включает в себя проведение итоговой диагностики, интерпретацию полученных данных, изучение динамики нарушенной функции, оценку эффективности реализации программы, анализ результатов реализованной программы коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, мы пришли к выводу, что предложенная модель положительно повлияла на формирование эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых детей с расстройствами аутистического спектра. Дошкольники научились дифференцировать эмоциональные проявления других людей, демонстрировали оттенки собственных переживаний, увеличилось количество использования средств выразительности (мика, пантомимика, интонация), повысилась произвольная регуляция поведения.

Список использованных источников

1. Морозов, С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра [текст] / С. А. Морозов. – М. : Самиздат, 2014. – 448 с.
2. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2011. – 336 с.

3. Павлова, И. В. Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников с умственной отсталостью / И. В. Павлова // Развитие науки и образования в современном мире : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2014 г. – 2014. – № 7. – С. 107–109.

**Ознакомление с окружающим миром
как компонент современной модели взаимодействия
педагога-дефектолога и воспитателя в процессе
формирования мыслительных операций дошкольников
с задержкой психического развития**

*Чуева Дарья Петровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет им. Г. Р. Державина»,
Россия, г. Тамбов,
E-mail: darya.cbueva@yandex.ru*

Организация коррекционно-воспитательной работы в жизни детей с задержкой психического развития (ЗПР) предусматривает соблюдение режима дня, распределение правильной нагрузки при обучении, а также тесное взаимодействие педагога-дефектолога и воспитателя в образовательном процессе.

Одним из компонентов современной модели взаимодействия педагога-дефектолога и воспитателя выступает такая дисциплина как ознакомление с окружающим миром. Она способствует всестороннему развитию личности детей с ЗПР, обогащению словарного запаса, формированию познавательных психических процессов, таких как память, внимание, восприятие, мышление, в частности, мыслительных операций (умение анализировать, сравнивать, обобщать и классифицировать предметы по какому-либо признаку), а также устанавливать причинно-следственные связи между явлениями окружающей действительности. Занятие по ознакомлению с окружающим миром проводит педагог-дефектолог, а закрепление и расширение представлений и знаний, сформированных на занятиях,

должно происходить в сюжетно-ролевой игре, организуемой в свободное время воспитателем [1, С. 33].

Для наиболее эффективного усвоения материала, предъявляемого на занятиях по ознакомлению с окружающим миром педагогом-дефектологом, нами был разработан комплекс занятий по вышесказанному предмету, с упором на развитие мыслительных операций. В данном комплексе представлены конспекты занятий на 17 лексических тем, таких как овощи, ягоды, фрукты, одежда, обувь, мебель, посуда, домашние и дикие животные, домашние и перелетные птицы, профессии, транспорт, цветы и растения, насекомые и времена года. На каждую тему разработано по два конспекта с применением специально подобранных заданий по развитию конкретной мыслительной операции.

Например, на развитие операций сравнения и обобщения в конспект занятия были включены задания на сравнение и обобщение предметов по форме, величине, цвету; на нахождение сходств и различий между предметами; на сравнение картинного материала по вопросам; на отнесение конкретных предметов к обобщающим словам с помощью настольно-печатных игр «Зоологическое лото», «Парные картинки» [2, С. 66]. На развитие операции анализа и синтеза нами были подобраны задания на распознавание предметов по словесному описанию; на составление разрезных картинок; на соотнесение двух карточек, обозначающих предмет и подходящий ему признак. Для развития операции конкретизации и абстрагирования были использованы следующие задания: подбор конкретных слов на заданную лексическую тему; применение вопросов, имеющих конкретный ответ; использование «зашумленных» изображений и прочие.

Таким образом, педагог-дефектолог использует разработанный нами конспект занятия в зависимости от лексической темы, а воспитатель в своей деятельности использует задания и игры из данного конспекта. При таком взаимодействии специалистов, у детей решается главная цель данной разработки – развитие мыслительных операций, но помимо этого, дети лучше

усваивают изученный материал и могут самостоятельно применять его в играх и в окружающей действительности.

В рамках нашей разработки было проведено исследование уровня развития мыслительных операций у детей экспериментальной и контрольной групп, где дети экспериментальной группы обучались по составленному нами комплексу занятий, а дети контрольной группы обучались по стандартной программе. В начале исследования уровни сформированности мыслительных операций экспериментальной и контрольной групп составляли одинаковый процент. Однако, после использования нашего комплекса в течение 3 месяцев (октябрь, ноябрь, декабрь) показатели экспериментальной и контрольной групп изменились. Уровень развития мыслительных операций в экспериментальной группе соответствовал более высокому уровню развития, чем в контрольной группе. Это явилось доказательством того, что правильно выстроенная работа педагога-дефектолога и воспитателя способствовала повышению уровня развития мыслительных операций.

Итак, современная модель взаимодействия педагога-дефектолога и воспитателя в рамках формирования мыслительных операций показала, что использование специально подобранных заданий и игр, а также постоянное их использование в работе каждого специалиста позволяет достичь более высоких результатов не только в развитии мыслительных операций, но и в обогащении представлений об окружающем мире и способах взаимодействия с предметами.

Список использованных источников

1. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст]: учеб.-метод. пособие / Под общей ред. С. Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

2. Боровцова, А. А. Ознакомление с окружающим миром детей с проблемами в развитии [Текст]: учеб. пособие / А. А. Боровцова; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина». – Тамбов: изд-во ТГУ, 2010. – 87 с.

Секция 1

Проблемы обучения и воспитания детей с ОВЗ в контексте решения задач ФГОС

Изучение прогностической компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Алексеева Александра Евгеньевна
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: aleksandra.alekseeva96@mail.ru

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17–16–16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Важным фактором, влияющим на процесс социализации личности, является способность человека к прогнозированию. Проблема заключается в том, что на данный момент не представлено описание специфики прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), которые находятся в группе риска возникновения девиаций [4].

Процесс прогнозирования и его различные аспекты изучаются в различных возрастных рамках, в том числе и в младшем школьном возрасте [1; 2], критического для социализации ввиду смены ведущего типа деятельности. Учебная деятельность выходит на передний план и способствует преобразованию психических процессов ребенка, а также к изменению содержания и способов взаимодействия с окружающими [1].

В нашем исследовании приняли участие 76 детей, из которых 36 детей с ТНР и 40 детей с нормативным развитием. Выборка представлена в следующем количественном соотношении: 14 учеников первого класса, 10 учеников второго класса

и 16 учеников третьего класса общеобразовательной школы и 14 учеников первого класса, 6 учеников второго класса и 16 учеников третьего класса школы для детей с ТНР. Исследование проводилась с помощью методики «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [3].

При опоре на t-критерий Стьюдента и учете уровня значимости $p < 0.001$, были выявлены статистически значимые различия в показателях. В таблице 1 представлены результаты, отражающие качественное различие особенностей прогностической компетентности младших школьников обеих категорий.

Таблица 1. Особенности прогностической компетентности младших школьников с ТНР

Шкалы	Норма (n=40)		ТНР (n=36)		Т	р
	М	SD	М	SD		
Регулятивная функция	30,59	4,84	25,25	7,02	3,889	<0,001
Критерий социальности	10,7125	1,42274	9,6181	2,47306	2,394	<0,001
Критерий оптимистичности	4,6875	2,17116	3,0856	1,84900	3,443	<0,001
Критерий активности	6,8500	1,62985	4,9167	1,94753	4,709	<0,001

Полученные результаты свидетельствуют о том, у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи ниже развита способность к прогнозированию будущих событий в заданных методикой сферах отношений и к контролю над происходящими событиями с эмоционально-мотивационной стороны, чем у их сверстников с нормативным развитием.

Основываясь на полученных сведениях, мы видим, что имеются отличия в критерии, затрагивающем социальность поведения младших школьников. Дети с тяжелыми нарушениями речи оказываются менее расположенными к социально-одобряемому поведению, в то время как младшие школьники с нормотипичным развитием, демонстрируют адаптивные стратегии поведения. Принимая во внимание результаты исследования

анамнезов детей с тяжелыми нарушениями речи, мы можем говорить о том, что влияние на них оказывает то, что многие дети живут в школе интернатного типа. Таким образом, они привыкли думать, прежде всего, о собственной выгоде, не принимая во внимание чувства окружающих.

Существует различие и в показателе оптимистичности установки на построение ожидаемого образа будущего. Дети, имеющие тяжелые нарушения речи, чаще оказываются настроены на неблагоприятный исход событий, чем дети с нормативным развитием. Это может быть обусловлено личным опытом детей. Опираясь на результаты анкетирования родителей, мы выявили, что часть детей подвергаются критике и наказаниям.

Что касается конструирования активной или пассивной позиции в прогнозируемой ситуации будущего, то дети с тяжелыми нарушениями речи чаще в качестве субъектов будущих событий указывает других участников ситуаций, в то время как дети, обучающиеся в общеобразовательной школе, чаще выступают в качестве активного субъекта в разрешении ситуации. Мы можем предположить, что дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают дискомфорт, обусловленный дефектом, что перекрывает их потенциал. Они легче оказываются под влиянием значимых для них лидеров.

Подводя итог, мы можем говорить о наличии дефицита прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Ряд функций, находящихся на качественно низком уровне, оказывают прямое воздействие на формирование социально-активной личности, способной принимать собственные обдуманые решения и выстраивать прогнозы.

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева – М.: Аспект Пресс. – 2001. – 290 с.
2. Ахметзянова, А. И. Когнитивные характеристики прогностической компетентности младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза // Актуальные проблемы дефектологии

и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов Международной научно-образовательной конференции (25 апреля 2017 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Вып. 11. – С. 8–14.

3. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2017. – 46 с.

4. Гончарова, О. Л. Взаимосвязь особенностей Я-концепции и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными физическими возможностями: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.04 / Гончарова Ольга Львовна; Каз. гос. ун-т. – Казань, 2003. – 173 с.

Регулятивные характеристики прогностической компетентности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в различных видах деятельности: аналитический обзор

*Антипова Дарья Александровна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: dasbulya_antipova@mail.ru*

Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта № 17–16–16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в превенции девиаций»

Прогностическая деятельность являлась предметом изучения многих авторов на протяжении длительного времени. Данная проблема интересовала психологов еще со времен становления психологии как самостоятельной науки.

Наиболее ранним и распространенным термином, определяющим процесс прогнозирования, является термин «антиципация», введенный в научный оборот В. Вундтом в XIX веке [1].

В большинстве случаев термины «прогностическая компетентность» и «антиципационная состоятельность» являются

тождественными и описывают одни и те же процессы. Б. Ф. Ломов определяет антиципацию как «способность субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [2].

Среди авторов, наиболее активно занимавшихся данной темой, можно отметить Н. А. Бернштейна, А. В. Брушлинского, Б. Ф. Ломова, Е. А. Сергиенко, Е. Н. Суркова, в настоящее время исследованием данной темы занимаются А. И. Ахметзянова, В. Д. Менделевич и др.

Как правило, авторы рассматривают прогностическую деятельность в контексте ведущей деятельности личности определенного возраста. Ведущей деятельностью детей младшего школьного возраста является учебная, поэтому можно сказать, что главной задачей детей данного возраста является их становление в качестве полноценного участника учебного процесса, развитие его познавательных способностей. Огромную роль в развитии познавательной деятельности младшего школьника играет развитие прогностической способности и антиципации. В младшем школьном возрасте активно развиваются регулятивные и волевые процессы, ребенок учится контролировать свою деятельность. В связи с этим формируется и такая характеристика прогностической компетентности, как ее регулятивность.

В настоящий момент исследования прогностической способности детей с отклонениями в психофизическом развитии, накопленные представителями клинического подхода к определению антиципации, не структурированы по возрастным особенностям, своеобразиям отклоняющего развития, уровню прогностических способностей что, несомненно, препятствует созданию целостной картины о специфике предвосхищения в отношении лиц с тем или иным отклонением. Представителями данного подхода отмечается зависимость развития антиципационных способностей от наличия того или иного нарушения развития [1].

Как отмечают Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков, антиципация выполняет три важных функции: когнитивную, коммуникативную

и регулятивную. Регулятивная функция антиципации проявляется в готовности субъекта к событиям, в упреждении их в поведении, в планировании действий [2].

Характеризуя регулятивные способности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в частности, детским церебральным параличом, можно отметить, что данные функции являются несформированными к моменту поступления ребенка с ДЦП в школу. Для психического развития основной части данных детей характерно наличие недоразвития по типу психического инфантилизма, при котором имеется недоразвитие волевых качеств личности и саморегуляции. Помимо этого, усугублять развитие регулятивных и волевых способностей может воспитание по типу гиперопеки, которое будет в еще большей степени препятствовать развитию самостоятельности, упорства и настойчивости. В процессе школьного обучения у значительной части детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата регулятивные функции развиваются и достигают уровня, приближенного к уровню нормально развивающихся сверстников [3].

Проблема исследования определяется тем, что в условиях нарушенного развития регулятивные характеристики прогностической компетентности имеют свои специфические особенности. Подобные особенности прослеживаются и у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, наиболее распространенной формой которых является детский церебральный паралич. Наличие особенностей определяет необходимость исследования развития и становления процессов прогнозирования у детей с нарушениями развития. Однако на сегодняшний день развитие этих процессов в условиях дефицитарного типа дизонтогенеза недостаточно исследовано и требует дальнейшей разработки.

Список использованных источников

1. Исаев, А. В. Теоретические подходы антиципации в психологии и физиологии человека / А. В. Исаев, А. В. Ивлиева, С. А. Исайчев // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6. – С. 247–249.

2. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 278 с.

3. Черепкова, Н. В. Особенности произвольной регуляции поведения детей с детским церебральным параличом [Электронный ресурс] / Н. В. Черепкова, Э. И. Архивева // VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». – 2014. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2014/562/6084>. – (Дата обращения: 02.02.2018).

Особенности понимания образных средств языка слабослышащими детьми младшего школьного возраста

*Верховская Анастасия Юрьевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
Россия, г. Москва,
E-mail: stelle989@gmail.com*

Большинство детей с нарушениями слуха приходят в школу с глубоким речевым недоразвитием. Одним из важных средств их речевого развития является обучение чтению. В начальных классах школ для глухих и слабослышащих учебная программа предусматривает важность овладения правильным, осознанным, выразительным чтением (Р. М. Боскис, Н. Г. Морозова, М. И. Никитина, А. Ф. Понгильская). Обучение чтению для детей с недостатками слуха направлено на формирование навыков работы с текстом; определение главного как в частях, так и в целом произведении; развитие речи посредством воздействия художественных произведений; раскрытие определения слов, важных для понимания контекста и усиления эстетико-художественного воздействия на учащихся; ознакомление учеников с языковыми выразительными средствами, включение их в речь учащихся. Дети должны научиться различать жанры произведений, оценивать поведение персонажей произведения, воспроизводить сюжет прочитанного в устной и письменной форме. Уроки чтения активизируют коммуникативную деятельность, формируют навыки осмысленного чтения, позволяют расширить словарный запас.

Цель исследования – выявление особенностей понимания образных средств языка слабослышащими учащимися начальных классов, анализ факторов, препятствующих их полноценному восприятию. Определены следующие задачи: 1) Изучить особенности понимания образных средств языка слабослышащими детьми младшего школьного возраста. 2) Выявить главные трудности и препятствия в понимании ими образной речи.

Для детей с недостатками слуха образная речь представляет значительную трудность. В начальных классах дети понимают образные выражения дословно, их внезапное наличие в тексте не вызывает у них вопросов, т. к. ведущая их цель заключается в соотнесении каждого слова с предметом. В выражении *«рукой подать»* слово *рука* дети знают, однако фраза не понятна им, и они объясняют ее как дать руку, рукопожатие. Когда педагог приводит их к истинному значению фразы, учащиеся недоумевают и теряются. Выражение *«заварил кашу сам и расхлебывай»* пытаются осмыслить дословно, как есть кашу. Учитель начинает объяснять непростой материал. На уроках чтения третьего класса в школе для слабослышащих, данные пробелы учитель восполнил довольно легко: *«Рукой подать – это очень близко: это место находится близко»*, – поясняет педагог. *«Почему рукой подать?»* Достаточно жеста руки, можно указать рукой точное местоположение. Объяснение слов способствует осмыслению содержания материала и развитию речи слабослышащих школьников.

Рассмотрим тактику объяснения образных средств языка. Прием наглядности – один из самых часто применяемых. Педагог демонстрирует предмет или его изображение на картинке. Данный способ особенно активно используется в начальных классах школ для глухих и слабослышащих детей. Другой приём – описание предмета словами. Например, слово *мгла* объясняется как «тьма»: наступила ночь и т. д. В основном данный прием применяется при чтении стихотворения или сказки, когда необходимо объяснить фразу с переносным, метафорическим значением. Объяснение с помощью видового понятия является одним из наиболее результативных приёмов. Обсуждение во время урока чтения способствует развитию речи слабослышащих, их коммуникации.

Таким образом, для чтения детей с недостатками слуха характерна ориентировка не на весь текст, а на некоторые слова, которые понимаются ими обособлено от общего смысла. Однако, истинное понимание художественного произведения – проникновение в его суть, смысл. В зависимости от характера образного слова и эмоционального признака нужно строить объяснение. Необходимо понять характер образной речи. Можно использовать синонимы, приемы сопоставления или раскрытия смысла образных средств при помощи применения средств иллюстративно – изобразительной наглядности.

Список использованных источников

1. Никитина, М. И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей: пособие для учителя / М. И. Никитина. – М.: Просвещение, 1991. – 5–7 с.
2. Морозова, Н. Г. Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников / Н. Г. Морозова. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1953. – 126–129 с.

Специфика прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения

*Гаранина Янна Геннадьевна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: yanna12@yandex.ru*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
РФФИ и Правительства Республики Татарстан в
рамках научно-исследовательского проекта № 17–
16–16004 «Прогностическая компетентность
младших школьников с ограниченными возможно-
стями здоровья в превенции девиаций»*

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающего специфику прогностической

компетентности младших школьников с нарушением зрения в различных сферах. Представлены анализы функций и критерии прогностической компетентности у детей с нарушением зрения. Результаты могут быть использованы для психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением зрения, для определения направления коррекционного воздействия для ребенка. Способность к прогнозированию в настоящее время считают одним из важнейших качеств личности уже во младшем школьном возрасте, так как без этого невозможна успешная социализация в современных условиях [4, 5]. Зная специфику прогнозирования детьми тех или иных ситуаций, мы сможем предвидеть, как поведет себя ребенок в различных жизненных обстоятельствах. Младший школьный возраст для ребенка с ограниченными возможностями оценивается исследователями как критический: дети сменяют ведущую деятельность на учебную, формируются межличностные отношения не только сверстниками, но и с педагогами, и это оказываются своеобразной проверкой ресурсов социализации, имеющихся у ребенка [1]. Прогностическая компетентность младшего школьника с дефицитным развитием складывается из способности к прогнозированию в учении, в отношениях с учителем, со сверстниками, в отношениях в семье, со взрослыми, в отношениях, реализующихся в интернет-пространстве, а также в отношении к собственному здоровью. Успешность прогнозирования в каждой из этих сфер и прогностическая компетентность в целом может выступать как некий интегральный показатель благополучия социализации, а недостатки – возможным фактором риска развития девиаций.

Для изучения прогностической компетентности была использована методика «Прогностическая компетентность младшего школьника» [3]. В исследовании принимали участие школьники 8–10 лет: 16 детей с нарушением зрения и 35 детей с нормативным развитием.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что младшие школьники с нарушением зрения, хуже чем их сверстники с нормативным развитием осуществляют прогноз

в значимых для жизнедеятельности сферах отношений, которые влияют на процесс социализации ребенка ($t = 3,01$, $p \leq 0.001$). У младших школьников с нарушением зрения не закладывается адекватное отношение к окружающим взрослым людям, наблюдается недостаток опыта общения со взрослыми ($t = 2,99$, $p \leq 0.001$). В ответах детей с нарушением зрения наблюдается недостаточная вербализация прогноза ($t = 3,31$, $p \leq 0.001$). Ответы представлены в виде простых нераспространенных предложений, односоставных предложений. Выявлено, что у детей с нарушениями зрения не сформирована социальная позиция школьника, не выработаны обязательные школьные умения и навыки, а также не сложились еще межличностные отношения с учениками и педагогами ($t = -2.04$, $p \leq 0.001$).

В исследуемой выборке детей с нарушением зрения и детей с нормативным развитием было выявлено, что дети с нарушением зрения хуже, чем их сверстники с нормативным развитием контролируют свою деятельность, планируют стратегию поведения в учебной деятельности ($t = 4,31$, $p \leq 0.001$) и во внутрисемейных отношениях ($t = 2,87$, $p \leq 0.001$).

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с нарушением зрения отстают от сверстников с нормативным развитием по следующим показателям: общий показатель прогностической компетентности, сфера общения со взрослыми, критерий максимальной/минимальной вербализации, учебная сфера. А также выявлены различия по показателю регулятивной функции: учебная деятельность и внутрисемейные отношения. Однако, стоит отметить, что в большинстве сфер дети с нарушением зрения прогнозируют ситуации наравне с детьми с нормативным развитием.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Когнитивные характеристики прогностической компетентности младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных

трудов Международной научно-образовательной конференции (25 апреля 2017 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Вып. 11. – С. 8–14.

2. Ахметзянова, А. И., Артемьева, Т. В., Твардовская, А. А. 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. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан ун-та. – 2017. – 46 с.

4. Артемьева Т. В. Понимание переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в условиях традиционной и развивающей систем обучения. Автореф. дис. ...канд. псих. наук. – Казань, 2004. – 19 с.

5. Artemyeva T. V. Study of understanding of contradictions of comic content by grade school students. American Journal of Applied Sciences 11(9): 1671–1675, 2014. doi:10.3844/ajassp.2014.1671.1675.

Специфика прогностической компетентности у слабовидящих младших школьников

*Гиниятуллина Зия Ильдаровна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: giniyatullinazilya@mail.ru*

Прогностическую компетентность как способность человека прогнозировать ход событий, результаты собственных действий, реакций на ситуации активно начали исследовать с середины XX в. [3]. Однако данное свойство личности подвергалось изучению лишь у лиц, имеющих психоневрологические нарушения, детей и взрослых с нормативным развитием. Вследствие этого в современной психологической науке наблюдается неизученность прогностической компетентности (ПК) у детей с нарушениями зрения.

Для изучения ПК у младших школьников с нарушением зрения было сформировано 2 группы детей 2–4 класса.

Первую группу составили 34 ученика 8–11 лет МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 85 с углубленным изучением отдельных предметов» Ново-Савиновского района г. Казани. Вторую группу составили 16 учеников 8–11 лет ГБОУ «Казанской школы № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья» Московского района г. Казани.

Методика исследования. Для выявления специфики ПК у младших школьников с нарушением зрения использовалась методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы», разработанная авторским коллективом под руководством Ахметзяновой А. И., канд. психол. наук [1, 2].

Результаты исследования. Результаты исследования были обработаны с помощью метода статистической обработки данных t-критерия Стьюдента при $p \leq 0,01$.

Сравнение выборок проводилось по способности к прогнозированию в 6 сферах отношений младшего школьника, в результате которого между выборками различия не были выявлены. Исходя из полученных результатов (табл. 1), можно утверждать, что дети с нарушениями зрения не отличаются от своих сверстников с нормативным развитием в предвосхищении событий в сферах общения в учебной деятельности, в общении со сверстниками, в общении с взрослыми, в сфере виртуального общения, в отношении к болезни, а также в отношении в семье. Младшие школьники с нарушениями зрения хорошо регулируют и успешно прогнозируют свое поведение в данных сферах.

Таблица 1. Сравнительный анализ способности к прогнозированию в значимых сферах отношений младших школьников

№	Значимые сферы отношений	Нормативное развитие		Нарушение зрения	
		Количество детей	Среднее значение	Количество детей	Среднее значение
1	Отношение к учению	34	11,7647	16	10,3750
2	Общение со сверстниками	34	9,9118	16	11,0000

Продолжение табл. 1

3	Общение со взрослыми	34	13,1471	16	11,2500
4	Виртуальное общение	34	11,8824	16	12,3750
5	Отношение к болезни	34	11,4118	16	11,9375
6	Отношения в семье	34	12,5588	16	12,1250

В ходе проведения сравнительного анализа младших школьников с нарушениями зрения и их сверстников с нормативным развитием по функциям ПК и по важным жизненным сферам были получены следующие результаты:

1. Различия не выявлены при исследовании регулятивной функции ПК в сферах общение со сверстниками, общение с взрослыми, виртуальное общение, отношение к болезни, отношение в семье, а также когнитивной и рече-коммуникативных функций во всех 6 жизненно значимых сферах.

2. Различие, приведенное в таблице 2, выявлено при исследовании регулятивной функции ПК в сфере – отношение к учению ($M_{\text{норма}}=5.16$, $M_{\text{нз}}=3.87$).

Таблица 2. Прогностическая компетентность младших школьников в значимых сферах

Шкала	Норма (n=34)		Нарушения зрения (n=16)		t (50)	p
	M	SD	M	SD		
Регулятивная функция в сфере – отношение к учёбе	5.16	1.25	3.87	1.5	3.19	<.001

Выводы: По результатам исследования прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями зрения было выявлено, что данная категория детей, наряду со своими здоровыми сверстниками, хорошо прогнозирует и программирует свои действия, у них наблюдается успешное протекание процесса предвосхищения во время протекания различных познавательных процессов и во время построения коммуникативных актов во всех ситуациях в жизни, кроме ситуаций, связанных с учебной деятельностью.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2017. – 46 с.
2. Ахметзянова, А. И. Когнитивные характеристики прогностической компетентности младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов Международной научно-образовательной конференции (25 апреля 2017 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Вып. 11. – С. 8–14.
3. Менделевич, В. Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза / В. Д. Менделевич // Психол. журн. – 1996. – Т. 17. – № 4. – С. 107–115.

Особенности развития познавательной и игровой деятельности детей с выраженными интеллектуальными нарушениями

*Голубовская Екатерина Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: eglushchuk@mail.ru*

Интеллектуальные нарушения являются стойкими, необратимыми нарушениями познавательной деятельности, вызванными органическим поражением головного мозга.

При интеллектуальных нарушениях, на возникновение которых повлияли перенесенные органические повреждения центральной нервной системы, качественно изменяется не только психическая деятельность и процесс формирования личности в целом.

В ходе современных исследований установлено, что у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью существуют трудности формирования условно рефлекторной деятельности, имеются отклонения во взаимодействии процессов возбуждения

и торможения, нарушено взаимодействие сигнальных систем. Все это представляет собой физиологическую основу нарушения психической деятельности ребенка, в том числе когнитивных и эмоционально-волевых процессов.

У детей с выраженными интеллектуальными нарушениями недоразвиты познавательные интересы, это выражается в том, что они меньше, чем их сверстники с нормальным интеллектуальным развитием, испытывают потребность в познании. Каждый возрастной этап таких детей сопровождается новыми элементами недоразвития, это приводит к получению неполных и искаженных представлений об окружающем мире.

Коррекционная педагогическая работы с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями должна охватывать широкий спектр всего необходимого для социальной адаптации. В процессе этого важно учитывать индивидуальные возможности каждого ребенка. С помощью правильно подобранных методов психологической помощи можно добиться заметной положительной динамики познавательного развития детей.

Игра для детей с интеллектуальными нарушениями имеет большое значение. Благодаря использованию игр в коррекционно-педагогической работе формируются мотивы поведения, раскрываются новые источники развития познавательных сил, повышается самооценка, развивается воображение, устанавливаются дружеские отношения в детском коллективе. Применение игр благотворно влияет на эмоционально-волевое развитие, развитие потребности усваивать нормы поведения, развитие тех личностных качеств, которых в дальнейшем оказывают влияние на успешность в учебной и трудовой деятельности. В процессе игровой деятельности происходит более легкое усваивание детьми межличностных отношений, приобретение опыта терпимости, совместимости, дружбы, а также навыка ориентации в собственных поступках и в поведении других [2, С. 15]. Включение игр и игровых приемов в систему работы с детьми с интеллектуальными нарушениями позволяет формировать их познавательную деятельность.

Сложность состоит в том, что у большинства детей с выраженными интеллектуальными нарушениями интерес к игрушкам слабо выражен и неустойчив, это является следствием общей низкой познавательной активности. Такие дети обычно не имеют определенных любимых игрушек. Чаще всего они выбирают для игры те игрушки, которые привлекли их внешним видом в данный момент, и не оценивают их с точки зрения возможности воплощения в жизнь конкретного замысла, как это делают нормально развивающиеся дети.

Из-за этих особенностей у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями происходит задержка развития всех компонентов игровой деятельности.

Дети с выраженными интеллектуальными нарушениями склонны к использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности, при этом у них не происходит формирования функции замещения. Это неумение детей играть с предметами-заместителями является следствием недоразвитого образного мышления и воображения, и того, что дети с интеллектуальными нарушениями обладают чрезвычайно бедным опытом предметных действий вообще. Чтобы решить эту проблему, необходимо чтобы дети научились использовать различные предметы не исключительно по прямому назначению, но и как аналоги других предметов, например: кубик – мыло, стол; стул – мотоцикл, лошадка и т. д. [1, С. 135].

Таким образом, применение игры как средства познавательной деятельности детей с выраженными интеллектуальными нарушениями будет эффективным только при систематической и целенаправленной работе. Правильно подобранная и разработанная серия различных игр (подвижные, словесные, дидактические игры и др.) способствует активизации познавательной деятельности, интереса к окружающему миру, обогащения перцептивного опыта, формированию системы представлений о живой и неживой природе и др.

Список использованных источников

1. Баряева, Л. Б., Зарин, А. Л. Игра и игрокоррекция. [Текст] // Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 180 с.
2. Толстоносова, Р. В. Значение игровой деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Международ. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 15–18.

Особенности прогностической компетентности у слабослышащих младших школьников

*Григорьева Кристина Николаевна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: krestik7-77@mail.ru*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
РФФИ и Правительства Республики Татарстан в
рамках научно-исследовательского проекта № 17–
16–16004 «Прогностическая компетентность
младших школьников с ограниченными возможно-
стями здоровья в превенции девиаций»*

Актуальность данного исследования заключается в том, что процесс прогнозирования, умение отражать закономерности среды в структуре прошлого опыта, а также формирование стратегий поведения, является одним из условий успешной социализации в обществе [1, 4]. Стоит отметить, что суть социализации, согласно теории социального научения, это освоение индивидом социальных действий, которое непосредственно происходит за счет наблюдения, а затем и подражания за действиями других людей, которые могут быть как позитивными, так и негативными [2, 5].

Цель данного исследования – выявить специфические особенности прогностической компетентности младших слабослышащих школьников. Нами было проведено экспериментальное исследование, позволяющее выявить общий уровень развития прогностической способности у данной группы детей. Эксперимент проводился в октябре-ноябре 2017 года на базе ГБОУ «Казанская школа-интернат имени Е. Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья»; МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 85 с углубленным изучением отдельных предметов».

В исследовании принимало участие две группы детей с 1 по 4 класс: экспериментальная и контрольная. Экспериментальную группу составили 27 школьников с нарушениями слуха, из них 14 девочек и 13 мальчиков. Контрольную группу составили 40 учеников с нормативным развитием общеобразовательной школы, из них 22 девочки и 18 мальчиков.

С целью выявления особенностей прогностической компетентности у младших школьников с нарушениями слуха была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [2].

Исходя из полученных данных статистически значимые различия были выявлены между выборками по следующим показателям: прогностическая компетентность; когнитивная функция; рече-коммуникативная функция; «учение»; «виртуальное общение»; «отношения в семье»; учебные ситуации; не учебные ситуации; рациональный // нерациональный прогноз; максимальная // минимальная вербализация прогноза.

Полученные результаты указывают на то, что младшие слабослышащие школьники имеют низкий уровень развития прогностической способности, по сравнению со сверстниками с нормативным развитием. Различия по когнитивной функции, связаны с тем, что дети с нарушенной слуховой функцией затрудняются выявлять причинно-следственные связи, не могут обобщать, а также обосновать прогноз. Что касается рече-коммуникативной функции, то слабослышащие ученики крайне

редко используют развернутую речь, чаще они ограничиваются короткими предложениями, ввиду своего дефекта у них наблюдается большое количество лексико-грамматических ошибок.

В сфере учения у детей с нарушением слуха наблюдается отставание в развитии социального «Я», а также нарушение в оформлении социальной позиции. В сфере виртуального общения отсутствует мотивация к использованию интернет-ресурсов. В сфере семейных отношений у детей с нарушениями слуха возможно наличие дезадаптированности, по причине которой у детей может возникать чувство тревожности, незащищенности.

Также слабослышащие школьники имеют трудности в построении прогноза как в ситуациях, связанных с учебной деятельностью, так и во внеучебных ситуациях, по сравнению с нормотипичными сверстниками.

По показателю «Рациональный // нерациональный прогноз» такой результат связан с тем, что слабослышащие школьники испытывают трудности в выделении значимых отношений, они достаточно редко применяют в построении прогноза компоненты прошлого опыта. Результат по критерию «Максимальная // минимальная вербализация прогноза» объясняется тем, что дети с нарушениями слуха чаще всего заменяют устную речь жестовой, даже в тех случаях, когда устная речь достаточно развита. Таким образом, полученные в экспериментальном исследовании результаты указывают на наличие ряда особенностей при построении прогноза слабослышащими младшими школьниками.

Список использованных источников

1. Плахова, Т. В., Дмитриева, Л. В. Социальное развитие детей с нарушением слуха / Т. В. Плахова, Л. В. Дмитриева // Дефектология – 2004 – № 2.

2. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2017. – 46 с.

3. Ахметзянова, А. И., Артемьева, Т. В. Психологическая практика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: программа и методические рекомендации для студентов / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. Казань, Изд-во Казанского университета, 2014. – 56 с.

4. Артемьева, Т. В. Понимание переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в условиях традиционной и развивающей систем обучения. Автореф. дис. ...канд. псих. наук. – Казань, 2004. – 19 с.

5. Artemyeva, T. V. Study of understanding of contradictions of comic content by grade school students. American Journal of Applied Sciences 11(9): 1671–1675, 2014. doi:10.3844/ajassp.2014.1671.1675.

К вопросу изучения универсальных учебных действий лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики

*Демидова Елена Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «МГППИ имени М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: demidovalena@bk.ru*

Стратегической целью государственной политики в области образования на современном этапе является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Одной из центральных проблем является – реализации права на образование для всех. На законодательном уровне данное право было впервые провозглашено Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором впервые трактуется понятие «инклюзивное образование» как «... обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», а категория «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» определяется как «...физическое лицо, имеющее недостатки в физическом

и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [1, статья 2, пункт 27].

В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию лиц указанной категории независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития; создает для них особые условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих людей с тем, чтобы поддержать их в обучении и достижении успеха; предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни; дает шансы и возможности таким людям для лучшей жизни, для социализации их в современном обществе.

В нашем исследовании интерес представляет такая категория лиц с ОВЗ как дети с задержкой психического развития (ЗПР), которые, по мнению Н. В. Бабкиной, характеризуются крайней неоднородностью состава и, в связи с этим, – вариативностью трудностей развития школьников данной категории и их особых образовательных потребностей [2]. Поэтому данная категория обучающихся часто включается в процесс обучения в условиях инклюзивной практики, что требует создания специальных образовательных условий. Целью нашего исследования является разработка методики изучения универсальных учебных действий (УУД) обучающихся в условиях инклюзивной практики – в том числе и учащихся начальной школы с ЗПР.

Ключевая идея ФГОС НОО – сформировать у обучающихся не только систему знаний, но и определённые учебные действия [3]. В соответствии с данным документом УУД дифференцируются на три вида: *регулятивные* (обеспечивают организацию учебной деятельности); *познавательные* (включают общеучебные, логические действия, постановку и решение проблемы); *коммуникативные* (отвечают за планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, сбор и поиск

информации, разрешение конфликтов) [3]. С учетом исследований О. А. Карабановой выделяем четвертый вид УУД – *личностные* (включают самоопределение, смыслообразование и нравственно-эстетическое оценивание) [4]. С целью изучения уровня сформированности указанных УУД нами была разработана диагностическая тетрадь с комплексными заданиями, которая может использоваться как в печатном виде, так и через ИКТ (адресатами являются учащиеся 2-х классов, испытывающие трудности в обучении). Содержание диагностической тетради включает по три задания по четырем блокам, соответствующим вышеуказанным видам УУД.

В качестве *примера* приведем лишь одно задание, направленное на изучение сформированности регулятивных УУД. *Цель:* изучение уровня сформированности указанных УУД осуществляется посредством «Графического диктанта». Для этого обучающимся раздаются бланки с клетками, на которых под диктовку педагога второклассники рисуют линии, соответствующие инструкциям учителя. *Организация процедуры исследования:* «Сейчас мы с вами будем рисовать узор. Надо постараться, чтобы он получился красивым и аккуратным. Для этого нужно внимательно слушать и выполнять инструкции, в которых будет сказано – на сколько клеточек и в какую сторону нужно проводить линию. Не следует торопиться, после того, как выполнена одна инструкция, нужно ждать следующую – без инструкции никакие линии рисовать не следует. Обратите внимание, что следующую линию надо начинать там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги». Педагог дает инструкции четко, спокойно и неторопливо. *Критерии оценки:* работа выполнена верно – 2 балла, допущены ошибки – 1 балл, не справились с заданием – 0 баллов.

Таким образом, предлагая обучающимся выполнить последовательно все три задания по каждому из четырех блоков, можно сделать вывод о том, каким образом сформированы УУД второклассников. Далее обобщить полученные результаты и с учетом сделанных выводов разделить школьников на группы для организации дифференцированного обучения с учетом действующих ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

Список использованных источников

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» – (<http://www.consultant.ru>).
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... д-ра психол. наук / Бабкина Наталия Викторовна; ИКП РАО. – Москва, 2017. – 263 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2010. – (<http://минобрнауки.рф/documents/922>).
4. Карабанова, О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны? / О. А. Карабанова // Инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11–12.

Особенности развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией

*Егорова Анастасия Серафимовна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: as.egorova@def.mpgu.edu*

Становление фонематического восприятия в онтогенезе происходит поэтапно. Р. Е. Левина выделяет три этапа становления фонематического восприятия: дофонемный, фонемный и заключительный [3]. Успешное овладение фонематическими процессами во многом определяется состоянием восприятия детьми неречевых звучаний. Постепенно происходит становление восприятия фонем, формирование образов слов, а также отдельных звуков.

В случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Анализ литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод о том, что на развитие фонематического восприятия может оказывать влияние не только наличие речевой

патологии, но и минимальное нарушение работы слухового анализатора. Нарушение фонематического восприятия, сопровождающее разные виды дизартрии, представляет определенные трудности для диагностики и логопедической работы. Это связано с недостаточной изученностью проблемы, которая требует специального рассмотрения в научном и методическом аспектах.

С целью выявления особенностей развития фонематического восприятия у дошкольников с дизартрией был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 20 детей, из них – 10 дошкольников с дизартрией и 10 их сверстников с дислалией. Основу констатирующего эксперимента составили задания, предложенные Дьяковой Н. И. [1] и Корневым А. Н. [2], направленные на исследование состояния фонематического восприятия и сформированности навыков фонематического анализа и синтеза.

При обследовании фонематического восприятия (рис. 1) было установлено, что участники сравнительной группы выполнили все виды представленных заданий значительно успешнее, чем их сверстники с дизартрией. Большинство дошкольников с дислалией продемонстрировали средний и близкий к высокому уровню выполнения заданий. Для них не представляло труда выполнение заданий на дифференциацию слогов, отличающихся одной из парных согласных; дифференциацию изолированных пар согласных, а также на дифференциацию слов-квазисинонимов. При дифференциации слогов, отличающихся одной из парных согласных, как и при различении изолированных пар согласных были выявлены нечасто встречающиеся неточности звукопроизношения (замены звуков). Ошибки при дифференциации слов-квазисинонимов проявлялись в неспособности выделить смыслоразличительную фонему (миська-милька, милька-милька, уколь-уколь).

Анализ результатов изучения состояния фонематического восприятия у детей с дизартрией показал, что они испытывают

более значительные трудности, чем их сверстники с дислалией. Наиболее успешными для них оказались задания на дифференциацию слогов, отличающихся одной из парных согласных (па-ба, ка-га, то-до). Успешно было выполнено и задание на различение изолированных пар согласных. Особую сложность вызвало задание, в котором исследовалась способность дифференциации фонем на основе слухового анализа. Дети произносили слоги неточно, смягчали гласные, воспроизводили неправильное количество слогов. Дошкольники испытывали трудности при переходе от одной слоговой цепочке к другой; не могли повторить с первой попытки цепочку из трех слов. Данное задание могло быть выполнено только при последовательном повторении каждого слова за экспериментатором.

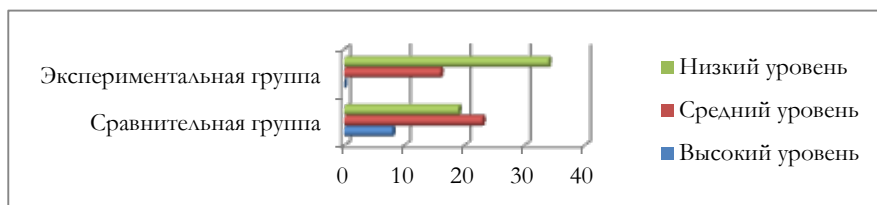


Рис. 1. Состояние фонематического восприятия

Уровень сформированности навыков фонематического анализа и синтеза так же был более высоким у участников сравнительной группы (рис. 2). Задания, направленные на изучение способности определить заданный звук в слове и умение составлять слова из заданных звуков были выполнены успешнее остальных (средний и высокий уровень). Дети с дизартрией продемонстрировали более низкие результаты выполнения данных заданий. Наименее сложным, как и для участников сравнительной группы, стало задание на изучение способности определить наличие заданного звука. Самыми сложными стали задания на выделение начального согласного звука, а также выявление начального ударного гласного. Дети не понимали поставленную задачу, работали медленно, с паузами.

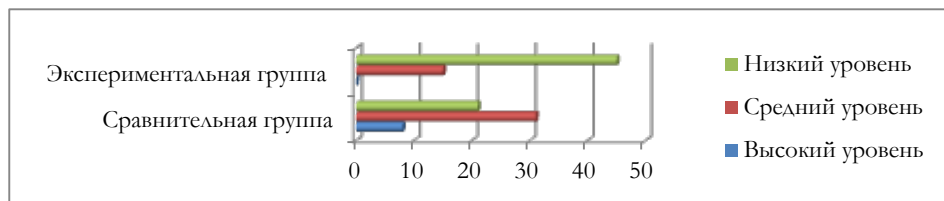


Рис. 2. Состояние фонематического анализа и синтеза

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что дети дошкольного возраста с дизартрией самостоятельно не овладевают достаточными для успешного освоения устной и письменной коммуникацией навыками фонематического анализа и синтеза. Специально организованная коррекционно-педагогическая работа должна стать обязательной частью формирования звукопроизводительной стороны речи и коррекции речевого нарушения.

Список использованных источников

1. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников М.: ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.

Индивидуально-дифференцированный подход к развитию, воспитанию и обучению детей с задержкой психического развития

*Ельцова Александра Сергеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: ELA330@mail.ru*

В современном образовании вопросы индивидуально-го подхода к обучению и воспитанию детей приобретают

огромное значение, в том числе, это касается индивидуально-дифференцированного подхода в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Индивидуализация осуществляет принцип индивидуального подхода к организации обучения и воспитания с учётом индивидуальных особенностей дошкольников, а также позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребенка, т. к. направлена на преодоление противоречий между уровнем деятельности, который задают образовательные программы и реальными возможностями каждого обучающегося [3, С. 48], на развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей.

Составляющими элементами индивидуальными подхода являются:

- использование системы диагностических заданий, определяющих зону актуального и ближайшего развития при изучении каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- планирование ближайших педагогических задач при работе с каждым ребенком и их включение в индивидуальную образовательную программу;
- отбор и применение самых эффективных средств индивидуального подхода, методов и приемов воспитания и обучения дошкольника;
- проведение анализа и фиксирование полученных результатов;
- корректирующий контроль и постановка новых педагогических задач [1, С. 31].

Вторая часть индивидуально-дифференцированного подхода связана с понятием «дифференциация обучения». Наиболее распространенной точкой зрения считается взгляд на дифференциацию как на такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей группы обучающихся и особая, «обратная», индивидуальная и групповая связь педагога и детей.

Н. М. Шахмаев указывает: «Учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных

различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса – дифференцированным обучением» [2, С. 83].

В нашем случае мы будем говорить о типологических особенностях группы детей, имеющих задержку психического развития. Для них характерно: сниженная работоспособность как следствие повышенной истощаемости, психомоторной расторможенности, возбудимости; низкий уровень познавательной активности и замедленный темп переработки информации; неустойчивость внимания, нарушение скорости переключения внимания; память ограничена в объеме, преобладание кратковременной памяти над долговременной, механической над логической. Также у детей данной категории наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и в особенности словесно-логическое. При этом наблюдаются легкие нарушения речевых функций. У дошкольников присутствует несформированность произвольного поведения по типу психической неустойчивости, а также расторможенность влечений и учебной мотивации.

Соответственно, дифференцированный подход по отношению к такой группе будет направлен на способствование разнообразными педагогическими средствами выполнению адаптированной основной образовательной программы для детей с ЗПР для всех группы и каждого ребенка в отдельности, профилактику неуспеваемости детей, развитие качеств личности и познавательных интересов. При этом дифференциация обучения будет выступать как педагогическая система, которая позволяет разделять учебный материал по степени его сложности и выделять в технологиях обучения средства, которые необходимы для достижения наибольшей эффективности образовательного процесса.

В целом индивидуально-дифференцированный подход позволяет каждому ребенку с ЗПР развиваться в собственном темпе, реализуя характерные для группы и для индивидуальности особые образовательные потребности.

Педагогу при этом необходимо стремиться достигнуть наибольшей личностной отдачи дошкольника в процессе обучения и воспитания, выработать у него чувство уверенности в себе, сориентировать на ощущение радости от познания нового и сопереживание связанных с совместной образовательной деятельностью социальных эмоций и чувств в группе сверстников, формирование позитивных качеств личности и раскрытие творческой индивидуальности.

Список использованных источников

1. Акимова, М. К., Козлова, В. П. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. – М., 2002.
2. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1999.
3. Словарь по психологии / Под ред. А. В. Петровского – М.: Наука, 2005.

Подготовка к обучению грамоте старших дошкольников с нарушениями речи

*Жукова Ирина Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: irinazhu@inbox.ru*

В настоящее время всё чаще встречаются нормально развивающиеся дети с различными нарушениями речи и поступление их в общеобразовательную школу – важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию развития дошкольника. К обучению в первом классе детей нужно готовить. Необходимо, чтобы дошкольники владели определенным объемом знаний, умений, навыков, которые определены программой подготовительной группы дошкольных учреждений, а так же грамотной фразой, развёрнутой речью. Несформированность перечисленных выше компонентов может вызвать негативное отношение старших дошкольников к обучению грамоте [1].

Детский сад выполняет важную функцию в подготовке детей к школе и является первой ступенью в системе образования.

Для старших дошкольников с речевыми расстройствами решение данной проблемы имеет особо важное значение, так как оно тесно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей.

Интерес к такой проблеме как готовность к обучению грамоте обусловлен постоянно увеличивающейся в современных условиях ролью письма и чтения как деятельности, которая обеспечивает общеобразовательную подготовку человека, стимулирует развитие всей интеллектуальной сферы деятельности, воссоздает опыт, совершенствует личность и организует поведение.

Как показывают исследования речевой деятельности детей с различными нарушениями речи (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. П. Усова, Г. А. Капте, Л. Ф. Спирина и др.), правильно сформулированный коррекционный процесс позволяет не только устранить различные недостатки формирования фонематических и грамматических представлений, но и помогает сформировать устно-речевую базу для овладения элементами грамоты в дошкольный период.

Анализ специальной литературы по проблеме речевой патологии связывает нарушение письменной речи с системным недоразвитием устной речи, т. е. нарушением формирования фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи (Г. А. Капте, И. К. Колповская, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина и др.).

Исходя из этого, актуальной проблемой современной логопедии является совершенствование и разработка методов и средств по обучению грамоте.

Объектом данного нашего исследования является готовность старших дошкольников с нарушением речи к обучению грамоте. Предметом – сам процесс формирования у старших дошкольников готовности к обучению грамоте. Целью нашей работы является изучение особенностей готовности у старших дошкольников с речевыми нарушениями к обучению грамоте.

Мы предположили, что если изначально определить круг детей подготовительной группы, которые имеют трудности в овладении грамотной фразой, развёрнутой речью, нарушенным звукопроизношением, то специально для них подготовленный индивидуальный коррекционный подход поможет сформировать устно-речевую базу для овладения элементами грамоты еще в дошкольный период.

Нами было организовано исследование, целью которого являлось выявление особенностей речевого развития детей подготовительной группы. В эксперименте приняли участие 30 дошкольников старшего возраста. Изучение проходило по следующим направлениям: исследование ритмических способностей, исследование кинетических основ движений руки, обследование пространственных представлений, изучение уровня понимания вербальных средств, обозначающих время и пространство и их выражение в устной речи, умение дифференцировать звуки на слух, исследование состояние развития графического навыка у детей.

Для диагностики мы использовали методики Т. И. Дубровиной, Н. И. Озерецкого, О. Б. Иншаковой, А. М. Колесниковой, М. Н. Ильиной, Н. В. Нижегородцевой [2].

По итогам данного исследования была выявлена особая группа воспитанников (17 человек) с проблемами речевого развития (у одного ребенка заикание). У большинства детей этой группы вызвало затруднение воспроизведение ритма. У четверти наблюдались трудности переключения с одной позы на другую при исследовании кинестетической основы движения руки. Особое затруднение у ребят было в понимании и употреблении предлогов при обследовании пространственных представлений. При исследовании умения дифференцировать звуки на слух, с заданием справилось только 18 % дошкольников. При обследовании графического навыка большинство справилось с заданием. Результаты исследования показали, что у детей имеются трудности по всем направлениям изучения.

Нами будет разрабатываться комплекс дидактических занятий по развитию ритмических способностей, различных

компонентов речи, слухового восприятия, пространственных представлений и графического навыка. Для каждого занятия будет использоваться свой дидактический материал, который направлен на положительный интерес ребенка, эффективность и доступность. Будут даны методические рекомендации к проведению этих занятий.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. [Текст] Выпуск III. – М.: Учебно-методический центр «Психология», 2001. – С. 65–82.
2. Иншакова, О. Б., Колесникова, А. М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. [Текст] Иншакова, О. Б., Колесникова, А. М. – В. Секачев, 2006. – 20 с.
3. Пятница, Т. В. Как учить дошкольников грамоте. Занятия по обучению грамоте детей дошкольного возраста [Текст] / Т. В. Пятница. – Мозырь. – М.: Белый ветер, 2015. – 53 с.
4. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников [Текст] / Ж / Практическая психология и логопедия, № 1 (24), 2007. – 57 с.

Вариативные методы и средства подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

*Захарова Наталия Анатольевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: nataliya.za2015@yandex.ru*

«Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» в процессе коррекционно-развивающего обучения детей с третьим уровнем речевого развития предусматривает наряду с другими направлениями работы и подготовку к обучению грамоте (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина) [2].

Формирование элементарных навыков письма и чтения является одним из эффективных способов коррекции устной речи детей с ОНР и подготовки их к овладению в школе письменной речью.

У дошкольников с ОНР нарушены все стороны речи: произносительная, фонематическая, лексико-грамматическая. Все проблемы развития устной речи находятся в определенной зависимости друг от друга и, что особенно важно, препятствуют полноценному овладению в дальнейшем письменной формой речи. Результатом чего на этапе школьного обучения могут быть такие нарушения, как дисграфия и дислексия.

Речевая недостаточность накладывает отпечаток и на развитие сенсорной, познавательной, эмоционально-волевой сфер деятельности ребенка. При относительно сохранной зрительной и смысловой памяти, слуховая память заметно снижена, что проявляется в дошкольном возрасте в виде трудностей запоминания распространенных предложений, стихотворений, а в дальнейшем (школа) в сложности удержания в памяти трех-четырёхступенчатых инструкций. Внимание у детей изучаемой категории неустойчиво. Они рассеяны, наблюдается нарушение распределения и концентрации внимания. Дети быстро утомляются, теряют интерес к занятиям.

Связь между речевым недоразвитием детей и психическим развитием обуславливает некоторые специфические особенности их мышления: несмотря, на практически сохранные предпосылки для овладения мыслительными операциями, у них отстаёт развитие наглядно-образного мышления и без специального обучения они не способны выполнять такие операции как анализ, синтез, сравнение. Для многих детей характерна ригидность мышления.

В настоящее время разработаны содержание и методика формирования элементарных навыков письма и чтения у детей с ОНР с учетом особенностей их речевого и познавательного развития. Однако всегда актуальной остается проблема поиска наиболее эффективных путей логопедической работы в этом направлении.

Свои исследования по поиску и внедрению инновационных методов и средств в логопедическую практику по подготовке детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития к обучению грамоте мы планируем проводить на базе дошкольной образовательной площадки ГБОУ Школы № 1392.

Анализ литературы показал, что к наиболее перспективным направлениям повышения эффективности коррекционно-педагогического процесса можно отнести электронно-образовательные ресурсы (в том числе развивающие компьютерные игры), дидактические пособия, обладающие динамическими свойствами, метод программированного обучения (дидактический материал, оформленный в виде перфокарт, перфокарточек, игровых полей), которые за последние годы привлекают к себе все большее внимание педагогов, психологов, в том числе и логопедов.

Проведённые И. В. Чумаковой и Е. И. Горбуновой исследования подтвердили, что использование программированных заданий обеспечивает не только эффективное решение задач преодоления речевых нарушений детей с ОНР, но и формирования у них таких важных компонентов учебной деятельности как самопроверка и самоконтроль столь необходимых для дальнейшего овладения грамотой [3].

Мы предполагаем, что создание разнообразной развивающей образовательной среды, где важное место занимают вариативные методы и средства обучения детей с учетом специфики их образовательных потребностей, значительно повысит эффективность логопедической работы по формированию готовности к обучению грамоте детей с ОНР III уровня речевого развития. Будет способствовать формированию у воспитанников навыков самостоятельной работы, самоконтроля, самопроверки и оценки результата своих действий. Кроме того, будет успешно развивать познавательные психические процессы (внимание, память, мышление), формировать предпосылки учебной деятельности, делать процесс обучения интересным и увлекательным.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утверждён приказом Минобрнауки от 17 октября 2013 № 1155 [Электронный ресурс] // URL: <http://Минобрнауки РФ>.

2. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В., Туманова, Т. В., Миронова, С. А., Лагутина, А. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи: коррекция нарушений речи. – М.: Просвещение, 2009. – 272 с.

3. Чумакова, И. В., Горбунова, Е. И. Формирование фонематических процессов у дошкольников с нарушениями речи // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 1. – С. 69–83.

Особенности овладения навыками текстообразования дошкольниками с общим недоразвитием речи

*Зубкова Мария Александровна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: Masha-zubkova1@yandex.ru*

Основным продуктом речевой деятельности человека является текст. Возможности создания различных по содержанию и степени развернутости текстов обеспечиваются способностью говорящего к восприятию и созданию особых видов знаков, являющихся результатом речемыслительной деятельности человека. Одновременно текст является продуктом социального взаимодействия. Его появление обусловлено целями, задачами и характером коммуникативно-познавательной деятельности человека, в основе которой лежит усвоение «такой информации, которая обеспечивает понимание действительности и ее перестройку соответственно потребностям человека» [2].

Традиционной для психолингвистики является трехфазная модель процесса текстообразования [1].

Ориентировочная фаза построения (анализа) текста направлена на осмысление условий коммуникативной ситуации и предмета речи. В фазе ориентировки у автора текста формируется целевая установка и общий замысел текста. Фаза реализации заключается в языковой материализации замысла сообщения путем выбора необходимых для этого знаковых средств. Фаза контроля при текстообразовании предполагает смысловую отработку замысла текста (на этапе планирования) и коррекцию вербализации (словесного выражения) основной идеи и предметного содержания сообщения в процессе его реализации.

Таким образом, уровень сформированности процесса текстообразования характеризуется такими качествами, как наличие цели высказывания, его информативностью, наличием личностной интерпретацией, лексико-грамматического оформления, связностью, тематической и смысловой цельностью и завершенностью.

Теоретический анализ литературы в области развития, воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями показал, что связные высказывания у данной категории детей короткие, неполные, недостаточно последовательные. Даже при передаче содержания знакомого текста, высказывания состоят из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой, а уровень информативности достаточно низкий [3].

С целью выявления особенностей овладения навыками текстообразования дошкольниками с ОНР был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 10 детей с ОНР III уровня и 10 дошкольников с ОНР II уровня. В процессе изучения диалогической и монологической речи выявлялось состояние таких компонентов текстообразования, как наличие цели, информативность, личностная интерпретация (фаза ориентировки), лексико-грамматическое оформление и связность (фаза исполнения), тематическая и смысловая цельность, завершенность текста (фаза контроля).

Анализ результатов эксперимента показал, что дети дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи, как правило, отличаются недостаточно сформированными навыками

построения связного высказывания. Это связано, прежде всего, с системным характером, имеющегося у них нарушения речи. Для детей характерно то, что даже логически верно выстроив последовательность событий (серия сюжетных картинок), вербализовать ее в полной мере они не могут.

Дошкольники с ОНР II уровня, даже при наличии цели высказывания, имеют трудности со всеми другими компонентами процесса текстообразования. Высказывания данной группы детей недостаточно информативны. При составлении рассказа-описания дошкольники с ОНР часто опускают значимые для передачи смысла детали. Дети редко добавляют дополнительные элементы в свой рассказ, избегают эмоциональной окраски изложения, что свидетельствует об отсутствии личностной интерпретации ситуации.

Лексико-грамматическое оформление и связность текста значительно нарушены – неправильно употребляются родовые, числовые, падежные окончания, опускаются предлоги, неправильно согласовываются различные части речи. Отсутствуют переходы от одного фрагмента высказывания к другому – предложения в тексте получаются несвязными между собой ни логически, ни грамматически. Если тематическая цельность прослеживается в высказываниях данной группы детей, то смысловая – практически отсутствует. Кроме того, в большинстве случаев, рассказ детей неожиданно обрывается, т. е. не имеет логической завершенности.

У детей с ОНР III уровня присутствуют негрубые ошибки в лексико-грамматическом оформлении высказывания. Высказывания представляют собой простые предложения, состоящие из трех, четырех слов, не обладающие законченной последовательностью и связанностью друг с другом по смыслу. В ходе повествования рассказ прерывается и остается незавершенным. Однако у дошкольников данной группы появляются некоторые детали, выходящие за рамки представленного сюжета, рассказ приобретает эмоциональную окраску, что свидетельствует о более высоком развитии таких компонентов как информативность и личностная интерпретация (первой фазы процесса текстообразования).

Список использованных источников

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. – 144 с.
2. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 156 с.
3. Чаладзе, Е. А. Особенности нарушения текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией // Практическая психология и логопедия. № 3–4 (6–7). – М.: «Коррекционная педагогика», 2003.

Коррекционно-педагогическая работа над выразительностью речи старших дошкольников с речевыми нарушениями

*Иванова Анастасия Сергеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: ankom.89@mail.ru*

Речевая деятельность является универсальным и основным средством общения между людьми в обществе и одновременно – главным средством вербальной коммуникации. При этом наряду со звуковой речью, невербальная коммуникация также является важнейшим средством общения и взаимопонимания людей. Старший дошкольный возраст – это возраст активного вхождения в мир социальных отношений. Одной из задач коррекционно-педагогической работы является формирование выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Уровень речевого развития ребёнка будет определять, насколько успешным будет его адаптация в этом мире. Выразительные средства речи, зачастую, являются более информативными для собеседника при общении, чем слова. Освоение детьми старшего дошкольного возраста указанных средств имеет свою специфику. Наиболее актуальна эта проблема для детей

с речевыми нарушениями, для которых характерно отставание в развитии основных характеристик устной речи.

Значимость работы над выразительностью речи в процессе коммуникации, недостаточная изученность особенностей использования каждого вида невербальных средств общения у дошкольников с речевыми нарушениями, а также отсутствие комплексных методик поэтапного формирования этих средств общения определили актуальность нашего исследования.

Многие авторы, такие как Волкова Г. А., Левина Р. Е. и др., раскрывают в своих трудах методические аспекты коррекционно-педагогической работы у детей старшего дошкольного возраста с нарушенной речевой функцией [2, 3].

У старших дошкольников со стёртой дизартрией отмечается нечеткое восприятие фраз, ритмических словоформ, наблюдаются проблемы с расстановкой ударений, отмечаются ограничения в воспроизводстве речевых ритмических структур, темп произношения искажен. (Архипова Е. Ф., Лопатина А. В.) [1, 4].

Научная новизна обоснована возможностью формирования выразительных средств речи на материале устного народного творчества. Определены критерии и показатели сформированности выразительной речи, разработан комплекс диагностических и коррекционных заданий.

Цель констатирующего эксперимента – выявление уровня развития выразительных средств общения у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией.

Нами было организовано исследование, в котором приняли участие 30 дошкольников старшего возраста. Мы выделили две группы. В экспериментальную группу вошло 20 детей с речевыми нарушениями, а в сравнительную 10 человек с нормальным речевым развитием.

Исследование проходило по следующим направлениям:

1. изучение уровня сформированности невербальной коммуникации детей (исследование возможностей ребёнка понимать эмоциональное состояние по мимике, жестам и позе).

2. изучение сформированности восприятия и понимания вербальных средств речи (исследование возможностей ребёнка восприятия и воспроизведения модуляции высоты, силы голоса и темпа).

В основу изучения теоретических и методологических исследований по проблеме формирования выразительных средств общения у дошкольников со стёртой дизартрией легли методики Архиповой Е. Ф. и Лопатиной Л. В. [1, 4].

В дальнейшем, для развития невербальных средств общения, а именно для изучения, определения и передачи эмоционального состояния по мимике, жестам и позе, будут использованы русские народные сказки. А для формирования и развития вербальной коммуникации, детям будут предложены потешки и прибаутки, как наиболее интересный и доступный фольклорный жанр.

Мы полагаем, что использование устного народного творчества в коррекционно-педагогической работе со старшими дошкольниками является значимым в создании благоприятных условий для совершенствования вербальной и невербальной выразительности речи.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей: Учебное пособие. – М.: Астрель, 2006. – 89 с.
2. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 144 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
4. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : Учебное пособие. – СПб.: Союз, 2005. – 192 с.

Изучение нарушений связной речи у дошкольников с ОНР

*Кленяева Евгения Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: ms.klenyaeva@mail.ru*

Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) – значительная часть детей, которым требуется коррекционно-педагогическая помощь. Развитие связной речи является важным аспектом в работе с выбранной нами категорией детей, ведь связная речь является одним из самых важных средств коммуникации людей. С целью увеличения уровня владения связной речью, целесообразно привлекать детей с подобным отклонением в развитии к участию в театральных постановках, в связи с тем, что в процессе подготовки мероприятия такого рода дети заучивают объемные тексты, знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы и звуки. Исполняя или вживаясь в роль, каждый ребенок встает перед необходимостью ясно, четко и понятно изъясняться, чтобы в полной мере передать замысел произведения и характер персонажа.

В результате целенаправленного использования театрализованного использования игр на занятиях, а также во время свободной деятельности, дошкольники приобретают речевые навыки, на основе которых становится возможным построение связных высказываний. Речь детей с каждым днем становится эмоциональнее, выразительнее и содержательнее. Необходимо отметить, что во время театрализованных игр у дошкольников также развиваются воображение, память и мышление.

Изучением проблемы овладения связной речью дошкольников с общим недоразвитием речи занимались многие педагоги, такие как А. В. Ястребова, В. К. Воробьева, Е. М. Маслюкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филлчева, Г. В. Чиркина, Т. А. Ткаченко, Н. А. Никашина, В. П. Глухов.

Методы, использованные нами при изучении состояния связной речи детей, представлены далее:

- Выявление уровня словарного запаса;
- обследование уровня связной речи;
- наблюдение за детьми в процессе всех видов деятельности в условиях детского образовательного учреждения (ДОУ);
- изучение данных анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогических характеристик и заключений и другой документации;
- использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми.

Для исследования связной речи дошкольников с ОНР использовалась методика, разработанная В. П. Глуховым.

С целью комплексного изучения связной речи дошкольников использовалась серия заданий, которая включала:

- составление предложения по трем картинкам, объединенным общей темой;
- составление предложений по картинкам с отдельными ситуациями;
- пересказ знакомого текста, сказки или небольшого рассказа;
- составление рассказа-описания;
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.

Отмечалась способность обучающихся к пересказу содержания известного литературного текста, воспринимаемой зрительно сюжетной ситуации и своих жизненных «историй».

По результатам изучения мы использовали театрализованную деятельность как средство коррекции нарушений связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

Театрализованная деятельность представляет собой разыгрывание по ролям литературных произведений, герои которых становятся действующими лицами, а их приключения, которые могут быть изменены детской фантазией, – сюжетом их игры. Особенность такой деятельности – это готовый сюжет. Из этого

можно сделать вывод, что деятельность ребенка во многом предопределена текстом произведения.

Характерное для театрализованных игр образное, яркое изображение социальной действительности и явлений природы в полной мере знакомит детей с окружающим миром во всем его многообразии. Вопросы, которые педагог задает детям при подготовке к игре, побуждают их размышлять, анализировать довольно непростые ситуации, делать разного рода выводы и обобщения. Это способствует совершенствованию умственного развития и тесно связанному с ним развитию связной речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, а так же собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, параллельно с этим совершенствуется звуковая сторона речи. Новая роль, в особенности звуковой диалог персонажей, ставит дошкольника перед необходимостью ясно, четко и понятно изъясняться. В это же время у ребенка увеличивается уровень диалогической речи, ее грамматический строй, дошкольник начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется. В создании игрового образа особенно велика роль слова. Оно помогает ребенку выразить свои эмоции, мысли и чувства, понять переживания партнеров, согласовывать с ними свои действия.

Театрализованную деятельность можно включать в режимные моменты в виде разнообразных игр, в процессе наблюдения за окружающей их действительностью, интегрировать со всеми образовательными областями.

Список использованных источников

1. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. – 1994.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М. – 2006.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М., 1982.

4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1998.

Особенности формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

*Красикова Дарья Владимировна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: krasikd@yandex.ru*

Актуальность исследования заключается в важности формирования навыков самообслуживания у детей с нарушениями слуха, так как решение данной задачи влияет на адаптацию ребёнка в обществе. Высокий уровень сформированности навыков самообслуживания у детей с нарушениями в развитии впоследствии позволяет вести независимый социальный образ жизни. Навыки самообслуживания являются важной составляющей частью культуры поведения человека. В исследованиях В. И. Теленчи, Л. В. Куцаковой делается вывод, что дети дошкольного возраста способны осознанно усваивать основные правила и нормы поведения. При этом действует фактор специфики возраста и индивидуальных особенностей, который ограничивает и объем правил и норм, и глубину их осознания. В современной литературе достаточно подробно описана классификация навыков самообслуживания, содержание и методы формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста, но неполно представлен вопрос изучения особенностей сформированности навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, не разработаны методики, которые позволяют выявить уровень сформированности навыков самообслуживания. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью изучения уровня сформированности навыков

самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха и недостаточной разработанностью показателей сформированности навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, а также приемов коррекционно-развивающей работы по данному направлению.

Первым по времени ребенок овладевает самообслуживающим трудом. Его основной особенностью является направленность на себя, а результатом – умение обслужить себя. Начиная с младшего дошкольного возраста, детей учат соблюдать культурно-гигиенические навыки, навыки одевания и раздевания, навыки опрятности. Культурно-гигиенические навыки формируются у детей в течение всего дошкольного периода, и в дальнейшем, их сформированность является одним из главных условий готовности ребенка к школе. Помимо трудовых умений у детей развиваются и формируются такие качества как аккуратность, самостоятельность, формируются коммуникативные навыки: умение поблагодарить, обратиться за помощью к взрослому или другому ребенку, рассказать о выполненных действиях.

Дети старшего дошкольного возраста выполняют уже более сложные обязанности по самообслуживанию. Детей учат бережно относиться к вещам, игрушкам, книгам, чинить игрушки и книги, если они сломались или порвались. Это воспитывает в детях уважение к труду людей и бережное отношение к вещам, независимо от того, свои это вещи или чужие. Помимо этого, в старшем дошкольном возрасте должны быть сформированы определенные навыки самообслуживания, личной гигиены и самоорганизации такие как:

1. Прием пищи: умение правильно пользоваться столовыми приборами, есть аккуратно, бесшумно, не мешать другим детям во время приема пищи, сохранять правильную осанку за столом, самостоятельно убирать посуду после еды; должны быть сформированы элементарные навыки культуры поведения за столом.

2. Овладение навыками одевания и раздевания: самостоятельно снимать и надевать обувь, завязывать и развязывать шнурки, уметь застегивать молнию и пуговицы на одежде, надевать и снимать одежду (колготки, футболки, шорты, кофты, брюки, куртку, шапку, варежки).

3. Гигиена тела: мыть руки и лицо, вытирать их насухо полотенцем, правильно пользоваться зубной щеткой, расческой, уметь ухаживать за ногтями с помощью щетки, пользоваться носовым платком по мере необходимости.

4. Навык опрятности: уметь самостоятельно пользоваться туалетом, сообщать взрослому о нужде, если ребенок находится в общественном месте или на улице.

5. Гигиена быта: уметь наводить и поддерживать порядок в своей комнате, приводить в порядок свои вещи (аккуратно складывать одежду, вешать её на вешалку), держать в порядке игрушки, книги, без напоминания взрослого, уметь убирать за собой рабочее место и игрушки.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха есть некоторые особенности формирования навыков самообслуживания и трудовой деятельности: многие действия дети совершают медленно и неуверенно, допускают ошибки и нуждаются в помощи взрослого в той или иной ситуации. Особенно важно учитывать психологические особенности слабослышащих детей, следует особо внимательно и по возможности индивидуализировано ставить перед ними конкретные задачи, цели и помогать их решению посредством создания максимально доброжелательной атмосферы.

Список использованных источников

1. Головчиц, Л. А.: Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. – М.: Владос, 2010.

2. Методические рекомендации к программе «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» / под ред. Головчиц Л. А. М.: Ритм, 2012.

Особенности формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП

*Крылова Александра Сергеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
России, г. Москва,
E-mail: krylova95@inbox.ru*

Актуальность исследований в области формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста определяется сложностью психических процессов и многообразием анализаторов, задействованных при восприятии и воспроизведении пространственно-временных признаков. Дети с церебральным параличом испытывают особые трудности в связи с недоразвитием двигательного-кинестетического анализатора, обеспечивающего основу формирования данного вида представлений.

Несформированность пространственных представлений у детей с ДЦП проявляются в нарушении схемы собственного тела. В отличие от нормально развивающихся сверстников у них наблюдается нарушение в формировании представлений о ведущей руке, о частях тела и лица, сложности в дифференцировке правой и левой сторон тела [2], не способности определить пространственные признаки относительно другого человека или предмета, в том числе изображенного на картине [1].

Вследствие нарушения оптико-пространственного восприятия наблюдается неверная передача пространственных отношений между элементами или их частями. Исследователи отмечают, что степень недостаточности представлений о пространственных отношениях напрямую зависит от тяжести двигательной патологии.

Целью экспериментального исследования стало изучение особенностей формирования пространственных представлений у дошкольников с ДЦП. В эксперименте принимали участие 10 детей с различными формами ДЦП (экспериментальная группа) и 10 нормально развивающихся дошкольников. Возраст участников эксперимента – от 4,5 до 6 лет.

Эксперимент проводился индивидуально и включал три серии заданий:

- Ориентировка на себе, освоение «схемы собственного тела» (пробы Хеда);
- Ориентировка от себя, от другого объекта [3];
- Ориентировка на бумаге, определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости [4].

Сравнительный анализ результатов эксперимента показал, что дети, вошедшие в состав ЭГ, выполнили 55 % заданий, а участники СГ справились с 92 % заданий всех серий.

В первой серии дети с ДЦП допускали достаточно большое количество ошибок, не дифференцировали правую и левую стороны своего тела, отвечали неуверенно, прибегали к помощи педагога. Участники сравнительной группы успешно справились с большей частью заданий, не прибегая к помощи взрослого.

Во второй серии заданий дошкольники с ДЦП успешнее проявили себя при оценке сформированности ориентировки от себя. Ориентировка относительного другого объекта вызвала большие затруднения. Дети часто допускали ошибки, не могут различить правую и левую стороны. У всех детей данной группы не был закреплен навык дифференцировки правой и левой руки. Для нормально развивающихся детей ориентировка относительного другого объекта также вызывала затруднения, но у большинства дошкольников был закреплен навык дифференцировки, вследствие чего меньшее количество детей допускали ошибки в данной серии заданий.

Третья серия заданий вызвала наибольшие трудности у детей с ДЦП. Сложнее всего было понять и удержать двойные направления, например, верхний правый угол. В это же время 90 % детей сравнительной группы выполнили задание без ошибок.

Таким образом, анализ результатов эксперимента позволил выделить общие трудности в усвоение детьми дошкольного возраста навыков ориентировки в пространстве:

- ошибки при ориентировке на себе по вертикальной и горизонтальной осях: вверх-вниз, вперед-назад, право-лево;

- трудности в определении левой и правой стороны тела и в зеркальном отражении;
- проблемы с вербализацией пространственных представлений.

Список используемых источников

1. Абкович, А. Я. Изучение пространственных представлений детей с детским церебральным параличом с разной сторонностью поражения / А. Я. Абкович // Коррекционная педагогика. – 2011. – № 4. – С. 26–37.

2. Левченко, И. Ю., Приходько, О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

3. Титова, О. В. Справа – слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП / О. В. Титова. – М.: «ГНОМ и Д», 2004.

4. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.

К вопросу изучения игровой деятельности старших дошкольников с нарушением слуха

*Кушхова Гиляна Николаевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: gilya7808@yandex.ru*

Игровая деятельность занимает важное место в развитии личности дошкольника и формировании главных новообразований этого возраста (Л. С. Выготский, А. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и др). Старший дошкольный возраст – это период, когда происходит

усложнение игры, она становится более устойчивой и самостоятельной. Причём важное место в развитии игровой деятельности отводится речи как регулирующей функции [1].

В связи с этим изучение игровой деятельности детей с нарушением слуха становится особо актуальным, поскольку нарушение слуховой функции приводит к специфическим условиям, в которых развивается личность, сужает круг её общения, ограничивает диапазон социальных связей и, в свою очередь, затрудняет развитие этой важной деятельности.

В специальных исследованиях в области специальной психологии и коррекционной педагогики, изучающих общие и специфические закономерности детей с нарушениями слуха, было показано, что своеобразное развитие их познавательной сферы оказывает негативное влияние на становление игровой деятельности дошкольников (Г. А. Выгодская, Л. П. Носкова и др.). Полноценная сюжетно – ролевая игра без специального обучения не формируется, а в старшем дошкольном возрасте наблюдаются процессуальные действия с элементами сюжета даже у слабослышащих дошкольников, пользующихся фразовой речью [2, 3].

В данной статье нами представлен результат исследования особенностей игровой деятельности слабослышащих старших дошкольников 5–7 лет, находящихся в группе комбинированного вида со сверстниками с сохранным слухом на базе ГБОУ «Образовательный центр на проспекте Вернадского». В эксперименте участвовало 24 человека, из них 14 детей – с нормальным слухом, 10 детей – слабослышащие, имеющие тугоухость III и IV степени.

С целью изучения уровня развития игровой деятельности старших дошкольников с нарушением слуха в сравнении со сверстниками с нормальным слухом нами была использована методика Р. Р. Калининой «Диагностика уровня сформированности игровых навыков» [4].

В рамках данной методики разработана схема наблюдения, включающая параметры, определяющие развитие ролевой игры в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина. Предлагаемая

схема позволяет осуществить качественно-количественный анализ уровня сформированности игровых навыков у дошкольников. На основании анализа выделяется 3 уровня сформированности игровой деятельности: высокий, средний, низкий. Анализ игровой деятельности осуществлялся по следующим критериям: наличие интереса к игре, игровые действия с предметами, использование предметов – заместителей, характер игровых действий, взаимодействие детей в игре, ролевое поведение, речевое сопровождение игры.

Наблюдение в рамках эксперимента выявило следующие особенности игровой деятельности старших дошкольников. Большинство детей с сохранным слухом в играх объединялись в группы из 2–4 человек, а у детей с нарушением слуха чаще преобладали индивидуальные игры. Сюжет игр для всех детей чаще отражал их личный жизненный опыт: «семья», «больница», «шофёр», «магазин», «парикмахерская» и т. д. Дети с сохранным слухом играли более продолжительное время, чем дети с нарушенным слухом, которые быстро теряли интерес к сюжету. Сюжет игр слабослышащих дошкольников, по нашим наблюдениям, был более примитивный, а у слышащих детей значительно многообразнее, в них шире отражается жизненный опыт из общения с окружающим.

В играх слабослышащие дети принимали роль в игре в основном по предложению взрослого, но ролевые действия у них были однообразные, повторяющиеся, в отличие от детей с сохранным слухом. Дети с нарушением слуха в играх двигаются вслед за более активными партнёрами с нормальным слухом, но сами не проявляют инициативу в развитии сюжета. В ситуации конфликта игра заканчивается быстро, часто со слезами на глазах, дети не могут урегулировать самостоятельно распределение ролей, дерутся или прибегают к помощи воспитателя.

Количественный анализ результатов эксперимента показал, что и у детей с сохранным слухом и у детей с нарушением слуха выделяются три уровня игровой деятельности. 56 % у детей с сохранным слухом продемонстрировали высокий уровень, 37-средний, 7-низкий уровень игровой деятельности. 20 % детей

с нарушенным слухом находились на высоком уровне, 65 % – на среднем, 15 % продемонстрировали низкий уровень игровой деятельности. Как видим, у детей с нормальным слухом доминирует высокий уровень сформированности игровой деятельности, а у слабослышащих дошкольников – низкий и средний уровни.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента, мы можем констатировать у детей с нарушением слуха более низкий уровень развития игровой деятельности, что обусловлена спецификой их познавательной и речевой деятельности особенностями общения с окружающими.

Список использованных источников

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология. [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 203 с.

2. Выгодская, Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М., «Просвещение», 1975.

3. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст]: кн. для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова, Н. Д. Соколова, О. П. Гаврилушкина и др.; Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.

4. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. [Текст] СПб.: Речь, 2003. – 144 с.

Развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха

*Манухина Мария Борисовна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: marman96@yandex.ru*

Детское конструирование обладает широкими возможностями для умственного, трудового, нравственного и эстетического воспитания. Специфической особенностью этого вида

деятельности выступает воссоздание и преобразование пространственных представлений, образов, что способствует познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений через практический опыт. Конструирование способствует обогащению речи детей, развитию сенсорных и мыслительных способностей.

В исследованиях А. А. Катаевой, Т. И. Обуховой выявлены некоторые особенности конструктивной деятельности детей с нарушением слуха: содержательная бедность конструирования, медленное формирование конструирования по заданной теме, условиям, замыслу. Также наблюдаются трудности при конструировании по словесной инструкции из-за недостаточного владения речью глухими и слабослышащими детьми.

Цель исследования – изучение особенностей конструирования детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Нами было организовано исследование, в котором приняли участие 16 дошкольников старшего возраста: в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 8 детей с нарушениями слуха, в сравнительную группу (СГ) – 8 человек с нормальным слухом.

Для определения уровня развития конструирования детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха использовались различные методики: конструирование по образцу, по словесному описанию, по схеме-рисунку. Исследование включало 4 задания: «Конструирование домика по образцу», «Конструирование домика из палочек по образцу», «Построй посёлок», «Построй домик (по схеме-рисунку)».

При проведении обследования ребенка учитывались следующие показатели: 1. Принятие задания. 2. Процесс выполнения (самостоятельно, после показа, совместных действий, невыполнение). 3. Способы ориентировки (зрительная ориентация, примеривание, пробы, действия силой). 4. Точность выполнения. 5. Интерес к результату.

По результатам эксперимента было установлено, что задание «конструирование домика по образцу» большая часть детей ЭГ (62 %) выполнила на высоком уровне. Дети принимали задачу и справлялись с ней, процесс выполнения данного задания

у детей был самостоятельный. Дети, выполнившие задание на среднем уровне (25 %), принимали задание, но по образцу самостоятельно задание выполнить не смогли, допускали ошибки, однако после показа переходили на самостоятельное выполнение задачи. В СГ почти все дети показали высокий уровень выполнения задания.

При выполнении задания «Конструирование домика из палочек по образцу» только 25 % детей ЭГ справились с задачей на высоком уровне. Большая часть детей ЭГ выполнила задание на среднем уровне. Дети принимали задание, но по образцу самостоятельно задание выполнить не смогли, допускали ошибки, в основном они были связаны с постройкой крыши дома, но после показа переходили на самостоятельное выполнение задачи. Остальные дети показали низкий и очень низкий уровень: либо принимали задания, но не могли построить домик по образцу, даже после обучения пытались выполнить какую-либо постройку, но не ориентировались на данный образец. Дети не проявляли явного интереса, либо не принимали и не понимали задания, либо в условиях обучения действовали неадекватно – собирали палочки в кучу или пытались посчитать их количество. В СГ дети показали высокий (62 %) и средний уровни (38 %).

Задание «Построй посёлок» (по словесному описанию) четверть детей ЭГ выполнили на высоком уровне. Дети были увлечены занятием, а некоторые даже пытались фантазировать и добавлять детали к предложенному описанию. Половина детей выполнила задание на среднем уровне. Возникали проблемы с пониманием описания посёлка, требовалась помощь взрослого. 25 % детей не понимали задания, по описанию не смогли построить посёлок. В СГ почти все дети справились с заданием на высоком уровне.

Задание «построй домик по схеме-рисунку» 75 % детей без проблем выполнила задание на высоком уровне, а остальные – на среднем уровне. Дети допускали незначительные ошибки, которые после показа взрослого были исправлены. В СГ все дети показали высокий уровень выполнения задания.

В результате проведенного нами исследования было установлено, что уровень конструирования дошкольников с нарушениями слуха требует целенаправленной коррекционной работы. Нами разработан комплекс занятий по развитию конструктивной деятельности, направленных на обучение адекватному выбору деталей для создания постройки, способам соединения и пространственному расположению деталей, а также даны методические рекомендации к ним.

Список использованных источников

1. Гаврилушкина, О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
2. Куцакова, Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в старшей группе детского сада. – М.: Мозаика – Синтез, 2007.
3. Методические рекомендации к Программе «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития» [Текст] / [Л. А. Головчиц и др.]. – М.: Граф – пресс, 2006. – 168 с.

Использование дидактических игр в развитии лексической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

*Мироненко Екатерина Андреевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: katerin-mironenk@yandex.ru*

Дошкольный возраст называют начальным периодом становления личности, активного формирования речевых начал ее культуры (А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). Коммуникативное развитие тесно связано с речевой сферой и его можно обозначить, как одно из главных направлений психического развития дошкольника.

Проблемам формирования речи у детей с нарушениями слуха посвятили свои научные работы Л. П. Носкова, Э. И. Леонгард, Б. Д. Корсунская и другие ученые. Формирование речи и факторов ее развития у нормально развивающихся детей дошкольного возраста изучались А. М. Леушиной, З. М. Истоминой, Ф. И. Фрадкиной, Е. Ф. Архиповой и другими.

Над поиском решения проблемы более простой и понятной для ребенка подачи материала работали такие известные исследователи детской речи, как С. А. Зыкова, К. Г. Коровин, А. П. Усова, Е. И. Удальцова и др. Их взгляды обратились на дидактические игры, как средства обучения и развития ребенка. Над методикой и изучением проведения дидактических игр работали и до сих пор занимаются многие специалисты из приведенных выше.

В дошкольном возрасте игра – самый доступный для ребенка тип деятельности, самый простой способ анализа полученных из окружающего нас мира впечатлений, знаний. В процессе игровой деятельности четко проявляется характер мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, формирующаяся потребность в общении. Особое место занимают дидактические игры – разновидность игр с применением специальных правил, созданных педагогикой в целях развития детей. В дидактической игре формируется познавательная деятельность ребенка, развивается речь, в том числе и лексика. Коровин Г. К. отмечал, что у дошкольников с нарушениями слуха «ограниченность словаря, неточное понимание значения слов приводят к своеобразному употреблению их в речи» [4, С. 2]. Поэтому, в своих исследованиях Головчиц Л. А. выделила одной из главных задач дидактических игр «формирование словаря, работа над значениями слов и выражений, активизация словаря в разных видах речевой деятельности» [1, С. 102].

Актуальность изучения использования в развитии лексической стороны речи дидактических игр обосновано многими детьми с нарушениями слуха, которым сегодня нужна помощь в развитии речи и в частности освоении достаточного лексического

запаса для их социализации в окружающем мире, получения информации из него, общения со здоровыми сверстниками. Уровень развития речи служит показателем готовности ребенка к школе [3, 4]. Он сможет подвести выбор даже к интеграции и инклюзии в массовую школу. Поэтому качественный и разнообразный подход в преподнесении речевого материала дошкольнику, разработка новых дидактических игр и их апробация очень важна для детей.

По мнению исследователя вопроса социальной адаптации детей с нарушениями слуха Галициной Н. В. «Дети с нарушениями слуха испытывают существенные затруднения в социально-личностном развитии» [3, С. 1]. Снижение слуха и связанная с ним задержка речевого развития, отсутствие потребности общения, ведет к отставанию в становлении предметной и игровой деятельности (А. А. Катаева, Г. А. Выгодская). Более позднее формирование действий с предметами ведет к своеобразной и отличающейся низким уровнем игре, запаздыванию по срокам развития в сравнении со слышащими детьми. Несмотря, что у дошкольников с нарушениями слуха проявляется интерес к игре и желание охотно участвовать в ее процессе, их игры дольше, чем у здоровых детей, задерживаются на предметно-процессуальном уровне. Они значительно беднее по содержанию и отражают исключительно знакомые бытовые действия. Поэтому дидактические игры могут служить хорошим помощником в развитии лексической стороны речи старших дошкольников с нарушениями слуха.

Для увеличения разнообразия речевого материала ребенка с нарушениями слуха, ему необходимо предоставить широкий ассортимент полезных в окружающем мире тем: «Парикмахерская», «Наша улица», «Школа» – после освоения которых на специальных занятиях и в досуге детей, стоит менять лексических материал на новый, расширять его. В связи с усложнением дидактических игр усложняется и подача материала: сборно-разборные игрушки, мозаичные панно, пластмассовые конструкторы.

В этом плане дидактические игры, при обновлении речевого материала и его способов подачи со временем роста умений,

навыков и знаний ребенка несут большое значение в процессе его воспитания и обучения.

Список использованных источников

1. Головчиц, Л. А. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: Сборник игр для педагогов и родителей / Головчиц Л. А. М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003.
2. Комарова, Т. С. Дети в мире творчества: Книга для педагогов дошкольных учреждений / Комарова Т. С. М., 2010.
3. Голицина, Н. В. Компонентная характеристика социального здоровья дошкольников с нарушениями слуха / Голицина Н. В. Вестник Череповецкого государственного университета, 2015 (<https://cyberleninka.ru/article/n/komponentnaya-harakteristika-sotsialnogo-zdorovya-doshkolnikov-s-narusheniyami-sluha.pdf>)
4. Коровин, Г. К., Гилевич, И. М., Донская, Н. Ю. и др. Книга для учителя школы слабослышащих: Обучение рус. яз., чтению, произношению / Коровин Г. К., Гилевич И. М., Донская Н. Ю. и др. М.: Просвещение, 2005.

Развитие просодического оформления высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи

*Мкоян Жаклин Георгиевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: jaklinmkoan@gmail.com*

Одной из проблем дошкольного возраста, связанной с нарушениями речи, является состояние просодической организации речевого высказывания [1]. В настоящее время наиболее изученным данный вопрос является по отношению к детям с мелодико-интонационными и темпо-ритмическими нарушениями речи. Фонетико-фонематические и системные нарушения речи преимущественно анализируются с позиции основного характера проявления патологии речевого развития, то есть несформированности звукопроизводительной, морфологической, лексико-семантической и синтаксической сторон речи.

В то же время наблюдения показывают, что проблемы интонационного и ритмического оформления высказывания могут оказать негативное влияние на процесс передачи смысла, последовательности построения фразы и развернутого текста. В связи с этим изучение особенностей просодического оформления высказывания у дошкольников с ОНР характеризуется актуальностью и может открыть новые потенциальные возможности для поиска эффективных технологий преодоления данного нарушения.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме просодического оформления высказывания у дошкольников с ОНР показал, что в настоящее время фактически отсутствуют развернутые исследования в данной области. Описания состояния мелодико-интонационного и темпо-ритмического оформления речи при ОНР, как правило, являются частью изучения состояния звукопроизношения и представленные результаты не могут быть использованы в качестве основы для определения содержания коррекционно-педагогической работы.

Целью экспериментальной части исследования являлось изучение особенностей просодического оформления высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

В констатирующем эксперименте приняли участие 20 детей старшей дошкольной группы, из них: 10 дошкольников с ОНР (экспериментальная группа) и 10 их нормально развивающихся сверстников.

Эксперимент включал два этапа. На первом этапе осуществлялось изучение состояния физиологической базы, обеспечивающей реализацию просодических компонентов речи: физиологического и фонационного дыхания, голосообразования, способности воспринимать и дифференцировать изменения речи по высоте, силе, тембру и темпу.

Второй этап был направлен на оценку состояния следующих компонентов просодического оформления речи: умение регулировать темп и ритм речи; способность изменять высоту и силу голоса; умение выделять ударный слог в слове, использовать логическое ударение. Также осуществлялась оценка общей интонационной выразительности речи [2].

Анализ результатов исследования выявил значительные различия в качестве состояния физиологической базы и просодического оформления высказывания у нормально развивающихся дошкольников и их сверстников с ОНР. Условно было выделено четыре уровня.

Первый уровень развития просодического оформления высказывания характеризовался несформированностью физиологической базы (выраженная недостаточность дыхательной поддержки, голосообразования и восприятия акустических характеристик речи). Также дети были не способны дифференцировать и регулировать изменения речи по темпу и ритму, высоте и силе голоса. Подобная незрелость наблюдалась только в группе дошкольников с ОНР (10 %) и свидетельствовала о грубом нарушении просодических компонентов речи.

Второй уровень сформированности просодического оформления высказывания был выявлен у 40 % детей с ОНР и у 20 % их нормально развивающихся сверстников. Были выявлены проблемы в процессе восприятия и дифференциации изменений ритма речи, выделения ударного слога в слове, постановкой логического ударения. Частичные нарушения были обнаружены при анализе состояния темпа речи. В ходе выполнения заданий дошкольники нуждались в многократных повторениях и помощи взрослого.

К третьему уровню сформированности просодического компонента речи были отнесены 30 % обучающихся с ОНР и 20 % детей с сохранным речевым развитием. Ни у одного ребенка не были выявлены трудности физиологической организации просодического оформления высказывания. Однако, оценка его отдельных компонентов позволила сделать вывод о наличии проблем ритмической организации, в том числе, словесного и логического ударения.

Четвертый уровень развития просодического оформления высказывания характеризовался отсутствием каких-либо особенностей, развитой темпо-ритмической и интонационной выразительностью речью. Только высокие показатели были актуальны для 60 % нормально развивающихся детей и только 20 % дошкольников с ОНР.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать вывод о необходимости выделения особого содержания, направленного на совершенствование темпо-ритмической и интонационной выразительности речи в системе логопедической работы по коррекции ОНР.

Список использованных источников

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 2005.
2. Лазаренко, О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. Методическое пособие. – Сер. 7. Библиотека журнала «Логопед».

Развитие изобразительной деятельности у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста

*Недопекина Юлия Валерьевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: nedopekina.y@mail.ru*

Изобразительная деятельность – это творческая деятельность, направленная на отображение впечатлений, полученных от окружающей действительности, а также на выражение собственного отношения к изображаемому [2] с помощью различных форм, материалов и графических средств. Процесс изобразительной деятельности является эффективным средством развития ребенка дошкольного возраста, так как способствует развитию зрительного восприятия, внимания, формированию представлений, коррекции двигательных навыков, пространственной организации, а также формированию умения выявлять сходства и различия, анализировать окружающие предметы и явления.

Изучением проблемы развития изобразительной деятельности дошкольников с нарушением зрения занимались многие педагоги-исследователи, такие как Г. В. Никулина, Н. В. Резванова, Л. А. Ремезова, Ю. В. Рузанова и другие.

Дети со зрительными нарушениями, приступив к изображению предмета, могут сменить тему рисования. Дошкольникам интересно рисовать то, что они умеют и знают, поэтому творчество детей со зрительными нарушениями примитивно, так как восприятие предметов недостаточно полное, четкое.

Дети с нарушенным зрением страдают недостаточным развитием зрительной памяти, не способны к анализу формы и конструкции предмета, запоминают лишь отличительные особенности и отображают их по памяти [1]. Они испытывают трудности в установлении смысловых связей между объектами при обобщении и классификации предметов [3].

Воображение детей данной категории отличается стереотипностью, схематичностью, условностью, подражательностью, стремлением к заимствованиям, подмене образов воображения образами памяти.

Интерес к изобразительной деятельности у детей с нарушениями зрения в основном отсутствует. Они могут рисовать, лепить, конструировать, потому что их попросили об этом, а не потому, что им интересно.

Изучая специальную литературу, было отмечено, что в настоящее время проблема развития изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения раскрыта в теоретическом аспекте, но есть необходимость экспериментального изучения в современных условиях. Именно это определяет актуальность данной темы.

В связи с этим намечено экспериментальное изучение, целью которого является исследование особенностей развития изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения и определение коррекционной работы, направленной на ее развитие.

Гипотеза: предполагаем, что у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения имеются особенности в развитии изобразительной деятельности, преодоление которых будет возможно с использованием специальных традиционных коррекционных занятий с включением нетрадиционных техник развития изобразительной деятельности.

В соответствии с основными видами изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование) были подобраны следующие методики:

1. Методика № 1 «Закрой окошко». Методика № 2 «Подбери пару».

Цель методик – выявление способности различать основные цвета и оттенки.

2. Методика Т. С. Комаровой «Определение рисования по теме».

3. Методика Г. А. Урунтаевой «Особенности рисования по замыслу».

4. Методика № 1 Н. М. Зубаревой «Аппликация из цветной бумаги». Методика № 2 Т. Г. Казаковой «Бусь».

Данные методики предназначены для исследования аппликации (узнавание фигур, пространственные представления).

5. Методика № 1 Т. С. Комаровой «Оценка детского творчества». Методика № 2 М. А. Васильевой «Лепка с натурь».

Целью методик является определение уровня овладения навыками лепки.

6. Методики Н. Г. Минаевой и Л. А. Ремезовой «Воспроизведение постройки из кубиков по образцу и по памяти»; «Постройки из конструктора».

Все методики адаптированы с учётом возраста и структуры нарушения.

Выбранные методики позволят выявить особенности изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Список используемых источников

1. Вайнерман С. М. и др. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. М.: Владос – 2001.

2. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учебное пособие для студ. высш. пед. заведений М., 1999. – 334 с.

3. Наумова А. А. Организация изобразительной деятельности слабовидящих детей в теории и практике специального образования // Молодой ученый. 2017. № 49. С. 387–390.

4. Ремезова Л. А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения – Самара: Издательство ООО «НТЦ», 2002. – 136 с.

Особенности игровой деятельности детей дошкольников с ЗПР

*Овчинникова Полина Петровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: polinkagolo@mail.ru*

Задержка психического развития обуславливается неравномерным становлением когнитивных процессов, определяющее недоразвитие речи и мыслительных процессов, в тоже время наличием расстройств в эмоциональной и волевой сферах.

Игра – ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста. Поэтому в ней сосредоточены наиболее важные проявления психической активности дошкольников – изучение игровой деятельности детей с задержкой психического развития вызывает особый интерес, в плане создания психологической, педагогической и коррекционной базы для преодоления данного нарушения.

Формирование игровой деятельности у детей с задержкой психического развития зависит от общих закономерностей, но проходит значительно медленнее и имеет перечень специальных особенностей.

У детей с ЗПР отмечаются трудности в формировании мотивационно-целевого компонента игры: трудности на этапе возникновения замысла, ограниченность плана – замысла, узкая вариативность при поиске путей его реализации, направленность на осуществление каких-либо действий, а не реализацию замысла игры. Поэтому взрослый своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у ребенка положи-

тельное отношение к игре. Необходима доброжелательность взрослого, благодаря которой и появляется взаимодействие, обеспечивающее желание ребенка играть и взаимодействовать вместе со взрослым и добиться положительного результата.

Ориентировочная основа игровой деятельности имеет свои особенности: для игры детей-дошкольников с ЗПР свойственен предметно-действенный способ построения игры, игровое поведение недостаточно эмоционально часто игра не сопровождается речью, мир отношений имитируются упрощенно. Особые трудности связаны с формированием представлений об окружающем и не наблюдательностью ребенка. Так, дети плохо систематизируют приобретенный опыт, а проблемные задачи, опирающиеся на него, вообще не в состоянии решить. Взрослый должен учить детей ориентироваться на правила общей логики игры и очередности.

Функциональная сторона игры так же имеет свои особенности: они недостаточно используют предметы – заместители, при овладении ролью одна роль закрепляется за ребенком и используется им постоянно. Правила игры в целом распространяются на имитируемый детьми предметно-практический мир, но не на мир социальных и коммуникативных отношений, так как логика реальных действий более доступна, чем логика социальных отношений. Поэтому педагог не только руководит игрой, но и участвует в ней, демонстрируя в игровой форме образцы поведения в реальной жизни [3].

Так же есть проблемы, связанные с недостаточностью регуляции деятельности. Они касаются контрольного этапа игровой деятельности. В этом отношении учитель-дефектолог должен создать условия для развития когнитивной способности, связанной как со становлением собственной игры, поведения в коллективе умение действовать сообща, наблюдать за действиями товарища, умение ждать, стремиться к совместной цели, соотносить свои действия с действиями товарищей [1, 2].

Благодаря такой психолого-педагогической поддержке игры эта деятельность способствует повышению активности детей, стимулирует развитие внутренней мотивации. Благодаря ей

решаются основные воспитательно-образовательные задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, формируется интерес к познавательной деятельности, развивается эмоциональная отзывчивость. Кроме того, игровое обучение помогает ребенку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе.

Список использованных источников

1. Галигузова, Л. Н., Смирнова, Е. О. Ступени общения: от 1 года до 7 лет. – М.: Просвещение, 2002.

2. Екжанова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 1. 2002. – с. 8–16.

3. Козлова, С. Д., Куликова, Т. Д. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред, пед. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 416 с.

Развитие лексической стороны речи у старших дошкольников с речевыми нарушениями в досуговой деятельности

*Поведайко Евгения Дмитриевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: eva.dmitrievna.95@bk.ru*

Для полноценного общения и развития личности должна быть хорошо развита речь. Одной из важных составляющих системы языка является лексика и имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Только обладая хорошим словарным запасом, ребенок может дать развернутый ответ на сложные вопросы. Чаще всего затруднения развития лексики возникают у дошкольников с нарушениями речи.

В современной логопедии одно из важнейших мест занимает проблема развития словаря, а вопрос о состоянии лексики

при разных речевых нарушениях и о методиках его развития является достаточно актуальным [1].

Все речевые нарушения взаимосвязаны друг с другом, необходимо вовремя преодолеть одно нарушение, которое может повлечь за собой другое. Поэтому развивать лексико-грамматический строй речи у детей надо начинать в дошкольном возрасте.

Отрицательное воздействие на все сферы личности ребенка оказывает неполноценная речевая деятельность. Это сказывается в осложнении развития познавательной деятельности, в снижении продуктивности запоминания, в нарушении логической и смысловой памяти, дети с трудом овладевают мыслительными операциями (Г. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина), так же наблюдаются нарушения всех форм общения и межличностного контакта, не наблюдается развитие игровой деятельности (А. Г. Соловьева, Т. А. Ткаченко и др.), занимающей ведущую деятельность ребенка [2, 4].

Лексический строй речи – это система языка, которая включает в себя активный и пассивный словарь, а также умение использовать его в определенной ситуации. Лексический строй речи включает: номинативный, предикативный и атрибутивный словари, а также лексические парадигмы (синонимия и антонимия).

Познавательное развитие, развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов (Шашкина Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А.). Значительную роль в развитии логического мышления играет обогащение словарного запаса. Чтобы точнее мыслить, чтобы лучше была развита речь, необходимо улучшать словарь ребенка, что является залогом успеха во многих областях знания. Без расширения словарного запаса ребенка, совершенствование речевого общения невозможно, поэтому развитие лексики, ее закрепление и активизация является важным элементом в общей речевой системе.

Особую необходимость приобретает так же раннее вмешательство специалистов для того, чтобы изменить негативный ход развития, так как расширение и активизация словаря в дошкольном возрасте имеет большое значение для благополучного

обучения в школе. Проведенные исследования Н. В. Серебряковой показывают о наличии количественных и качественных особенностей словаря у детей с речевыми нарушениями. Во-первых, низкий объем словаря, в частности предикативного, во-вторых, отмечаются замены слов по семантическому сходству [2].

Методики коррекции и развития лексико-грамматической, просодической сторон речи раскрываются в исследованиях многих ученых. Некоторые выделяли следующие направления развития лексической стороны речи: ознакомление с видовыми понятиями, ознакомление с родовыми понятиями, занятия на классификацию [3].

Мы предположили, что для успешной активизации лексической стороны речи может быть использована досуговая деятельность, которая имеет особенное значение в развитии лексики, предоставляя большие возможности для самовыражения, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем.

Исследование проходило по следующим направлениям: изучение состояния номинативного словарного запаса, изучение состояния предикативного словаря, изучение состояния атрибутивной словарной лексики, изучение лексических парадигм. Нами использовались обобщенные методики Грибовой О. Е., Бессоновой Т. П., Волковой Г. А., Серебряковой Н. В., Соломахиной А. С., Смирновой И. А.

Результаты изучения показали, что у детей с проблемами речевого развития имеются нарушения в номинативном словаре и в словаре антонимов обнаружены, но не существенны. Задания на исследование предикативного словаря и синонимов оказались для детей наиболее сложными: дошкольники зачастую допускали ошибки – глаголы меняли на прилагательные, а также трудность в подборе синонимов. Исследование атрибутивной лексики показало, что многие делали ошибки в употреблении качественных прилагательных.

Таким образом, детям необходима специально-коррекционная помощь. Досуговая деятельность поможет разнообразить задания, они станут наиболее эффективными, так как ребенок будет увлечен и заинтересован, тем самым это вызовет большое стремление к обучению.

Список использованных источников

1. Арбекова, Н. Е. Развиваем связную речь у детей 5–6 лет с ОНР. Альбом 3. Мир человека. – М., 2016. – 32 с.
2. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. – СПб, 2003.
3. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. – СПб, 2016. – 52 с.
4. Теремкова, Н. Э. Логопедические домашние задания для детей 5–7 лет с ОНР. – М., 2016. – 32 с.

Физическое развитие старших дошкольников с нарушением слуха в процессе подвижных игр

*Протопопова Вера Дмитриевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: veramar056@yandex.ru*

Одной из проблем детей дошкольного возраста с нарушениями слуха можно выделить развитие физической сферы. Движения ребенка представляют собой важный фактор физического развития. Движения требуются и для развития и речи, и мышления, то есть, являются необходимыми факторами нормального психического развития ребёнка.

Учеными установлено, что у детей с нарушениями слуха формирование движений осуществляется на основе взаимодействия сохранных анализаторов, при этом трудности применения в процессе обучения словесных указаний значительно усложняют этот процесс [1]. Недостатки в двигательной сфере

неслышащих воспитанников многие авторы объясняют не только патологией органа слуха, но и несовершенством применяемой методики физического воспитания. Развитие двигательной деятельности у дошкольников с нарушениями слуха является одной из основных задач их физического воспитания, так как овладение основными движениями создает основу для нормализации жизнедеятельности ребенка, оказывает эффективное воздействие на развитие организма в целом, в связи с этим выбранная тема является актуальной [2].

К отечественным авторам, которые занимались данной проблемой можно отнести: Хода Л. Д., Выготский Л. С., Сеченова И. М. и др.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение особенностей развития двигательной деятельности у старших дошкольников с нарушениями слуха в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, а также разработка методических рекомендаций для развития этой сферы.

В нашем исследовании приняли участие 16 дошкольников старшего возраста. Мы поделили их на 2 группы: экспериментальную, в которую вошли 8 детей с нарушением слуха, имеющие двустороннюю сенсоневральную глухоту и тугоухость различной степени, и сравнительную состоящую из воспитанников, не имеющих нарушений слуха.

Для изучения всех двигательных функций (общей моторики, мелкой моторики, координации, равновесия, силы и т. д.) были выбраны методики Н. И. Озерецкого, методика обследования уровня развития основных движений Н. В. Полтавцевой, Н. А. Гордовой, а также были использованы нормативы по физической подготовленности К. Н. Вавилова, Г. П. Юрко и В. Г. Фролова, В. И. Усакова.

Изучение проходило по следующим направлениям:

1. Изучение уровня развития основных движений: ходьба, бег, прыжок в длину с места, метание в цель.

2. Изучение развития физических качеств: оценка силы и выносливости мышц живота, силы мышц рук и плечевого пояса, ловкость, быстрота, гибкость, подвижность позвоночника в стороны, подвижность в тазобедренном суставе, равновесие.

3. Изучение мелкой моторики.

По итогам экспериментального изучения, можем сделать вывод, что результаты дошкольников с нарушением слуха отстают от результатов нормально развивающихся детей и имеют ряд особенностей двигательного развития. Эти особенности выражаются в следующем:

- замедленность, неточность, нет координации движений.
- недостаточная точность и ловкость во время выполнения заданий; дети чувствуют себя не уверенно, отмечается малопо-движность; низкое развитие гибкости и пластичности, при балансировке отмечаются небольшие затруднения (неустойчивость).
- присутствие небольших пауз во время выполнения движений и пропуски некоторых из них, многим детям требовалось повторение задания (помощь педагога).

После проведения констатирующего эксперимента нами была разработана система игр на сюжетной основе в различных условиях (на улице, в спортивном зале) для развития всех сторон двигательной сферы детей с нарушением слуха. Например, такие игры как: «Попади в цель» для развития основных движений, игра «Медведи и пчель» для развития физических качеств, игра «Шнурочек» предполагала развитие мелкой моторики и др.

С целью определения эффективности коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент, итоги которого позволили сделать следующие выводы:

- двигательная деятельность детей с нарушениями слуха была развита практически на уровне нормально развивающихся детей; (улучшение физических качеств, правильное выполнение основных движений, появление большего интереса к выполнению задания, улучшение формирования мелкой моторики),
- дошкольники стали намного увереннее выполнять определенные движения и задания; с увлечением и с большим интересом стали слушать педагогов, чаще участвовали в играх,
- дети научились работать в команде,
- дошкольники умеют оценивать свои результаты и улучшать их.

В связи с этим, мы можем сказать, что предложенные на формирующем этапе игры и игровые ситуации, смогли обеспечить положительную динамику в развитии двигательной деятельности старших дошкольников с нарушениями слуха.

Список используемых источников

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – с. 3–203.
2. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Картавцева, А. И., Евсева, О. Э. – Комплексная программа адаптивного физического воспитания незлышащих детей в дошкольных образовательных учреждениях: уч. пособие / М.: Советский спорт, 2011.
4. Степаненкова, Э. Я. Физическое воспитание в детском саду, М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 96 с.

Особенности памяти детей с ЗПР

*Руденко Анастасия Валерьевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: nasty.rud@mail.ru*

Проблема воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики и психологии.

По проблеме организации коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей в условиях дошкольного учреждения накоплен определенный опыт (У. В. Ульяновская, 1990, 1994; Н. Ю. Борякова 2000). Однако некоторые вопросы, связанные с учетом особенностей развития детей данной категории все же остаются не до конца освоенными. К числу таких проблем можно отнести проблему развития памяти.

У детей с ЗПР память значительно ослаблена. По данным наблюдений Т. В. Егоровой, В. М. Астапова, Т. А. Власовой, они обладают худшей памятью, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Механическая память этих детей характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания. Но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме.

Двигательная память детей с ЗПР страдает из-за общей моторной неловкости: движения неточны, не координированы, дети не способны достаточно дифференцировать пространственные параметры движений.

Н. Г. Поддубная отмечает, что наглядный материал запоминается лучше вербального и в процессе воспроизведения является более действенной опорой, а значит, зрительная память детей с ЗПР преобладает над слуховой. Кратковременная слуховая память детей данной категории развита слабо. При воспроизведении ряда слов могут делать ошибки по типу звуковых замен (тьнь-день, ночь-дочь), а также склонны к вплетению лишних слов. Так же дети могут допускать ошибки вербального характера на уровне семантической близости (ночь-луна, лес-дерево). В наибольшей степени страдает словесная память.

По результатам исследований В. И. Лубовского и Т. А. Власовой, картина отклонений в развитии памяти имеет сложный и своеобразный вид: повышенная тормозимость мнемических следов под воздействием помех и их взаимовлияние друг на друга сочетается с уменьшением объема памяти и скорости запоминания.

Недостаточная продуктивность произвольной памяти у детей с ЗПР объясняется несколькими причинами. Основная из них – пониженная познавательная активность. Кроме того, к недостаткам произвольной памяти относятся следующие: снижение объема памяти, скорости запоминания и его прочности; быстрая утеря информации (забывание).

Недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в замедленном запоминании, быстроте забывания, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого

материала. Это связано со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля. На передний план в структуре нарушения памяти выступает недостаточное умение применять приемы запоминания-мнемотехники. Без специального обучения дети данной категории не научаются пользоваться специальными приемами запоминания информации.

Список использованных источников

1. Кондаков, И. М. Психологический словарь. М.: Психология. 2000. С 178.
2. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: 2006.
3. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
4. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Содержательные и организационные аспекты коррекционно-педагогической работы по ознакомлению с окружающим миром детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения

*Старкова Татьяна Андреевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
Овчинникова Алина Анисовна,
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
Россия, г. Пермь,
E-mail: alinamift@mail.ru*

В соответствии с ФГОС дошкольного образования коррекционно-педагогическая работа по ознакомлению с окружающим

миром ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения проводится в рамках образовательной области «Познавательное развитие», которая предполагает «... формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, форме, цвете, размере, материале, звучании, ... части и целом, ... об особенностях ее природы...» (ФГОС ДО, п. 2.6.).

К сожалению, на данный момент отсутствует комплексная программа воспитания и обучения детей с глубокими нарушениями зрения, в которой бы было представлено программное содержание коррекционно-педагогической работы по ознакомлению с окружающим миром незрячих детей младшего дошкольного возраста; в то же время отсутствует достаточное количество методических разработок, публикаций, раскрывающих специфику работы по ознакомлению с окружающим миром с использованием сохранных анализаторов и органов чувств слепых детей 3–4 лет.

При планировании последовательности организации коррекционно-педагогической работы, направленной на ознакомление с окружающим миром детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения, предполагается сначала формирование у детей предметных представлений и представлений о социальном мире; затем у незрячих детей формируют элементарные представления о мире природы при ведущем участии взрослого (тифлопедагога) с опорой на полисенсорный способ обследования объектов (преимущественно осязательный способ для незрячих детей или осязательно-зрительный способ для частично видящих с привлечением слуховых, обонятельных, вкусовых ощущений).

Тифлопедагог и воспитатель реализуют 3 направления работы, связанные с ознакомлением с окружающим миром детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения:

1. Ознакомление с предметным окружением. Тематика: Игрушки. Посуда. Одежда. Обувь. Мебель. Транспортные средства.

2. Ознакомление с социальным миром. Тематика: Наш детский сад. Профессии. Мой город. Выходной день.

3. Ознакомление с миром природы. Тематика: Овощи. Фрукты. Домашние животные. Дикие животные. Осень. Зима. Весна. Лето.

Учитывая степень нарушения зрительных функций, невозможность или резкую ограниченность визуального восприятия окружающего мира детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения – формирование представлений об объектах и субъектах, их признаках, функциях или действиях осуществляется при ведущем участии учителя-дефектолога, который организует процесс обследования объекта/субъекта по определенному алгоритму или стимулирует выполнение определенных действий сначала совместными действиями («рука в руку»), затем совместно-раздельными действиями (действие начинается ребенком совместно с педагогом, заканчивается им самостоятельно) с преимущественным использованием осязательного способа обследования в структуре полисенсорного восприятия объектов и субъектов окружающего мира.

Формы организации работы с воспитанниками: в соответствии с ФГОС дошкольного образования коррекционно-педагогическая работа тифлопедагога, связанная с ознакомлением с окружающим миром детей 3–4 лет с глубокими нарушениями зрения, осуществляется в рамках *непосредственно образовательной деятельности*, реализуемой в форме *индивидуальных занятий или занятий малыми подгруппами* (2–3 ребенка с глубокими нарушениями зрения), занятия проводятся в качестве пропедевтических до занятий воспитателя (основная цель – предварительное знакомство с объектами, предметами, явлениями, включенными в занятия воспитателя – с опорой на слуховой, вкусовой, обонятельный, осязательно-двигательный способы обследования предметов) или после занятия воспитателя (цель – уточнение и закрепление представлений об объектах, предметах, явлениях); учитель-дефектолог также осуществляет индивидуальную коррекционно-педагогическую работу в рамках *образовательной деятельности воспитателя по реализации программного содержания образовательной*

области «Познавательное развитие» (Ознакомление с окружающим миром); принимает участие в образовательной деятельности, осуществляемой в режимных моментах (во время утреннего прихода детей в образовательную организацию, прогулки, подготовки к приемам пищи и дневному сну и т. п.).

При этом воспитатель осуществляет общее руководство деятельностью детей группы с функциональными нарушениями зрения (с обязательным подключением сохранных возможностей зрительного восприятия детей), тифлопедагог организует индивидуальную работу с ребенком или парную работу с двумя детьми, имеющими глубокое нарушение зрения (исключая зрительный анализатор и опираясь на сохранные слуховой, вкусовой, обонятельный, осязательно-двигательный анализаторы) в рамках реализации вышеуказанных направлений ознакомления с окружающим миром.

Выявление эффективности процесса обучения осуществляется в январе и мае: тифлопедагогом отмечается динамика формирования представлений об окружающем мире у каждого ребенка 3–4 лет с глубокими нарушениями зрения.

Особенности познавательной активности дошкольников с речевыми нарушениями

*Тиньгаева Ксения Сергеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «МГППУ им. М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: k-tingaeva@mail.ru*

Проблема развития познавательной активности является одной из наиболее актуальных проблем в психологии, так как основным видом деятельности детей и обязательной частью формирования умственных качеств личности, ее самостоятельности и инициативности.

Теоретические аспекты проблемы нашли отражение в отечественной психологии в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, П. И. Гальперина, Г. М. Щукиной, Д. Б. Эльконина, в отношении познавательного развития детей с нарушением речи – Л. С. Цветковой, Е. М. Мастюковой, Г. С. Сергеевой.

Остановимся на рассмотрении ключевого понятия нашего исследования «познавательная активность». Так, Г. И. Щукина считает, что познавательная активность – это личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость ребенка в познавательном процессе [1, С. 218]. По мнению А. М. Матюшкина познавательная активность – это внутренняя мотивация, которая побуждает ребенка к деятельности [2, С. 6]. И. С. Морозовой и И. С. Штепиной были выделены компоненты познавательной активности: когнитивный компонент, показателями которого являются наглядно-действенное мышление; произвольное внимание; механическая память; эмоциональный компонент – состояния и эмоции; деятельностный компонент – умения; навыки [3, С. 164].

В нашем исследовании интерес представляет познавательная активность детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Н. М. Назарова считает, что у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций и контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность [4, С. 340].

С целью исследования уровня развития познавательной активности дошкольников с речевыми нарушениями нами был проведен эксперимент на базе МДОУ «Детский Сад № 78 комбинированного вида», г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 12 воспитанников в возрасте 5–7 лет.

Для исследования когнитивного компонента, а именно уровня развития наглядно-действенного мышления был проведен тест «Обведи контур». Результаты показывают, что очень высокий уровень развития наглядно-действенного мышления всего у одного дошкольника (8 %), ребенок затратил на выполнение задания 70 сек., все линии были прямые и углы фигур соединены точно; со средним уровнем развития 50 % детей, на выполнение всего задания у них в среднем ушло 118 сек., наблюдались недочеты; четверть всей выборки составляют дошкольники с высоким уровнем развития (25 %), на выполнение

задания у них ушло в среднем 101 сек., при этом две линии не являлись прямыми; 4 угла соединены неточно; дошкольники с низким уровнем развития наглядно-действенного мышления составляют 17 % от всей выборки. На выполнение задания у них ушло 143 сек., 8 линий не прямые.

Для выявления уровня развития произвольного внимания, произвольной памяти нами была использована методика «Треугольники – 2» (Е. Додонова). Было выявлено наибольшее количество испытуемых со средним уровнем развития (92 %), дети нарисовали заданное количество фигур в ряд, но заштриховали не в требуемом порядке. С низким уровнем – 8 % детей, у которых количество фигур и порядок штриховки не соответствует инструкции.

Для исследования эмоционального компонента была проведена методика «Паровозик». Анализируя данные, мы делаем вывод о том, что с негативным психическим состоянием низкой степени (НПС) 17 % дошкольников, с НПС средней степени – 8 % воспитанников. Наибольшую группу составляют дошкольники с нарушением речи с позитивным психическим состоянием (ППС) (75 %). С НПС высокой степени в выборке не оказалось. Общий психологический климат в группе составляет 50 %, что соответствует о средней степени благоприятности психологического климата.

Для исследования деятельностного компонента, нами была проведена методика «Вопрошайка» (М. Б. Шумаковой). Результаты свидетельствуют о том, что в группу с низким уровнем познавательной активности входят 17 %, дети задали всего 1 вопрос. Средний уровень характерен для 75 %, дети задавали от 2-х до 3-х вопросов. Группу с высоким уровнем развития познавательной активности составляют 8 % дошкольников, кто задал 4 вопроса всех типов.

Таким образом, анализируя полученные данные, мы выявили, что у дошкольников с речевыми нарушениями основные компоненты познавательной активности сформированы недостаточно. Коррекционно-развивающая работа по их формированию является перспективой нашего исследования.

Список использованных источников

1. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Фортуна, 2013. – 207 с.
2. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 5–7.
3. Морозова, И. С. Познавательная активность младших дошкольников / И. С. Морозова, И. С. Штепина // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 12. – С. 162–165.
4. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 485 с.

Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками при нарушениях речи

*Федотова Мария Вадимовна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: mariya-fedotova1994@mail.ru*

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста на сегодняшний день очень актуальна, т. к. процент дошкольников с речевым нарушением остается стабильно высоким [1, 2, 3, 4].

Для изучения речи был проведен констатирующий эксперимент, в рамках которого были определены следующие направления обследования:

1. Возможности детей дошкольного возраста воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре текст (по Р. Е. Левиной);
2. Умение составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания (по Т. Б. Филичевой);
3. Способности детей дошкольного возраста устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами (по А. В. Ястребовой);

4. Способность дошкольника составлять по смыслу предложения (по опорным картинкам) (по Н. А. Зайцеву).

Для изучения сформированности речи были использованы серии заданий на основе методики Т. Б. Филичевой, с включением заданий из методики Н. А. Зайцева и Р. Е. Левиной, А. В. Ястребовой, учитывающая структуру речевого нарушения, особенности овладения различными видами деятельности, речевое развитие и возраст детей.

В ходе констатирующего эксперимента были определены следующие особенности: несформированности смысловой, лексической и фонематической сторон речи, трудности понимания содержания развернутых текстов, нарушение понимания смысловой стороны слова, смысловые пропуски, трудности в понимании многозначных понятий, несформированность правильного грамматического конструирования предложений.

Выявленные особенности свидетельствовали о необходимости проведения с детьми с речевыми нарушениями специально организованной коррекционно-педагогической работы.

Коррекционно-педагогическая работа проводилась по тем же направлениям, которые были определены в рамках констатирующего эксперимента:

1. Возможности детей дошкольного возраста воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре текст (чтение коротких рассказов по темам: дикие животные, домашние животные, времена года, ягоды и грибы.);

2. Умение составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания (составление рассказа с помощью наглядного опорного материала: («семья», «игры на детской площадке», «зимние развлечения»);

3. Способности детей дошкольного возраста устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами («под деревом» – «на дереве»; «перед домом» – «за домом»; «в воде» – «над водой»);

4. Способность дошкольника составлять по смыслу предложения (лиса хищник, лиса живет в норе, у лисы тело покрыто шерстью).

Список использованных источников

1. Бутусова, Н. Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: Учебно-методическое пособие / Н. Н. Бутусова. – СПб.: Детство Пресс, 2012. – 304 с.
2. Куршева Е. В. Практическое пособие по обучению чтению дошкольников с речевыми нарушениями / Е. В. Куршева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 75, (1) с. – (Школа развития).
3. Ляско, Е. Е. Развитие речи от первых звуков до сложных фраз / Е. Е. Ляско. – СПб.: Речь, 2010. – 190 с.
4. Ханина, О. Г. Развитие речи. Чтение: Для дошкольников / О. Г. Ханина. – Р. н/Д: Феникс, 2012. – 48 с.

Роль фонематического восприятия в становлении устной и письменной речи

*Хаметова Юлия Фаридовна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара,
E-mail: yul1625109579@yandex.ru*

В процессе коммуникации важное значение приобретает смысловоразличительная функция звуков речи. Раскрывая смысл понятия «фонематическое восприятие», Н. Х. Швачкин [7], Р. Е. Левина [3] пишут о способности индивида к осуществлению слухопрогносительной дифференциации звуков речи, которая позволяет ему различать слова на основе восприятия каждой фонемы и определения их последовательности. Данная способность формируется постепенно в результате естественного развития. По данным Р. Е. Левиной, к четырем годам формирование фонематического восприятия в целом завершено. В этом возрасте ребенок различает на слух все фонематические тонкости речи [3].

По мнению А. Р. Лурии [4], А. Н. Гвоздева [2], фонематическое восприятие является одной из основ речевой деятельности. При его недоразвитии расстраиваются более высокие уровни владения речью. Однако, по данным Е. В. Белоус [1], в логопе-

дической работе данное направление часто упускается из виду специалистами. В тоже время, сформированность данного навыка отражается на качестве лексико-грамматического состава речи, звукопроизношения, слоговой структуры слова, имеет ключевое значение при овладении грамотой. Рассмотрим данное положение подробнее.

При овладении правильным звукопроизношением в сознании ребенка должны сформироваться эталоны, согласно которым он выбирает соответствующую артикуляционную позицию. Если этого не происходит, можно увидеть, что при изолированном произношении звук употребляется правильно, но в совокупности с близкими фонемами могут наблюдаться стойкие смешения. Такие особенности часто являются производными от недостатков фонематического восприятия.

При овладении слоговой структурой слова фонематическое восприятие играет ключевую роль в процессах звуконаполняемости и выстраивании слоговых и звуковых последовательностей. При несформированности фонематического восприятия будут наблюдаться нарушения количества и последовательности слогов, антиципации слогов, а также смешение звуков в пределах слова или фразы.

Рассматривая роль фонематического слуха в лексико-грамматической системе языка можно отметить, что правильное употребление окончаний слов, приставок в однокоренных словах, суффиксов, предлогов зависит не только от умения выделить грамматическую закономерность, но и от навыка различения фонем, составляющих эти морфемы. Если фонематическое восприятие у ребенка недостаточно сформировано, специалисты могут наблюдать недостаточное проговаривание окончаний слов в самостоятельной речи, а также при чтении и письме.

Письменная речь также базируется на сохранном фонематическом восприятии. Оно является базой для более сложных функций языкового анализа и синтеза. В процессе письма буквенный образ слова воспроизводится по его звуковому составу. При чтении наоборот – звуковой образ считывается с написанного текста. В данных процессах являются необходимыми

навыки анализа и синтеза звукового состава слова, установления последовательности звуков, определения их места по отношению друг к другу и т. д. В случае нарушения собственно фонематического восприятия отмечается соответствующие замены и смешения букв, обозначающих фонетически близкие звуки. При недоразвитии фонематического анализа и синтеза наблюдаются такие нарушения в процессе чтения как побуквенное чтение, искажение звуковой структуры слова. На письме выделяют следующие типы ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв или слогов. К нарушениям письменной речи, связанным с недоразвитием фонематического восприятия и основывающимся на нем фонематического анализа и синтеза относят фонематическую дислексию и акустическую, артикуляторно-акустическую дисграфию, а также дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза [5].

Таким образом, роль фонематического восприятия в становлении устной и письменной речи достаточно высока. Данные, Р. Е. Левиной [3], указывают на недостаточную подготовку старших дошкольников к обучению грамоте в школе именно по причине недостаточности фонематического восприятия. В особенности это касается детей, имеющих тяжелые нарушения речи или задержку психического развития. Приведенные данные обосновывают важность развития фонематического восприятия у детей в процессе коррекционной работы.

Список использованных источников

1. Белоус, Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха. Образование и наука. 2009. № 10 (67) гуманитарные науки в образовании.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
3. Левина, Р. Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями. Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. – М.: XVIII Междунар. психол. конгресс, 1966. – С. 302–308.
4. Лурья, А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – С. 10–77.

5. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997.

6. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия в раннем возрасте. – Известия академии педагогических наук РСФСР, вып. 13., 1948. – 101–133 с.

Состояние речевых и неречевых предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

*Хмельницкая Любовь Андреевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: kbmelnitskaya.lyubov@mail.ru*

Специфические нарушения письма у детей с трудностями обучения являются одной из основных причин неуспеваемости младших школьников (Лалаева Р. И., Левина Р. Е., Парамонова Л. Г., Попова Л. Ф., Воронова А. П., Алексеева А. Е. и др.). Значимость проблемы профилактики дисграфий заключается в том, что у детей с общим недоразвитием речи выявляются определенные особенности формирования речевых и неречевых предпосылок, способствующих подготовке детей к овладению письмом (Воробьева В. К., Глухов В. П., Ефименкова Л. Н., Капше Г. А., Левина Р. Е., Мاستюкова Е. М. и др.) [1].

А. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина отмечают, что готовность ребенка к усвоению грамоты формируется задолго до систематического обучения. Исследователи утверждают, что в процессе нормального формирования устной речи у дошкольника накапливается опыт познавательной деятельности в сфере звуковых обобщений. Следовательно, предпосылки, способствующие усвоению письма, возникают уже на ранних этапах развития устной речи [2].

Актуальность разработки новых методик и логопедических технологий профилактики и коррекции дисграфии обусловлена разнообразием причин и механизмов нарушений письма у современных школьников.

Поскольку письмо является сложным психофизиологическим процессом, то эффективность коррекционной работы по профилактике нарушений письма у детей дошкольного возраста с ОНР может быть обеспечена в том случае, если содержание, методы и средства коррекции направлены на как формирование речевых и неречевых предпосылок, так и на развитие навыков самоконтроля. Так недостаточность сформированности навыка самоконтроля у детей с ОНР является существенным компонентом в структуре дефекта. Несформированный навык самоконтроля тормозит обучение и развитие дошкольника, отрицательно влияет на успешность логопедической работы по устранению нарушений письма.

С целью изучения состояния неречевых и речевых предпосылок письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было проведено исследование. Осуществлялось комплексное логопедическое исследование речевых предпосылок письма, а именно звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, словарного запаса, поскольку перечисленные предпосылки являются наиболее значимыми для овладения фонетическим письмом. Так же проводилось исследование состояния неречевых предпосылок, таких как зрительно-пространственное восприятие, слуховая память, зрительная память, уровень самоконтроля. В исследовании приняло участие 32 дошкольника, средний возраст детей 6 лет. Для исследования было отобрано 16 детей с логопедическим заключением ОНР III уровня (по классификации Левиной) и столько же детей с нормальным речевым развитием.

Результатом исследования состояния речевых предпосылок дошкольников ЭГ зафиксированы следующие нарушения:

Исследование звукопроизношения у дошкольников с ОНР в большинстве случаев показало нарушение двух и более групп звуков. Выражались они в пропусках, искажениях, смешениях и заменах звуков.

При исследовании фонематического восприятия наблюдалась способность детей определять наличие/отсутствие заданного звука в слове. Большие затруднения вызвали следующие

задания: составление слов из нарушенной последовательности звуков, подбор слов на заданный звук, определение количества звуков и слогов в слове, места и последовательности звуков в слове, в выделении слова с заданным звуком из предложения. Многочисленные ошибки проявились в изменении места ударения в словах, отсутствии дифференциации понятий «звук» и «слог»; смешении фонем по признаку «мягкий – твердый», «звонкий – глухой»; зацикливании, добавлении к последнему звуку нового; перестановках, повторении слогов, слов, предложений; придумывании новых собственных слов, не соответствующих инструкции задания.

При исследовании грамматического строя речи выявились затруднения детей в умении образовывать притяжательные прилагательные, профессии женского рода, в согласовании имен существительных с прилагательными и числительными. Для детей ЭГ характерными являлись выраженные аграмматизмы при образовании притяжательных прилагательных, невыполнение задания в полном объеме, проглатывание окончаний, ошибки при использовании слов уменьшительно-ласкательной формы, многочисленные ошибки ударения.

Изучение языкового анализа и синтеза указало на стойкий характер речевых нарушений у детей ЭГ, выражающийся в виде пропусков, перестановок, добавлений слогов, слов, придумывании и внесении в контекст задания собственных слов и предложений.

Исследование зрительно-пространственного восприятия показало, что наибольшую трудность испытывали дети при узнавании и назывании перечеркнутых изображений предметов, предметов, находящихся в условиях наложения, отмечались трудности в дополнении недостающей части образа.

Результаты исследования показали снижение объема зрительной и слуховой памяти. При исследовании уровня самоконтроля было выявлено, что 81,25 % детей не смогли исправить собственных ошибок.

Список использованных источников

1. Ефименкова, Л. Н., Садовникова, И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 264 с.

2. Филичева, Т. Б., Туманова, Т. В., Чиркина, Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Программно-методические рекомендации. – М.: Дрофа, 2009. – 192 с.

Формирование графомоторных навыков у детей при задержке психического развития

*Хохлова Мария Игоревна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: masha-cleo@rambler.ru*

Формирование графомоторных навыков является одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с задержкой психического развития при подготовке их к школьному обучению [1, 2, 3, 4].

Несмотря на большое количество работ по данной проблеме (Н. Ю. Борякова, М. М. Безруких, С. Г. Шевченко, Е. А. Кинаш и др), наблюдается недостаточная экспериментальная изученность особенностей графо-моторных навыков у детей с задержкой психического развития, что обуславливает актуальность выбранной темы.

Цель исследовательской работы – изучение состояния графомоторных навыков и проведение коррекционно-педагогической работы по их формированию у детей с задержкой психического развития.

Для изучения особенностей графо-моторных навыков был проведен констатирующий эксперимент, в рамках которого были определены следующие направления обследования:

1. Исследование серийной организации движений (проба на динамический праксис и проба на реципрокную координацию движений (по Н. И. Озерецкому));

2. Определение состояния пальцевого праксиса и элементарного графического навыка (графическая проба «Заборчик» (по А. Р. Лурия));

3. Определение уровня развития предпосылок к учебной деятельности, зрительно-пространственной ориентировки (методика «Графический диктант» (по Д. Б. Эльконину));

4. Выявление состояния зрительно-моторной координации (методика М. М. Безруких «Оценка зрительно-моторной координации»);

5. Исследование зрительной памяти (методика «Запомни и нарисуй»).

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что у дошкольников с задержкой психического развития в отличие от детей с нормальным развитием низкий уровень сформированности графо-моторных навыков.

Были определены следующие особенности: низкий контроль за собственными действиями, недостаточность координации, моторная неловкость, быстрая утомляемость, напряженность мышц при движении, мышечный тремор, дистонии. Отмечалось неправильное удержание пишущего предмета, неровность линий, нестабильность силы нажима, макро- и микрографии. Дети не соблюдали строку, выходили за пределы клеток, имели трудности воспроизведения простых и сложных геометрических фигур, наблюдались нарушения ориентировки в пространстве и на листе бумаги, особенно в определении правой и левой стороны, затруднения при взаимодействии руки и глаза, трудности зрительного прослеживания.

Выявленные особенности свидетельствовали о необходимости проведения с детьми с задержкой психического развития специально организованной коррекционно-педагогической работы по формированию графо-моторных навыков письма.

Для проведения формирующего этапа исследования предлагались авторские упражнения и задания, а также приемы М. М. Безруких, О. Б. Иншаковой, Н. В. Нижегородцевой, А. В. Семенович, Е. А. Кинаш и ряда других специалистов, занимающихся данной проблемой.

Коррекционно-педагогическая работа проводилась по тем же направлениям, которые были определены в рамках констатирующего эксперимента:

1) развитие серийной организации движений (применение статических, динамических упражнений, тренировка переключения с одного движения на другое), развитие межполушарного взаимодействия (элементы нейропсихологических упражнений);

2) развитие пальцевого праксиса при помощи массажа и самомассажа, пальчиковой гимнастики и предметной деятельности (рисование, лепка, аппликация, использование «развивающей доски» со шнуровками, пуговицами, петлями, крючками, замками и пр.);

3) формирование элементарного графического навыка (рисование линий, узоров, букв и цифр, различные обводки, штриховки изображений и т. д.);

4) развитие зрительно-пространственных представлений (использование дидактических игр с определением направлений, обучение ориентировке на листе бумаги, работа с листом в клетку);

5) развитие зрительно-моторной координации (тренировка зрительного прослеживания, обводка и штриховка в заданном направлении и др.), зрительного восприятия и зрительной памяти.

Изучение эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы показало, что применение комплекса упражнений по выделенным направлениям способствует развитию графо-моторных навыков детей с задержкой психического развития.

Список использованных источников

1. Безруких, М. М. Пишу красиво и правильно. Как помочь ребенку научиться писать, закрепить навык. – Екатеринбург: «Рама Паблшинг», 2010. – 240 с.

2. Борякова, Н. Ю., Касицына М. А. Организация коррекционно-педагогического процесса в детском саду для детей с задержкой психического развития. – Москва, 2007. – 78 с.

3. Кинаш, Е. А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии: метод. пособие для педагога. – М.: ПАРАДИГМА, 2010. – 80 с.

4. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5–7 лет: Пособие для логопеда: В 2-х ч. – М.: Владос, 2003. – 183 с.

Направления коррекционно-педагогической работы по развитию пространственно-временных отношений у дошкольников с нарушениями речи

*Чернова Анастасия Валерьевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: chernova_0581@mail.ru*

Становление пространственно-временных отношений в системе знаний дошкольника является необходимым условием успешного овладения чтением, письмом, счетом. Пространственно-временные отношения – это пространственные отношения предметов и временные отношения событий, неразрывно связанные с жизнедеятельностью человека.

Речь выступает, как средство выражения системы пространственных и временных знаний, и как организатор ориентировки в пространственно-временных категориях. Степень вербализации пространственных и временных представлений напрямую связана с уровнем речевого развития ребенка [2].

Отечественными авторами (В. А. Ковшиковым, О. Б. Иншаковой, А. М. Колесниковой и др.) установлено, что особенности речевого развития детей с ОНР обуславливают специфику становления познавательного развития, включающего ориентировку в пространстве и времени [3].

Проведенное нами исследование показало, что у дошкольников с ОНР по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием отмечается более низкий уровень пространственно-временных отношений, отмечаются трудности как непосредственно на речевом устном уровне (затруднения при самостоятельной вербализации категорий пространства и времени),

так и на уровне их понимания, а также на уровне восприятия и ощущения пространственно-временных связей предметов и явлений.

Несмотря на большое количество литературы, посвященной этой теме, на данный момент механизмом формирования пространственно-временных отношений у дошкольников преимущественно является работа с грамматическими категориями и пространственно-временной терминологией в устной речи. Однако, в первую очередь ребенок должен освоить элементарные ощущения и связи предметов в пространстве и времени через практическую деятельность [2]. В связи с чем, коррекционно-педагогическую работу необходимо проводить по следующим направлениям.

I. Развитие представлений о пространственных связях.

1. Развитие зрительно-пространственного восприятия (развитие тактильных, соматогностических и кинестетических процессов).

2. Развитие зрительно-моторной и слухомоторной координации (на собственном теле; на материале трехмерного пространства; на материале двухмерного пространства).

3. Развитие понимания и употребления лексических категорий и грамматических конструкций, выражающих пространственные отношения (работа над пониманием и воспроизведением предлогов, наречий, работу над предикативным словарем, над предложениями и предложно-падежными конструкциями) [1; 3].

II. Развитие представлений о временных связях.

1. Развитие чувства ритма и времени, ритмической организации деятельности, слухового восприятия (работа над дыханием, музыкальным ритмом, слоговой структурой, ритмизация двигательных упражнений).

2. Развитие представлений о длительности временных интервалов (работа с песочными часами и секундомером, отмеривание деятельности во времени, работа над умением планировать деятельность).

3. Развитие представлений об основных временных единицах и их последовательности (представления о частях суток, временах года, месяцах, днях недели, периодах человеческого возраста).

4. Развитие понимания и вербализация категорий, выражающих временные отношения [3].

У детей развитие пространственного и временного компонентов происходит гетерохронно, развитие чувства времени происходит позднее, чем пространственного восприятия, поэтому работу с детьми с ОНР начинают с развития пространственных представлений постепенно включая работу над временными.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по формированию пространственно-временных отношений осуществляется на трех уровнях: перцептивном (восприятие, ощущение времени и пространства), двигательном (формирование представлений через практическую деятельность), речемыслительном (вербализация пространственно-временных отношений).

Эффективность данной работы напрямую зависит от систематичности и последовательности её выполнения. Отсутствие логопедического воздействия на формирование пространственно-временных отношений у детей с ОНР негативно сказывается на формировании когнитивных и речевых процессов, что влечет за собой трудности овладения письмом и счетом.

Список использованных источников

1. Градова, Г. Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автореферат. [Электронный ресурс] – СПб, 2010. – (<http://www.dissercat.com/content/formirovanie-prostranstvennykh-predstavlenii-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi>).

2. Ромусик, М. Н. Развитие предикативной лексики на основе формирования пространственно-временных отношений у детей с общим недоразвитием речи / М. Н. Ромусик, С. Н. Шаховская // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 9. – С. 74–79.

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

Развитие мотивационной готовности к школе старших дошкольников с ЗПР

*Чернявская Юлия Владимировна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,*

E-mail: julia.chernyavskaya@yandex.ru

Школьный период – новый и важный этап в жизни каждого ребенка, к которому ему нужно быть готовым. На сегодняшний день проблема школьной готовности детей встает особо остро в связи с переходом школы, в частности начальной школы, на работу по новым образовательным стандартам. В такой ситуации дошкольники, а в особенности дети с ограниченными возможностями здоровья, оказываются неготовыми к школьному обучению.

Виды школьной готовности детей были определены С. А. Козловой как: психологическая готовность, физическая готовность, умственная готовность, нравственно-волевая готовность, личностная (мотивационная) готовность.

В исследовании изучалась мотивационная готовность детей к школе, ведь учебная мотивация определяет уровень подготовленности ребенка к усвоению учебного материала и является показателем перехода ребенка на новый вид ведущей деятельности (учебной). Проблемой учебной мотивации детей с задержкой психического развития занимались Е. А. Лапп, Е. А. Макеева, В. Н. Брайтфельд, Г. Н. Кудина и другие исследователи. Учеными было выявлено, что дети с ЗПР испытывают определенные трудности при переходе с дошкольного уровня на школьный, в том числе и в области мотивационной готовности к школьному обучению.

Мы предположили, что развитие мотивационной готовности старших дошкольников с ЗПР, формирование у них адекватных представлений о школе будет более эффективным, если разработать приемы коррекционной работы с учетом вида задержки, так как группа дошкольников с ЗПР неоднородна по своему составу.

С целью выявления особенностей мотивационной готовности старших дошкольников с ЗПР к школе был проведен констатирующий эксперимент, обобщив результаты которого, можно сделать вывод, что старшие дошкольники с ЗПР значительно отстают в развитии мотивационной готовности к школе по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, что проявилось во всех направлениях изучения. У них преобладают игровой и внешний мотивы, что не говорит о высоком показателе мотивационной готовности их к школе.

Дошкольники с ЗПР разного генеза имеют следующие особенности:

- в задержке *конституционального* генеза наиболее ярко выражено недоразвитие эмоционально-волевой сферы, преобладание игровой деятельности, поверхностность представлений, большая внушаемость;

- в задержке *психогенного* генеза отмечается желание ходить в школу, ответы детей говорят о поверхностном представлении об обучении в школе, у них чаще преобладает оценочный мотив, наблюдается интерес к заданиям, но при этом и быстрая утомляемость;

- в задержке *соматогенного* генеза присутствует нежелание и боязнь идти в школу, у ребят преобладают игровой и внешний мотивы, во всех видах деятельности присутствует слабость, медлительность;

- в задержке *церебрально-органического* генеза выявлены скудные представления о школе и обучении там, некоторые дети хотят в школу, некоторые нет, но у всех преобладает игровой мотив, это самая трудная и многочисленная группа дошкольников.

По итогам констатирующего эксперимента мы разработали комплексную программу по развитию мотивационной готовности к школе дошкольников с задержкой психического развития разного генеза, в основе которой лежат методики Г. Х. Вахитовой, Н. Г. Морозовой.

Реализация программы происходила в тесном взаимодействии всех специалистов дошкольного учреждения и родителей и включала в себя следующие направления работы:

1. Развитие познавательного и социального мотивов.
2. Развитие целенаправленности деятельности дошкольников.
3. Развитие инициативности в деятельности.
4. Развитие самостоятельности детей в деятельности, умения использовать помощь.
5. Расширение и уточнение знаний и представлений детей о школе.

Для повышения эффективности работы и заинтересованности детей использовались различные методы поощрения, повышения самооценки детей, укрепления в них веры в свои силы, учитывались особенности дошкольников с различными видами задержки, а также индивидуальный подход к каждому ребенку.

Мы надеемся, что результаты нашего исследования помогут педагогам, работающим с детьми с задержкой психического развития, и родителям этих детей в подготовке к школьному обучению.

Список использованных источников

1. Вахитова, Г. Х. Формирование познавательной мотивации старших дошкольников. Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. 2014. 4 (6).
2. Глозман, Ж. М. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Ж. М. Глозман. – М.: Смысл, 2014. – 904 с.
3. Дуткевич, Т. В. Детская психология. Пособ. – К.: Центр учебной литературы. 2012.
4. Мерзлякова, Д. Р. Диагностика психологической готовности детей к школьному обучению. – М.: Palmarium Academic Publishing, 2014. – 637 с.
5. Назаренко В. В. Современные зарубежные исследования мотивационного развития дошкольников. (<http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n1/58047.shtml>).

**Теоретические аспекты изучения когнитивной
составляющей прогностической способности
младших школьников
с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

*Чиркова Юлия Александровна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: yulechka.chirkova.1995@mail.ru*

*Исследование выполнено при поддержке РФФИ и
Правительства Республики Татарстан в рамках
научно-исследовательского проекта № 17-16-16004
«Прогностическая компетентность младших школь-
ников с ограниченными возможностями здоровья в
превенции девиаций»*

В течение последних лет во всем мире резко увеличивается численность детей с церебральным параличом, в России эти цифры увеличиваются значительно быстрее, чем в развитых западных странах. По статистическим данным Министерства Здравоохранения Российской Федерации, количество больных, зарегистрированных с диагнозом «Церебральный паралич» и с другими паралитическими синдромами каждый год увеличивается, так на 2014–2015 год количество варьируется от 180.967 до 186.556 человек [3].

Ограниченные физические возможности, препятствуют полноценному развитию, детей с двигательными нарушениями и вызывают серьезные трудности в социальной адаптации. Одним из факторов вызывающих проблемы в социальной адаптации является нарушенное прогнозирование, выступающее неотъемлемым компонентом, входящим в структуру любой деятельности. Прогнозирование, как один из факторов успешной социально-психологической адаптации является высоко адаптивным механизмом психологической защиты, позволяющим представить возможный результат своей деятельности и предвосхитить ее последствия [2].

До настоящего времени проблема формирования прогностических умений у детей с различными видами отклоняющегося развития остается одной из важных, разносторонних и не получивших достаточно подробного теоретического и практического рассмотрения. От того насколько интенсивно будут развиваться прогностические умения напрямую зависит развитие таких качеств личности как умение мыслить, делать верный выбор. На сегодняшний день прогностическую способность у детей с ограниченными возможностями здоровья изучают такие авторы как О. А. Гончарова, А. И. Ахметзянова, В. Д. Менделевич и Н. П. Ничипоренко. В большинстве экспериментальных исследований ряд ученых отмечает, что нарушения в психическом развитии обуславливают специфику формирования прогностической деятельности, однако особенности ее развития зависят от конкретного вида дизонтогенеза [1].

Прогностическая способность считается одной из важных составляющих любого психического процесса, любого вида деятельности. Процесс осуществления любой человеческой деятельности предполагает прогнозирование будущих событий. В развитии и формировании прогностической способности реализуются следующие ее функции: когнитивные, регулятивные и коммуникативные.

Когнитивная функция прогностической компетентности считается ведущей, поскольку она тесно связана с такими процессами как: восприятие, память, мышление, воображение. Помимо прогностических знаний когнитивный компонент прогностической компетентности, включает еще две взаимосвязанные характеристики, как индивидуальные особенности мышления и особенности перцептивных процессов [1].

Связь прогнозирования с мышлением рассматривал А. В. Брушлинский, он определял прогнозирование как психический процесс. Исследователь доказывал, что базовой основой прогнозирования выступает мыслительный акт, поскольку в это время в качестве прогнозируемого искомого выступают не только свойства познаваемого материального объекта, но отчасти и сам мыслительный процесс, с помощью которого

осуществляется познание объекта. В своих исследованиях А. В. Брушлинский, показал, что именно предвосхищение искомого определяет обоснованность и правильность решения.

Е. А. Сергиенко, исследуя когнитивную функцию, указывала на ее взаимосвязь с осуществлением познавательной активности субъекта социального взаимодействия. Данная функция основывается на активной работе памяти и мышления и соответственно способствует их формированию и развитию [2].

У. Найссер рассматривая прогнозирование как компонент восприятия, отмечает, что план построения целостного восприятия объектов определяют познание окружающей среды. Также У. Найссер рассматривал взаимосвязь между процессами воображения и прогнозирования, он утверждал, что накопленные образы воображения представляют собой материал для построения достаточно точного прогноза.

По мнению Б. Ф. Ломова прогнозирование заложено и в процесс памяти, то есть предвидение актов собственного поведения формирует избирательность восприятия. Исходный материал, который сохранен в памяти, структурируется и в дальнейшем может быть использован в прогнозировании событий [1].

Таким образом, сформированность и развитие прогностической способности, а именно ее когнитивного компонента играет огромную роль в развитии ребенка на этапе младшего школьного возраста. Нарушения когнитивного компонента прогностической деятельности у школьников могут привести к возникновению ряда проблем, среди которых выделяют трудности школьного обучения, социальная дезадаптация, психоэмоциональные нарушения, а в некоторых случаях можно встретить проявления девиантного поведения.

Список использованных источников

1. Сайт Министерства здравоохранения РФ – URL: <https://www.rosminzdrav.ru>.

2. Ничипоренко Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006, Т. 27, № 5. – С. 50–59.

3. Ахметзянова А. И. Когнитивные характеристики прогностической компетентности младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза / А. И. Ахметзянова // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник междунар. науч.-образовательной конф. – 2017. – С. 8–14.

Формирование речевой готовности детей с общим недоразвитием речи к школе в рамках реализации ФГОС ДО

*Шиханова Виктория Вячеславовна,
магистрант ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара,
E-mail: saffronovav@mail.ru*

«Речевая готовность дошкольника подразумевает правильное произношение всех звуков родного языка, навыки словообразования и грамматически верного оформления высказываний, умений связно рассказывать и пересказывать» – утверждает Чемоданова А. В.

ФГОС требует по-новому взглянуть на систему образования, требует современных знаний, умений и навыков. В связи с этим возникает необходимость в применении учителем-логопедом инновационных педагогических технологий, нетрадиционных форм работы с детьми в дошкольных учреждениях, которые позволили бы корригировать и развивать речь детей с ОНР. В частности, к таким инновационным образовательным технологиям относятся информационно-коммуникационные технологии.

Процесс информатизации в учреждениях дошкольного образования обусловлен требованием современного общества,

владеющего и использующего новые информационно-технологические средства – от персональных компьютеров до глобальных связей Интернет.

Овладение педагогом современными компьютерными технологиями и активное использование в практике дошкольного учреждения, является одним из наиболее перспективных, актуальных направлений развития в дошкольной педагогике. Внедрение информационных технологий в дошкольное образование является актуальным на сегодняшний день.

Именно поэтому, в своей работе, активно использую компьютерные технологии, как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях. Игры направлены на обогащение словаря, на развитие лексико-грамматических средств языка, а так же на обучение грамоте. На индивидуальных занятиях главная задача мультимедийных игр – это автоматизация поставленных звуков. Игры даются на дом, для закрепления материала полученного на занятиях. Большинство игр размещается на сайте ДОО, на моей личной страничке в разделе «Методическая копилка».

Необычный способ преподнесения информации, привлекательная графика и возможность показать детям больше наглядного материала позволяют охватить больший объем познавательного материала за тот же период времени. У детей пропадает негативизм при выполнении трудных заданий, они меньше утомляются, дольше сохраняют работоспособность и интерес к мероприятию.

Должна заметить, что, к сожалению, крайне мало практических материалов, которые можно использовать учителю-логопеду и педагогам детского сада и которые можно предложить родителям. Как правило, разные игры и презентации, находящиеся в открытом доступе в сети Интернет, не всегда соответствуют по своему содержанию принципу научности и чаще всего не учитывают возрастных особенностей детей дошкольного возраста. А материалы, которые предлагаются на разных сайтах для педагогов и родителей, зачастую потеряли свою актуальность и малоэффективны.

Результаты мониторинга показали, что группа детей, на занятиях у которых были использованы компьютерные технологии, материал усваивать стали быстрее и качественнее, дети с удовольствием стали посещать занятия и проявлять себя активнее, чем группа детей, на занятиях у которых не использовались данные технологии.

Технологии помогают повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса с детьми, что позитивно сказывается на речевом и интеллектуальном развитии дошкольников, а, следовательно, позволяет более качественно подготовить их к обучению в школе.

Список использованных источников

1. Паклина А. В. Формирование речевой готовности дошкольников к обучению в школе [Текст]: Монография. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2007. – 171 с.
2. Чемоданова А. В. Речевая готовность детей к школе // Молодой ученый. – 2017. – № 3. – С. 606–608.

Выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников с общим недоразвитием речи

*Юрьева Екатерина Андреевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: kate-rina96@mail.ru*

Интерес к проблеме раннего выявления, предупреждения и коррекции дислексии у детей обусловлен тем, что чтение играет важную роль в жизни ребенка. Данный процесс обеспечивает общеобразовательную подготовку, стимулирует его психическое развитие, а также влияет на формирование личности [1]. Дети, которые не овладели навыком чтения в дошкольном возрасте, могут столкнуться с множеством проблем в процессе школьного обучения.

Данная проблема изучалась зарубежными и отечественными специалистами (А. Н. Корнев, А. П. Воронова, Г. Г. Мисаренко, Т. Б. Филичева, Л. Н. Ефименкова, P. Ott, L. Bradian, N. A. Badian, P. E. Bryant, T. R. Miles и др.), которые подчеркивали необходимость обнаружения у детей предрасположенности к дислексии еще до поступления в школу или в самом начале школьного обучения [1]. По их мнению, для решения указанной проблемы необходимо разработать специальные комплексные программы обследования дошкольников, которые будут направлены на выявление предрасположенности к дислексии и определение детей к «группе риска». Таким образом, выявление предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста стало основным направлением изучения многих исследователей.

Анализ теоретических источников, посвященных изучению дислексии показал, что недостаточная сформированность высших психических функций, а именно вербальных и невербальных, может препятствовать успешному формированию навыка чтения. В настоящее время существует два подхода к выявлению предрасположенности к дислексии: нейропсихологический и педагогический.

Сторонники нейропсихологического подхода (И. Н. Садовникова, Н. К. Корсакова, А. Н. Корнев, Л. С. Цветкова, Р. И. Лаева, О. Б. Иншакова и др.) [2] считают, что необходимо исследовать вербальные и невербальные психические функции, так как они обеспечивают становление читательских навыков. К числу вербальных психических функций исследователи относят устную речь (фонетико-фонематический строй речи) и слухоречевую память, а к числу невербальных – зрительный гнозис (способность узнавать буквы); зрительно-пространственные представления; зрительно-моторные координации; профиль латеральной организации; слуховое восприятие; зрительный синтез, анализ (способность определять различие и сходство букв). Если эти процессы будут недостаточно сформированы или нарушены, то это будет свидетельствовать о наличии у ребенка предрасположенности к дислексии.

Сторонник педагогического подхода (Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова, О. А. Токарева) [2] считают, что дислексия связана с расстройствами устной речи. Поэтому необходимо исследовать фонетико-фонетические стороны и лексико-грамматического строй речи.

В связи с вышеописанными подходами была разработана комплексная программа, которая включала в себя обследование устной речи, вербальных и невербальных психических функций. За основу были взяты методики О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной, Н. А. Немцовой, которые большее внимание уделяли младшему школьному возрасту в выявлении причин возникновения нарушения чтения. Методики были адаптированы для детей дошкольного возраста 6–7 лет. Учитывая психофизические и возрастные особенности детей, мы подобрали определенные методики, которые были направлены на изучение слуховой, зрительной, зрительно-пространственной и зрительно-моторной информации, а также читательских навыков. По нашему мнению такое комплексное обследование является наиболее эффективным, так как в настоящее время данный возраст находится в «группе риска» возникновения предрасположенности к дислексии.

Методика была апробирована на 40 дошкольниках в возрасте 6–7 лет, посещающих подготовительные к школе группы общеразвивающего типа. По данным медицинской документации, у всех детей показатели интеллекта, слуха, зрения соответствовали норме.

В процессе экспериментального исследования было выявлено, что у детей с общим недоразвитием речи в большей мере не сформированы вербальные психические функции, такие как: звукопроизношение, фонематическое восприятие, словарный запас, грамматический строй речи, связная речь, слухоречевая память. Уровни развития фонематического синтеза, фонематического анализа и фонематических представлений находились в пределах нормы. Это было связано с тем, что с детьми проводилась логопедическая работа. Несмотря на то, что с дошкольниками велась работа по обучению чтению, в ходе

обследования читательских навыков наблюдались специфические ошибки. Обнаруженные ошибки указывали на нарушение процесса формирования чтения, которые связаны с показателями, характеризующими нарушения вербальных и невербальных психических функций. Из этого следует, что у большинства детей с общим недоразвитием речи наблюдается предрасположенность к дислексии. Что в дальнейшем может стать серьезным препятствием для овладения ими программой общеобразовательной школы [3].

Таким образом, результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, позволили сделать вывод о том, что при выявлении предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста рекомендуется проводить комплексное обследование вербальных и невербальных психических функций, которые участвуют в процессе чтения. Для реализации поставленной проблемы необходимо использовать адаптированную нами комплексную программу, которая позволяет провести комплексное обследование детей, отнести детей к «группе риска» и наметить определенное содержание коррекционной работы.

Список использованных источников

1. Огаркина, А. В. Выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников : автореф. дис.... канд. пед. наук. – М: 2002. – 1–22 с.

2. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / под ред. Иншаковой О. Б. – М.: Московский психолого-социальный институт, «МОДЭК», 2001. – 137–145 с.

3. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста: изучение, развитие лингвистических способностей, реабилитация [Текст]: учеб.-метод. пособие / под ред. Давидович Л. Р., Алмазова А. А., Антипова Ж. В. – М.: МСПУ, 2016. – 3–60 с.

Секция 2

Образовательные технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими ОВЗ

Особенности прогнозирования младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

*Алеева Линара Абдулловна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: linara-aleeva@yandex.ru*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научно-исследовательского проекта
№ 17-16-16004 «Прогностическая компетентность младших школьников с ограниченными
возможностями здоровья в превенции девиаций»*

Актуальность изучения особенностей прогностической компетентности (ПК) младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) определяется необходимостью выявления возникающих у данной категории детей трудностей прогнозирования, которые могут снизить возможность их успешной социализации [5].

Целью данного исследования является выявление характерных особенностей прогностической компетентности младших школьников, имеющих нарушения функций опорно-двигательного аппарата.

Прогностическая компетентность младшего школьника с дефицитарным развитием складывается из способности к прогнозированию в учении, в отношениях с учителем, со сверстниками, в отношениях в семье, со взрослыми, в отношениях, реализующихся в интернет-пространстве, а также в отношении к собственному здоровью [5]. До настоящего времени объектом исследования особенностей прогнозирования являлись дети,

развивающиеся в норме. Среди работ, посвященных ПК детей с различными нарушениями, можно выделить труды А. И. Ахметзяновой, Т. В. Артемьевой, А. А. Твардовской [1, 2, 4]. В частности, в работе А. А. Твардовской отмечаются особенности прогнозирования детей с нарушениями ОДА, где указывается невозможность последовательного планирования своей деятельности из-за отсутствия прогнозирования собственных действий [3].

Выборку нашего исследования составили 50 детей в возрасте от 8 до 10 лет: 20 детей с НОДА, 30 детей с нормативным развитием. Для эмпирического изучения специфики ПК младших школьников с НОДА была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы» [1].

Характерные особенности прогнозирования младших школьников с нарушениями в развитии, отличные от результатов школьников, относящихся к категории нормы, представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Прогностическая компетентность младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Шкалы	Норма (n=30)		Нарушение ОДА (n=20)		t(50)	p
	M	SD	M	SD		
Прогностическая компетентность	68,28	12,78	47,26	12,96	5,66	<.001
Регулятивная функция	30,50	5,07	23,37	4,87	4,94	<.001
Когнитивная функция	15,91	4,66	10,21	4,13	4,42	<.001
Рече-коммуникативная функция	21,86	6,89	14,17	6,76	3,89	<.001
Сфера отношения к учению	11,23	2,55	7,40	3,15	4,73	<.001
Сфера виртуального общения	11,20	3,91	8,00	3,37	2,98	<.001
Сфера отношения к здоровью	10,90	4,23	8,00	3,66	2,49	<.001
Сфера отношений в семье	12,40	2,69	7,95	3,77	4,86	<.001
Учебная деятельность	31,58	7,99	22,30	6,93	4,23	<.001
Внеучебная деятельность	36,70	6,05	25,41	7,65	5,80	<.001
Зрелые стратегии	8,37	1,69	4,91	2,8	6,46	<.001

<i>Продолжение табл. 1</i>						
Оптимистическая установка	4,93	2,25	2,71	1,96	3,59	<.001
Широта прогноза	0,82	1,12	1,50	1,35	-1,95	<.001
Вербализация прогноза	8,55	2,46	3,96	2,87	6,04	<.001

Результаты исследования были обработаны с помощью метода статистической обработки данных Т-критерия Стьюдента. Учитывался уровень достоверности $p \leq 0.001$. Проведя сравнительный анализ результатов исследования, мы выявили, что способность к прогнозированию в значимых для жизнедеятельности ребенка сферах отношений у детей с НОДА развита недостаточно. Как в учебных, так и во внеучебных ситуациях у детей с НОДА отмечаются трудности в построении прогноза. Нами было выявлено, что установки на прогнозы у детей с НОДА более инфантильны и пессимистичны, а также вербализация прогноза осуществляется значительно хуже, чем у их сверстников, развивающихся в норме. Следовательно, показатель благополучия социализации школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата находится на более низком уровне, что может являться фактором риска развития девиации.

Список использованных источников

1. Akhmetzyanova, A. I. The theoretical analysis of views on anticipatory function of mental reflection development // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. – Vol. 11. – № .7. – P. 1559–1570.
2. Akhmetzyanova, A. I., Artemyeva, T. V. Prognostic competence and tendency to deviant behavior of students depending on the level of subjective control // Man In India – 2017. – 97 (15). – 127–138.
3. Tvardovskaya A. A. Comparative study of mental activity of primary school students with different clinical forms of cerebral palsy // The Social Sciences. 2015. Vol. 10. Pp. 615–619. DOI: 10.3923/sscience.2015.615.619

4. Ахметзянова, А. И., Артемьева, Т. В., Твардовская, А. А. 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.

5. Ахметзянова А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2017. – 46 с.

Исследование предпосылок к развитию графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

*Алексеева Кристина Александровна
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: kristina-alekseeva2015@mail.ru*

В практике дошкольного образования, немаловажную роль играет проблема преемственности дошкольного и младшего школьного обучения. В силу несформированности определённых базовых навыков и умений у дошкольников с общим недоразвитием речи встаёт проблема недостаточной готовности к целенаправленному обучению в школе. Тем самым это может привести к продолжительному привыканию первоклассников к новому виду деятельности, а именно к учебному труду.

Одним из важных направлений по формированию готовности к школьному обучению является подготовка руки дошкольника к письму, а именно, развитие базовых предпосылок к формированию графо-моторного навыка. Исследования многих авторов, таких как М. М. Безруких, О. Б. Иншаковой, О. И. Крупенчук и других дают возможность понять, что у детей с общим недоразвитием речи проявляются трудности в формировании графо-моторных навыков. А исследования особенностей развития предпосылок к формированию графо-моторных умений у детей с общим недоразвитием речи доказывают необходимость определения основных путей по развитию базовых предпосылок данного навыка.

Т. П. Буцикина, Г. М. Вартапетова отмечают, что для развития предпосылок к формированию графо-моторных навыков необходимо усовершенствовать мелкую мускулатуру пальцев, развивать зрительный анализ и синтез, заниматься чаще изобразительной деятельностью, усовершенствовать графическую символику. Для усовершенствования мелкой мускулатуры пальцев, необходимо давать упражнения на развитие силы пальцев и быстроты их движений [3].

По мнению Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной детям с общим недоразвитием речи свойственно определённое запаздывание в развитии двигательной сферы. У дошкольников с общим недоразвитием речи прослеживаются характерные особенности мелкой моторики пальцев рук, которые проявляются в недостаточной координации пальцев и кисти руки [6].

Дошкольный возраст является сензитивным для развития мелкой моторики, координации сложных движений, а так же и для других базовых предпосылок формирования графо-моторных навыков. При правильной организации различных видов деятельности в этом возрасте, систематически применяя коррекционно-развивающую помощь, можно достигнуть положительных результатов в развитии двигательного праксиса рук.

Проанализировав отечественные исследования, нами были определены предпосылки к формированию графо-моторных навыков. Методика исследования уровня готовности предпосылок развития графо-моторных навыков у старших дошкольников с ОНР состояла из следующих блоков: исследование тонкой моторики и пальцев рук, исследование зрительно-моторной координации, исследование зрительно-пространственного восприятия, исследование зрительной памяти, исследование слухомоторной координации. В констатирующем эксперименте приняли участие две группы дошкольников. В ЭГ группу вошли 16 воспитанников с общим недоразвитием речи, в СГ группу – 16 нормально развивающихся дошкольников без речевых нарушений.

Анализ результатов исследования уровня сформированности предпосылок к развитию графо-моторных навыков у дошколь-

ников с общим недоразвитием речи показал, что у 63 % исследуемых средний уровень развития, а у 37 % испытуемых был выявлен уровень ниже среднего. Однако анализ результатов у дошкольников СГ показал, что у 87 % испытуемых выявлен высокий уровень сформированности, а у 13 % исследуемых – уровень выше среднего. У дошкольников ЭГ наблюдались сложности при выполнении пробы на динамический праксис, пробы на реципрокную координацию движений. При выполнении заданий на исследование зрительно-моторной координации и исследования зрительно-пространственного восприятия отмечались следующие недочёты: выполнение работы не совсем аккуратно, неровные прерванные линии и срисовывание линий не соответствующих образцу. А также у дошкольников с общим недоразвитием речи возникали трудности в восприятии словесной инструкции, присутствовали ошибки в воспроизведении узоров, отмечались разрывы линий.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи уровень сформированности предпосылок к развитию графо-моторных навыков значительно ниже, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием. Проведение эксперимента показало наличие необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по формированию предпосылок к развитию графо-моторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2014. – 132 с.
2. Безруких, М. М. – Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7.5 лет, изд. Новая школа, 1996 г.
3. Буцикина, Т. П., Варгапетова, Г. М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо-моторных

навыков у младших школьников / Т. П. Буцкина, Г. М. Вартапетова // Логопед. – 2005. – № 3. – С. 84–94.

4. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга. – М., 1973. – с. 98–108.

5. Крупенчук, О. И. Система работы по развитию мелкой моторики у детей с речевой патологией // Дошкольная педагогика : Петербургский научно-методический журнал для педагогов и родителей. – 2005. – № 6. – С. 36–41.

6. Филочева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2004. – 244 с.

Изучение способности старших дошкольников с нарушением интеллекта воспринимать и понимать пиктограммы

*Байменова Камила Рашидовна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: kamilabaymenova@mail.ru*

Целью исследования было изучение уровня восприятия и понимания пиктограмм детьми старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с нормальным развитием и с нарушением интеллекта.

Нами было организовано исследование, в котором приняли участие 20 дошкольников старшего возраста. Мы выделили две группы: экспериментальную и сравнительную. Экспериментальную группу составили воспитанники ГБОУ Школы 922, дошкольного отделения 1371 – 10 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), имеющие умственную отсталость. В сравнительную группу вошли 10 воспитанников того же возраста без нарушений интеллекта.

Изучение проводилось на основе диагностических заданий, разработанных Лурией А. Р., Боряковой Н. Ю., Стребелевой Е. А., Ткаченко Т. А., Забрамной С. Д.: узнавание реалистических и силуэтных изображений, составь пару, запоминание

с помощью изображений, найди время года, «вывески», составление предложения с использованием пиктограмм.

По итогам экспериментального изучения было выявлено, что у детей, имеющих нарушение интеллекта, преобладает низкий (40 %) и средний (60) уровни восприятия и понимания пиктограмм. Дети с условной нормой развития показали более высокий результат, соответствующий среднему (30 %) и высокому (70 %) уровням.

Дети с нарушением интеллекта, имеющие низкий уровень восприятия и понимания пиктограмм (40 %), не воспринимали символическое значение пиктограммы и ограничивались названием изображённого предмета на картинке, то есть у них оказались нарушены операции декодирования и абстрагирования. При составлении детьми предложений из пиктограмм было выявлено, что у них также не сформирована операция кодирования.

У детей, имеющих средний уровень восприятия и понимания пиктограмм (60 %), как и у детей с низким уровнем, операция кодирования протекала более сложно, чем операция декодирования. Дети понимали значение пиктограмм и хорошо справлялись с заданиями, связанными с декодированием, однако при составлении предложений с помощью них, даже после обучения, часто совершали ошибки, в частности не использовали пиктограммы, изображающих действия. При этом они достаточно хорошо справились с заданием на узнавание реалистичных и силуэтных изображений.

В свою очередь, нормально развивающиеся дети, в отличие от умственно отсталых показали значительно более высокий уровень восприятия и понимания пиктограмм. Наиболее трудными для детей с условной нормой развития, также как и для детей, имеющих нарушение интеллекта, являлись задания на кодирование и создание пиктограмм. Однако нормально развивающиеся дети, в отличие от умственно отсталых сверстников, с помощью наводящих вопросов или же после обучения в целом безошибочно справлялись с данными заданиями.

Таким образом, анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что дети с нарушением интеллекта имеют

значительные трудности в восприятии и понимание символического значения пиктограмм. Вследствие этого выявлена необходимость в составлении методических рекомендаций по использованию пиктограмм в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с нарушением интеллекта, а также в разработке игр, упражнений и заданий с использованием пиктограмм, направленных на всестороннее развитие ребёнка.

Список использованных источников

1. Борякова, Н. Ю., Соболева, А. В., Ткачева, В. В. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Под ред. проф. Т. Б. Филитчевой. – М.: «Гном-Пресс», 1999. – 64 с.

2. Забрамная, С. Д., Боровик, О. В. От диагностики к развитию. Пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Изд. 2-ое, перераб. и доп. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004.

3. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 431 с.

4. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста. Изд. 2-е, перераб., доп. – М.: Просвещение, 2009.

Возможности кружковой работы в коррекции нарушений речи

*Белова Ирина Николаевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Череповецкий
государственный университет»,
Россия, г. Череповец,
E-mail: Iricha-belova@mail.ru*

Нарушения речи – термин для обозначения отклонений от речевой нормы принятой в данной языковой среде. Нарушения

речи полностью или частично препятствуют речевому общению и ограничивают возможности социальной адаптации человека в обществе. Как правило, они связаны с отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме. Любое нарушение речи в той или иной степени может отразиться на деятельности и поведении ребенка в целом. Поэтому так важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание развитию ее нормативности [1, с. 16].

У детей с нарушениями речи наблюдается отставание по всем видам психической деятельности, отмечаются нарушения в эмоционально-волевой сфере и коммуникативном поведении. Имеются недостатки в развитии познавательной сферы. Важно как можно раньше предупредить некоторые возможные трудности в развитии ребёнка в дошкольном возрасте, создать предпосылки для успешного обучения в школе.

Своевременно начатая профилактика речевых нарушений, которая осуществляется с помощью кружковой работы, включает в себя совершенствование разных сторон и качеств речи. Она позволяет параллельно развивать другие психические функции, такие как модально-специфическое внимание и память, словесно-логическое мышление, формировать внутреннюю позицию школьника, элементы учебной деятельности.

С целью профилактики речевых нарушений и подготовки детей к обучению в школе нами предложена программа кружковой работы по развитию речи «Речевичок». Эта программа представляет собой систему комплексных занятий на основе «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой [2, С. 44], «Программы коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР» Н. В. Нищевой [3, С. 12].

Педагогическая целесообразность кружковой работы по развитию речи состоит в создании благоприятных условий, обеспечивающих, полноценное овладение фонетическим строем русского языка, интенсивное развитие фонематического восприятия, лексико-грамматических категорий языка, развитие

связной речи, формирование словарного запаса. Это обуславливает формирование коммуникативных способностей, способствует речевому и общему психическому развитию ребенка дошкольного возраста как с речевой патологией так и без нее, для дальнейшего успешного овладения чтением и письмом при обучении в массовой школе, а также его социализации.

Программа кружковой работы по развитию речи «Речеви́чок» реализуется на базе МДОУ «Детский сад № 83» г. Череповца.

Целью кружковой работы по развитию речи является развитие речевой коммуникации; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

В связи с этими задачами кружковой работы по развитию речи являются:

1. Развитие психологической базы речи (внимания, восприятия, памяти, мыслительных операций).

2. Подготовка органов артикуляции к овладению навыками звукопроизношения: развитие дыхания, артикуляционной моторики, голоса, развитие произносительной стороны речи (формировать звуки раннего онтогенеза).

3. Формирование словарного запаса (Накапливать пассивный и активный словарный запас по лексическим темам, доступным возрасту ребенка).

4. Формирование лексико-грамматических средств языка (практическое усвоение грамматических конструкций).

5. Формирование слоговой структуры слова.

6. Формирование фонематических процессов.

7. Поэтапное формирование связной речи, (в раннем возрасте предпосылкой является формирование фразовой речи).

8. Развитие общей моторики, мелкой моторики.

9. Развитие коммуникативных навыков, элементов учебной деятельности.

Предлагаемая программа по содержательной, тематической направленности является социально-педагогической; по функциональному предназначению – учебно-познавательной, по форме организации – индивидуально-подгрупповой.

Программа разделена на 4 раздела: работа по развитию речи у детей раннего возраста 1–3 года; 3–4 лет, 4–5 лет, 5–8 лет.

График работы кружка – 2 раза неделю по подгруппам (5–7 человек).

Каждый из разделов включает в себя работу по подготовке органов артикуляции к овладению навыками звукопроизношения; работу по формированию словарного запаса, лексико-грамматических средств языка, слоговой структуры слова; фонематических процессов. Изучение каждого из них рассчитано на 1 учебный год. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Основная форма работы – подгрупповая. Для подгрупповых занятий объединяются дети одной возрастной группы, имеющие схожие по характеру степени выраженности речевые нарушения.

В работе используются следующие методы: практические (упражнения и дидактические игры); наглядные (карточки, рисунки, игрушки, различные атрибуты); словесные (беседа, рассказ, пояснение, объяснение, вопросы).

Основные дидактические принципы реализации программного содержания – принцип постепенного усложнения заданий, речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития», принцип наглядности, патогенетический принцип – и др.

Таким образом, использование кружковой работы «Речевичок» позволяет осуществить своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве, провести профилактику трудностей обучения в школе, сформировать у детей ряд необходимых умений и навыков.

Список использованных источников

1. Филичева, Т. Б., Орлова, О. С., Туманова, Т. В. Основы дошкольной логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова – М.: Эксмо, 2015 – 320 с.

2. Филичева, Т. Б., Туманова, Т. В., Чиркина, Г. Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. Б. Чиркина – М.: Просвещение, 2010 – 101 с.

3. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) [Текст] / Н. В. Нищева – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007 – 352 с.

Развитие разговорной речи старших дошкольников с нарушением слуха

*Богатырева Анна Павловна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: jugan.nura@yandex.ru*

Разговорная речь функционирует в особых условиях, состоит из обмена высказываниями. В диалоге представлены все разновидности повествовательных, побудительных, вопросительных высказываний. В отличие от других форм речи в разговорной отсутствует предварительное обдумывание высказывания, нет возможности предварительного отбора языкового материала. А речевое общение между его участниками характеризуется непосредственностью и непринужденностью речевого акта.

Исследования речи слабослышащих и глухих дошкольников позволили сделать вывод о том, что своеобразие их речи следует рассматривать не столько как недостаточность, сколько как процесс замедленного поступательного развития речи, подчиненного особым закономерностям. Особенности разговорной речи детей с нарушениями слуха освещены в работах С. А. Зыкова, Р. М. Боскис, Ф. Ф. Рау, А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина.

Цель работы – изучение особенностей разговорной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Были определены следующие задачи: 1) Выявить особенности понимания и употребления поручений детьми с нарушениями слуха; 2) Исследовать возможности старших дошкольников с нарушениями слуха в построении ответов на вопросы и их постановке; 3) Изучить навыки составления повествовательных предложений.

Исследованию предшествовал этап наблюдения за речью дошкольников. Далее на I этапе было проведено исследование понимания детьми старшего дошкольного возраста с нарушением слуха обращенной речи. Испытуемым было предъявлено 8 высказываний, относящихся к разным видам коммуникативных высказываний: побуждения, вопросы, сообщения. На II этапе работы проходило исследование навыков продуцирования слабослышащими дошкольниками разных видов высказываний.

С целью выявления побуждений дошкольникам были предложены 8 ситуаций, в которых им необходимо было обратиться с просьбой к другому ребенку или педагогу. На этом этапе констатирующего эксперимента также была использована игра с числами, в ходе которой ребенок и педагог давали друг другу поручения попеременно.

Для выявления вопросительных высказываний в речи дошкольников старшего возраста были использованы работа по закрытой картине и методика «Мешочек». На фланелеграфе устанавливалось предметное или сюжетное изображения, и детям предъявляли инструкцию: «Задайте мне вопрос, спросите меня, и я расскажу, что там нарисовано». Загаданную картину нужно было нарисовать по их представлению. В методике «Мешочек» детям предлагалось с помощью вопросов выяснить у педагога, какие предметы спрятаны в мешочке.

Навыки составления повествовательных предложений изучались при работе с сюжетными картинками. Экспериментатор предъявлял ребенку сюжетную картинку и инструкцию: «Расскажи, что ты видишь? Что тут нарисовано? Составь предложения по картинке». В качестве приема также использовалось составление предложений по опорным словам. На основании образца ребенку нужно было составить собственное высказывание.

По результатам исследования понимания высказываний были выявлены процентные показатели успешности, характеризующие количество верных, не содержащих ошибок, ответов детей. Понимание вопросительных высказываний вызывало трудности среди дошкольников с нарушением слуха в 67 % случаев. В понимании побудительных и повествовательных

высказываний в среднем 86 % испытуемых оказались успешны при выполнении заданий. Сложности понимания смысла высказываний проявлялись при увеличении объема, изменения структуры, использовании редко встречающейся лексики.

Исследование умения строить побудительные высказывания показало, что 14–50 % детей сформулировали от 0 до 3 высказываний, 36–57 % – составили от 4 до 6 поручений, только 14–29 % дошкольников с нарушенным слухом использовали 7 и больше поручений. В ходе анализа результатов выполнения методик «Что это?» и «Мешочек» было выявлено: 57–71 % воспитанников задали от 0 до 3 вопросов, от 4 до 6 высказываний смогли сформулировать 29–36 % дошкольников, 7 и более вопросов смогли задать только 7 % обследуемых. Лучшие результаты дошкольники с нарушенным слухом показали в составлении сообщений: 21–29 % – сформулировали 7 и более сообщений, 29–42 % воспитанников – от 4 до 6 высказываний, а 29–50 % детей – 3 и меньше. В течение констатирующего эксперимента от 71 до 100 % детей нуждались в помощи: повторение инструкции, предъявление таблички, стимуляция интереса, напоминание правил, показ образца, предварительное проигрывание ситуации. Дети с нарушениями слуха допускали лексические ошибки, ошибки грамматического оформления высказывания, логического построения высказывания, ошибки звукопроизношения. Наименьшее количество ошибок (71–93 %) дошкольники совершают в повествовательных высказываниях.

Дети с нарушением слуха испытывают трудности не только в понимании, но и в составлении поручений, вопросов, сообщений, значительно отстают в развитии разговорной речи от нормально развивающихся сверстников. Изучение особенностей разговорной речи, сформированности речевых умений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха является одной из основных коррекционных задач дошкольного обучения.

Список использованных источников

1. Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Япковой. – М, 1971. – 448 с.

2. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха / С. Н. Феклистова, Т. И. Обухова, Л. В. Михайловская. – Мн.: БГПУ, 2011. – 216 с.

Развитие внимания у старших дошкольников с ЗПР в процессе игровой деятельности

*Валентинова Анна Андреевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: valentinkaanna@gmail.com*

На сегодняшний день у ребенка с задержкой психического развития одной из основных характеристик познавательной деятельности является недостаток произвольного внимания. Внимание детей данной категории отличается слабостью распределения и концентрации, плохим переключением, сниженным объемом, крайней неустойчивостью. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР несформированность произвольного внимания влияет на продуктивность их интеллектуальной работы в целом. Развитию внимания у дошкольников требуется уделять больше времени, что вызывает необходимость в проведении целенаправленной работы по ее коррекции [1, 3, 4].

Нарушение внимания является типичным и обязательным для детей с задержкой психического развития, что выступает как следствие энцефалопатических расстройств (И. Л. Баскакова, С. А. Домишкевич, И. А. Коробейников, Л. И. Переслени) [2, С. 189].

Мы провели исследование с целью изучения особенностей внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в сравнении с детьми с нормативным развитием и определили следующие задачи:

- 1) Изучить общую и специальную литературу по проблеме исследования;
- 2) Выявить и систематизировать преобладающие нарушения в развитии внимания у старших дошкольников с ЗПР в сравнении нормально развивающимися детьми;

3) Проанализировать и оформить результаты произведенного исследования;

4) Разработать методические рекомендации по развитию внимания в процессе игровой деятельности.

В эксперименте приняли участие 16 дошкольников в возрасте 5–7 лет, 8 из которых с задержкой психического развития разного генеза и 8 детей нормально развивающихся.

Исследование произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР было направлено на изучение уровня развития свойств внимания: устойчивость, продуктивность, объем, переключение и распределение.

Для проведения эксперимента мы использовали четыре методики. За основу были взяты материалы А. Рея, Б. Бурдона, Пьерона-Рузера, Р. С. Немова.

По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что внимание у детей с ЗПР по уровню продуктивности, устойчивости, распределению, сосредоточенности, в том числе и по объему внимания отстает от нормально развивающихся сверстников. Их внимание крайне неустойчиво с периодическими колебаниями и неравномерной работой. Отмечается недостаточная способность концентрации внимания. Дошкольники не удерживают внимание на нужном уровне; не умеют контролировать себя при соблюдении всех условий, выполняя какое-либо задание, часто отвлекаются. Способность направлять и удерживать определенное количество объектов в минимальный период времени у большинства детей с ЗПР ограничена. Они воспринимают недостаточное количество информации, что приводит к фрагментарности восприятия и искажению результата деятельности. У одних из них плохо развита способность переключать свое внимание с одного объекта деятельности на другой, а у других наоборот наблюдается частая переключаемость внимания.

Нами были разработаны методические рекомендации и комплекс дидактических игр по развитию произвольного внимания. Методические рекомендации опираются на общедидактические принципы и специальные, обусловленные проблемой

развития. Для того, чтобы сделать игровой процесс понятным, доступным и эффективным мы использовали неречевой и речевой материал. Комплекс игр, включающий разнообразный дидактический материал, может быть использован не только в коррекционной работе с детьми с ЗПР, но и с нормально развивающимися детьми.

Список использованных источников

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Н. В. Бабкина. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.

2. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие для студ., обучающихся по психологическим и педагогическим специальностям / И. Е. Валитова. – Минск: Изд-во Гревцова, 2014. – 481 с.

3. Слепович, Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.]; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Вышп. шк., 2012. – 511 с.

4. Соколова, Е. В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Е. В. Соколова – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.

Конструирование как средство развития наглядного мышления старших дошкольников с ЗПР

*Виноградова Светлана Игоревна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: Svetlana1994247@mail.ru*

У детей с ЗПР старшего дошкольного возраста мышление характеризуется как несформированностью отдельных мыслительных операций, так и нарушением развития мыслительной деятельности в целом. Отмечается поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки,

инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности [1, 2].

По уровню сформированности всех видов мышления дети с ЗПР отстают от нормально развивающихся сверстников, но это отставание проявляется неравномерно. В наименьшей мере оно проявляется в наглядно-действенном мышлении, особенно если учитывать зону ближайшего развития. В большей степени отставание проявляется в развитии наглядно-образного мышления, даже с учетом потенциальных возможностей оно не достигает уровня нормально развивающихся детей [2].

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение наглядного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для сравнительного изучения наглядных форм мышления у дошкольников с ЗПР и нормально развивающихся детей были использованы методики, разработанные Розановой Т. В. и Япцковой Н. В. (1980). Набор методик включал: элементарное конструирование из кубиков («Домики»); воссоздание целого из частей («Курица»); выполнение заданий типа геометрических головоломок («Треугольники»). Для каждой методики была разработана балльная система оценивания результатов, на их основе вычислялись средние значения.

В эксперименте приняли участие 10 нормально развивающихся детей (СГ) и 10 детей с задержкой психического здоровья (ЭГ).

Анализ полученных данных показал, что по результатам выполнения трех заданий дети ЭГ показали более низкие результаты, чем дети СГ.

При выполнении задания «Домики», направленного на исследование наглядно-действенного мышления, у детей с ЗПР возникали проблемы с построением крыши их двух красных призм, применялась помощь в виде наложения на рисунок-схему или обведение трудных мест, что может свидетельствовать о задержке в формировании мыслительных операций на наглядно-действенной основе. Вычислив средние значения, можно увидеть, что в ЭГ средний балл составляет – 7,3, а в СГ – 9,3.

Задание «Курица». Было ориентированно на выявление возможностей пространственного анализа и синтеза при складывании разрезной фигуры, где 7 детей из ЭГ выполнили на высоком уровне, а 3 дошкольников на среднем. У них возникли проблемы со складыванием шеи, однако после 3–4 проб они достигали правильного результата. Среднее количество баллов в ЭГ – 2,6; в СГ – 3,3.

В методике «Треугольники», направленной на умение ребенка представить себе соотношение частей в конструированном объекте, среди испытуемых обеих групп не оказалось детей с высоким уровнем. Детям с ЗПР требовалась помощь экспериментатора, выявилась низкая степень обучаемости. Двое из испытуемых отказались от дальнейшего выполнения задания. В итоге у детей ЭГ средний балл выполнения задания равнялся 1,2, что в два раза ниже, чем у СГ – 2,4.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о низком уровне сформированности наглядно-действенного анализа и элементарного синтеза у детей с ЗПР.

Целью формирующего эксперимента являлась разработка комплекса развивающих занятий для развития наглядных форм мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством конструирования.

Мы отдали предпочтение оригами, так как оригами – один из видов деятельности, которые интересны детям, способствует развитию наглядного анализа и синтеза, развивают точность и координацию движений и воздействуют на интеллектуальное развитие.

Основными приемами в процессе конструирования изделий оригами являлись наблюдение и обследование объектов, анализ образца; объяснение последовательности и способов выполнения объекта.

Таким образом, благодаря конструированию у детей формируются умения целенаправленно рассматривать предметы, анализировать их, сравнивать однородные предметы, отмечая в них общее и различное, делать обобщения, что и ведет к развитию наглядного мышления.

Список использованных источников

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. Учебное пособие. – ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2016. – 143 с.
2. Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом: Сб. научных трудов. / Под ред. М. С. Певзнер и Т. В. Розановой. – М., 1980.
3. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, А. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. – 2-изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

Формирование цветовосприятия и цветовоспроизведения у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках изобразительного искусства

*Евсенько Анастасия Игоревна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: limonchikAI@yandex.ru*

Развитие изобразительной деятельности – одна из важнейших задач на различных возрастных этапах детства. Занятия изобразительным искусством направлены на развитие таких процессов как цветовосприятие и цветовоспроизведение, что способствуют формированию у учащихся с нарушением интеллекта умений и навыков правильно пользоваться цветом в быту, учебной, трудовой и игровой деятельности.

Вопросы изучения процессов цветовосприятия и цветовоспроизведения детей с интеллектуальными нарушениями рассматривались такими исследователями, как И. А. Грошеников, Г. В. Цикото, А. В. Сизова, Т. В. Нестерова и другие. С целью изучения особенностей цветовосприятия и цветовоспроизведения учащихся младших классов нами было проведено исследование, состоящее из теоретического и экспериментального этапов.

В ходе теоретического анализа было определено, что исследуемые нами процессы взаимосвязаны с ощущениями, представлениями, особенностями личности, мышлением, памятью, вниманием, эмоционально-волевой сферой. В свою очередь, органическое поражение головного мозга, имеющееся у учащихся с нарушением интеллекта, а также степень сохранности зрительного анализатора, особенности восприятия, специфика интеллектуальной деятельности, отражение цвета в речи, уровень развития моторики и эстетического воспитания формирует изучаемые нами процессы с определенными особенностями. Поэтому исследуя данный процесс необходимо учитывать многие факторы.

Занятия проводились как в индивидуальной, так и групповой формах. В эксперименте приняли участие 16 детей в возрасте 7–8 лет, часть учащихся с нормальным уровнем развития интеллекта (8 человек) и часть детей с нарушением интеллекта (8 человек).

Проанализировав программы начальных классов (Авторы-составители: И. А. Грошенко, М. Ю. Рау) и Пр. АООП обучающихся с интеллектуальными нарушениями, мы выявили, какими знаниями, умениями и навыками учащиеся должны обладать в рамках изучаемых нами процессов.

Исходя из поставленных цели и задач, нами была разработана методика обследования, состоящая из двух блоков: I блок направлен на исследование сформированности процесса цветовосприятия, II блок – на сформированность процесса цветопроизведения. Задания были сформированы на основе методик исследования, предложенных А. В. Сизовой, Е. А. Стребелевой, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

I блок заданий включал в себя следующие упражнения: 1.1. Методика «Кружки», 1.2. Методика «Группировка фигур», 1.3. Методика «Каждому сапогу своя пара».

II блок заданий состоял из: 2.1. Методика «Бусы», 2.2. Методика «Раскрась объект», 2.3. Методика «Угадай кто изображен».

В процессе изучения сравнительных групп были выявлены низкие показатели сформированности исследуемых процессов у учащихся с нарушением интеллекта. При этом у большинства обследованных учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями наблюдается высокий уровень сформированности цветовосприятия, но при этом наблюдается низкий уровень сформированности цветовоспроизведения. Возможности учащихся с нарушением интеллекта по сравнению с нормально развивающимися школьниками при работе с цветными материалами более ограничены, вследствие несформированности изобразительных навыков и умений.

Нами были разработаны задания, направленных на формирование исследуемых нами процессов, которые можно использовать при обучении младших школьников с умственной отсталостью.

Уроки изобразительного искусства должны включать в себя упражнения и задания направленные на взаимосвязанное формирование цветовосприятия и цветовоспроизведения, которое может быть достигнуто путем тренировок детей в различении и узнавании цвета по образцам, на слух, а также путем освоения технических приемов получения определенных оттенков цвета с последующим использованием знаний и умений в изобразительной деятельности.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по формированию исследуемых нами процессов будет наиболее успешной при создании необходимых условий, разработке путей и средств педагогического воздействия, направленных на взаимосвязанное формирование цветовосприятия и цветовоспроизведения.

Список используемой литературы

1. Алексеев, О. А. Восприятие младшими школьниками с нарушенным интеллектом цветового контраста в предметах, отражение его в изобразительной, предметно-практической деятельности и речи / О. А. Алексеев, Т. В. Нестерова // Дефектология. – 2009. – № 2 – С. 12–18.

2. Грошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / И. А. Грошенков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

3. Сизова, А. В. Мониторинг формирования цветовосприятия и цветовой продукции у учащихся специальных школ 8-го типа / А. В. Сизова // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 3. – С. 154–159.

Комплексная профилактика развития детей раннего возраста

*Зайцева Анна Алексеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
Email: anya.zayceva.1995@mail.ru*

В течение последних десятилетий негативное воздействие на состояние здоровья детей резко возрастает. При длительных течениях заболеваний раннего возраста могут появиться выраженные отклонения, которые приводят к ограничению важных жизненных функций, в более тяжелых случаях приводящие к социальной недостаточности.

«Исследователи (Н. А. Горлова, А. И. Савенков, Д. И. Фельдштейн) отмечают, что современные дети значительно отличаются от своих сверстников прошлого века. Они имеют определенные проблемы в эмоционально-волевой сфере и проявляют “низкий уровень коммуникативной компетентности”» [3, С.28]. Уровень развития ребенка раннего возраста определяет его дальнейший путь.

Актуальность нашего исследования подтверждается тем, что ранний возраст является наиболее значимым периодом в жизни ребенка. В это время развиваются сенсомоторные функции, эмоциональная-волевая сфера, познавательная деятельность, речь, закладываются личностные особенности.

Знания об особенностях развития детей раннего возраста позволяют корректно выстраивать деятельность по комплексному сопровождению, коррекции и консультированию.

В настоящее время ранняя комплексная помощь детям от 0 до 3 лет признана эффективным средством профилактики и компенсации имеющихся нарушений развития. Необходимость разработки программы ранней комплексной помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии, их абилитация, создание новых форм и методов работы составляет проблему исследования.

Ведущими задачи помощи будут являться диагностика и коррекция аномалий развития психических функций ребенка, выявление, диагностика внутрисемейных отношений между родителями и детьми, повышение компетентности родителей в общении и понимании своего ребенка. Составной частью данной профилактической работы должно быть активное стимулирование психического здоровья самого ребенка через стимуляцию развития его основных психических функций [2, с. 152].

В работах многих авторов четко освещены вопросы развития, диагностики, коррекции и профилактики нарушений у детей раннего возраста: Н. М. Аксариной, Г. В. Пантюхиной, К. Л. Печоры, Э. Л. Фрухт, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Е. В. Кирилловой, О. Е. Громовой и других. Специалисты выделяют следующие направления работы: развитие восприятия, внимания, нормализация мышечного тонуса и работы периферического речевого аппарата, мелкой и общей моторики, развитие действий с предметами, нормализация дыхания, развитие понимания речи и предпосылок разговорной речи, развитие эмоциональных-волевых реакций, познавательных интересов и социального поведения.

Е. Ф. Архипова указывает, что для формирования личности и психики ребенка важны отношения с матерью. Поэтому все программы ранней помощи детям направлены на помощь всей семье, а не только ребенку [1].

Сохраняется ситуация, когда детям раннего возраста с отклонениями в развитии оказывают только медицинскую помощь. Большинство врачей не предлагают родителям обратиться за консультацией к дефектологу, логопеду, психологу, предполагая, что в раннем возрасте коррекционная работа не является необходимой или будет неэффективна. Подготовка и проведение

комплексной профилактики нарушений развития должна основываться на сотрудничестве специалистов различного профиля, начиная с периода внутриутробного развития. Такая помощь будет направлена на преодоление на ранних этапах развития ребенка нарушений формирования психоречевого развития, интеллектуально-познавательной деятельности, трудностей обучения с дальнейшим включением его в микро и макросоциум.

Таким образом, интерес специалистов к различным аспектам комплексной профилактики продолжает оставаться высоким, значит, вопросы оказания ранней помощи таким детям не останутся без внимания и будут решаться. Чем раньше начата активная работа по стимуляции развития ребенка, тем выше будет обучающий эффект.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии [Текст] / Е. Ф. Архипова // Специальная психология. – № 1 (3). – 2005. – С. 60.

2. Бенилова, С. Ю. Дошкольная дефектология: ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы) [Текст]: монография / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович, Н. В. Микляева. – Москва: Парадигма, 2012. – 312 с.

3. Горлова, О. А. Профилактика коммуникативно-речевых отклонений у детей раннего возраста [Текст] / О. А. Горлова // Специальное образование. – № 1. – 2012. – С. 27–34.

Применение дидактического пособия «игрокуб» для развития осязания и мелкой моторики дошкольников с нарушениями речи

*Зинюхина Анастасия Владимировна,
бакалавр ФГБОУ ВО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: ZNastya98@mail.ru*

Проблема развития осязания и мелкой моторики дошкольников с речевой патологией актуальна. Отечественные ученые

отмечают, что развитие речи зависит от развития мелкой моторики ребенка. Так, М. М. Кольцова указывает, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее от пальцев. Если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы [1, С. 114].

Эффективность применения игровой формы работы на логопедических занятиях с дошкольниками с нарушениями речи подтолкнула нас к разработке модели дидактического пособия «Игрокуб», направленного на развитие осязания и мелкой моторики дошкольников с нарушениями речи. Комплекс «Игрокуб» включает в себя деревянную основу, 9 сменных панелей с заданиями, которые крепятся на основу, а также ящик для хранения панелей. Охарактеризуем пособие и варианты работы с ним.

На верхней грани «Игрокуба» расположен лабиринт. Он представляет собой основание с закрепленными на нем изогнутыми проволоками, на которые нанизаны разноцветные деревянные бусинки разной формы. Задача ребенка – перемещать бусинки по проволокам с одного конца на другой. Такая игра хорошо тренирует мелкую моторику рук ребенка и сообразительность.

Панель «Веселые нити» представлена доской с вбитыми гвоздиками. Работа на данной панели осуществляется при помощи резинок, из которых моделируются разные фигуры, элементы, буквы. Например, предлагается загадка: «По волнам дворец плывет, на себе людей везет» и задание изобразить правильный ответ (в данном случае кораблик) при помощи резинок на доске.

Панель «Домик-гномию» предназначена для отработки ручной и пальцевой моторики. Для отработки силы нажима пальцев на входной двери дома установлена кнопка, для отработки действий большого и указательного пальцев одна из дверей закрыта на шпингалет и окошко завешено шторкой, на другой двери висит замок с ключом для отработки действий двумя руками. Ребенку предлагается открывать или закрывать двери, завешивать штору.

Панель «Проведи детеныша к маме» представляет собой пальчиковый лабиринт, предназначенный для развития запястья, пальцевого захвата, подготовки руки и глаз к письму, развития зрительно-моторной координации. Данные задачи решаются в процессе выполнения ребенком движений, связанных с перемещением фигурок детенышей животных по прорезям различной конфигурации, задающей движениям определенную амплитуду и направление, к фигуркам мам-зверей.

Развивающее панно «Игры на липучках» представляет собой доску с липучками и комплекты предметов для крепления на панели, сгруппированные по темам: «Одежда», «Обувь», «Овощи», «Растения», «Животные» и т. д. Варианты работы разнообразны, например, упражнение «Одежда» учит дифференцировать предметы одежды по различным критериям, например, по признаку сезонности. Выбранные предметы наклеиваются на панель. Многообразие материала, из которого сделаны детали (фетр, атлас, ситец), отражает тактильно воспринимаемые свойства предмета, позволяет развивать осязательные возможности ребенка, мелкую моторику, а также мыслительные операции, работать над словарем.

Панель «Часы» представляет собой доску с изображениями внешней и внутренней (шестеренки) стороны часов. Данная панель знакомит детей с часами, позволяет сформировать представления о понятиях «время», «минута», «час». Передвижение стрелок циферблата помогает отрабатывать действия указательного пальца, а прокрутка различных по размеру и граням шестеренок активизирует работу всей кисти ребенка.

Панель «Цветные узоры» предназначена для отработки скоординированных движений пальцев рук. На верхнем крае панели прикреплены цветные ленты. Задача ребенка – пронизывающими движениями составить узор на пластмассовой основе с прорезями. Работа с данной панелью предполагает не только отработку мелких движений пальцами рук, но также и развитие воображения.

Для развития осязания используется панель «Волшебные мешочки», представляющая собой доску с отверстиями, к которым

прикреплены мешочки. Наполнение данных мешочков может быть различным, что обеспечивает вариативность работы, а незатейливый рисунок-сюжет (клоун, подбрасывающий мячики, т. е. отверстия) привлекает внимание ребенка.

Панель «Шнуровка» включает в себя 5 нитей для нанизывания бусин и наборы бусинок различной формы и тематики (цифры, буквы, животные, транспорт). Собираание бус – интересное занятие, тренирующее координацию рук, ловкость пальцев и пространственное мышление. Разнообразие форм деталей совершенствует тактильные ощущения ребенка, а рассматривание и распределение бусин по различным критериям развивают логику, знакомят с окружающим миром, помогают освоить счет.

Применение дидактического пособия «Игрокуб» на логопедических занятиях позволяет развивать осязание, мелкую моторику, прорабатывать все компоненты речи, совершенствовать познавательные процессы дошкольников с нарушениями речи.

Список использованных источников

1. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М.: «Советская Россия», 1973. – 122 с. – (http://pedlib.ru/Books/5/0362/5_0362-104.shtml).

Оценка сформированности читательской деятельности у учащихся с нарушением слуха

*Карасева Анастасия Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: nastia_karaseva@mail.ru*

Чтение является важным средством обучения и целью формирования читательской деятельности. На начальном этапе и почти на протяжении всего дошкольного возраста чтение является средством порождения разговорной и описательно-повествовательной речи у ребенка с нарушением слуха.

При рассмотрении простейших ранних форм читательской деятельности в норме она протекает на дошкольном этапе приобщения детей к чтению. У детей с нарушением слуха формирование происходит гораздо позже и с большими затруднениями.

Проблема формирования читательской деятельности у детей с нарушением слуха не являлась предметом изучения и не полностью раскрыта, так как в среде специалистов нет единства в определении самих понятий «читательская деятельность» и «читательское развитие». Большая часть исследований была посвящена решению задач обучения детей элементарной грамоте, создавались подходы, которые обеспечивали усвоение текстов школьной программы. Важнейшую составляющую читательской деятельности и «ядро» читательской компетентности представляет способность читателя превращать содержание, заключенное автором в тексте, в свой личный опыт. При нарушениях слуха у детей данные действия оказываются затруднены. Появляется дисбаланс между содержанием обучения чтению и уровнем развития читательской деятельности учащихся с нарушением слуха.

В отечественной сурдопедагогике подчеркивается важная роль чтения в развитии социальной и познавательной сферы, речевого общения, накопления словаря на всех этапах обучения детей с нарушениями слуха. Вопросами обучения чтению детей с нарушениями слуха занимались Б. Д. Корсунская, К. В. Комаров, О. А. Красильникова, Э. И. Леонгард, М. И. Никитина, Л. П. Носкова, А. Ф. Понгильская, Н. Ф. Рау.

При анализе научно-педагогической литературы можно выявить потребность целенаправленного коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением слуха на уроках чтения. При таком условии достигается умственное и речевое развитие, позволяющее им осмысливать читаемые литературные тексты на довольно высоком уровне: правильно воспроизводить содержания, осознавать идею и характеры действующих лиц, а также эмоциональную окраску произведения (Е. А. Гончарова, О. И. Кукушкина; А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, М. И. Никитина).

Регулярный контроль за процессом формирования читательской деятельности учащихся – важнейшее условие реализации деятельностного и развивающего подходов в обучении чтению. Существуют программы целенаправленного формирования читательской деятельности, однако там контроль за сформированностью читательской деятельности сводится к задаче текущего контроля за успешностью освоения программы. Нами предполагается исследование достаточно сложных компонентов читательской деятельности на достаточно сложном стимульном материале. Чем сложнее развитие ребенка, тем более актуальными становятся задачи определения реального уровня его читательского развития и адекватных этому уровню требований к подбору материалов для чтения, содержанию и методам обучения. В этих случаях достаточно рано должен начинаться регулярный контроль за процессом формирования его читательской деятельности.

Для обследования читательской деятельности необходимо изучить восприятие художественного произведения слабослышащими учащимися.

Альтернативной составляющей изучения литературного развития представляет собой оригинальность и индивидуальность детских высказываний о прочитанных художественных произведениях. Равным образом необходимо изучать особенности читательской компетентности слабослышащих младших школьников, такие как владение ими библиографическими знаниями и умениями. У детей с нарушением слуха недостаточно сформирована мотивация читательской и литературно-творческой деятельности, которая является немаловажным показателем овладения литературного развития.

Список использованных источников

1. Гончарова, Е. А. Формирование базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дефектология. – 1995. – № 4. – С. 3–11.
2. Гончарова, Е. А., Кукушкина, О. И. Набор упражнений для оценки сформированности читательской деятельности

ребенка младшего школьного возраста из компьютерной коррекционно-диагностической среды «Мир за твоим окном» // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 34–42.

3. Красильникова, О. А. Литературное развитие слабослышащих школьников в системе начального обучения: Теоретико-экспериментальное исследование. – СПб.: Изд-во «Каро», 2006. – 299 с.

Диагностика умения использовать предметы-заместители у дошкольников с ОВЗ

*Карпова Алина Алексеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»,
Россия, г. Самара,
E-mail: lina.karpova.97@list.ru*

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования важнейшая роль отводится игровой деятельности, являющейся одновременно и средством, и результатом образовательной деятельности в ДОУ [1].

«Материальной основой» игры и средством развития игры как деятельности является умение использовать предметы-заместители (предметы, заменяющие функции реального объекта, носящие условный характер).

Дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), сложно самостоятельно подбирать, обозначать словом, принимать новое значение предмета и совершать манипуляции этими предметами в процессе игры (А. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова).

Основой коррекционно-педагогической работы по формированию умения использовать предметы-заместители у ребёнка с ОВЗ должна стать педагогическая диагностика с обоснованным выделением параметров и критериев оценки.

Опираясь на исследования Л. Н. Галигузовой, Д. Б. Эльконина, Г. Д. Лукова были определены параметры оценки использования детьми предметов-заместителей: обозначение предметов-заместителей словом; принятие ребёнком игрового значения;

использование предметов-заместителей в конфликтной ситуации; самостоятельность выбора предмета-заместителя; оригинальность замещения; частота использования предметов-заместителей; эмоциональная вовлеченность ребёнка в игру с условием использования предметов заместителей [2, 3].

Данные параметры могут быть исследованы с помощью представленных далее диагностических проб.

При проведении диагностической пробы «Введение предметов-заместителей в игровую деятельность ребёнка» (на основе эксперимента Д. Б. Эльконина [3]) на первом этапе проводится игра в переименование – предлагается ряд предметов (карандаш, кубик, мяч, машинка, кошка, коробочка) и ребёнка просят взять предмет в руки, назвать его («Что это?»). Затем педагог говорит ребёнку: «Скажи, это ...». Необходимо произнести новое наименование предмета и повторить его несколько раз.

Второй этап предполагает манипуляции с переименованными предметами. Ребёнку предъявляется четыре предмета и их игровое значение. Например, кубик был куклой, а мяч – яблоком. Ребёнка просят дать кукле яблоко и т. д. Если ребёнок не выполняет требуемых действий, то ему напоминаются игровые значения предметов и заново предлагается выполнить действие.

На третьем этапе происходит употребление предмета-заместителя в конфликтной ситуации – ребёнок при наличии реального предмета должен использовать предмет-заместитель. Например, нарисовать игрушечным ножом на листе кружок, при наличии карандаша, отрезать (нож – карандаш) кусочек колбасы и дать его кукле (кубику) при наличии куклы и ножа.

Данная проба позволяет определить уровень умения использовать предметы-заместители по следующим параметрам: обозначение ребёнка предметов-заместителей словом (оценивается количество переименованных предметов); принятие ребёнком игрового значения (оценивается количество принятых и используемых новых значений); использование предметов-заместителей в конфликтной ситуации (оценивается количество ошибок в использовании предметов, согласно их новым значениям).

В диагностической пробе «Особенности использования предметов-заместителей» (на основе эксперимента Л. Н. Галигузовой «Уход за куклой» [2]) на столе перед ребёнком располагаются реалистичные предметы, которые помогают осуществлять уход за куклой и предметы с неопределенной функцией (палочки, шарики, пластинки и т. д.). Взрослый начинает игру, используя в основном предметы-заместители, и вовлекает ребёнка. Например, предлагает ребёнку дать кукле конфетку при её отсутствии, накормить куклу при отсутствии продуктов и т. д.

Данная проба позволяет определить уровень умения использовать предметы-заместители по следующим параметрам: самостоятельность выбора (оценивается способность без помощи взрослого решить проблемную задачу, самостоятельно осуществить поиск предметов-заместителей); оригинальность замещения (оценивается способность находить необычные замещения, использовать разные заместители для замещения одного и того же предмета); частота использования (оценивается насколько часто ребенок включает предметы-заместители в игровую деятельность по сравнению с реалистическими игрушками); эмоциональная вовлеченность ребёнка в игру с условием использования предметов заместителей (положительная эмоциональная реакция на необходимость поиска и использования предмета-заместителя).

Полученные в ходе проведения диагностики данные позволяют педагогам определить направления и задачи коррекционно-педагогической работы, направленной на обучение детей с ОВЗ использованию предметов заместителей.

Список использованных источников

1. Ливанов, М. Д. В. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Москва. – 2013. – Т. 17. – № 1155.
2. Смирнова, Е. О. Детская психология: учеб, для вузов / Е. О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 366 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

**Формирование речевой коммуникации
у детей с умственной отсталостью
(интеллектуальными нарушениями)
средствами дидактической игры в условиях ДОУ**

*Кондратьева Диана Петровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
Россия, г. Пермь,
E-mail: kondrateva_diana@mail.ru*

Развитие речи как социальной функции начинается лишь с того момента, когда она становится средством общения, то есть тогда, когда ребёнок начинает понимать обращенную к нему речь и использует ее для выражения своих мыслей. Речь является средством познания и общения и служит важнейшим инструментом социализации дошкольников с нарушением интеллекта. Таким образом, речь имеет огромное значение для формирования психических процессов, всей личности ребёнка, становления мышления и воли, поэтому развитие речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является одной из актуальных проблем олигофренопедагогики и логопедии.

Ребёнок с умственной отсталостью проходит своеобразный путь усвоения речи. Это обусловлено особенностями развития его психики: общее моторное недоразвитие, недостаточная координация движений органов речи, слабое развитие фонематического слуха [1].

Особенности речевого развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) становились объектом исследований многих отечественных авторов (Г. М. Дульнев, М. П. Феофанов, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, М. Ф. Гнездилов, Н. Г. Морозова, Т. К. Ульянов, Л. Н. Алексина и другие). На основании анализа данных литературных источников можно сделать вывод о том, что все авторы указывают на низкий уровень развития речевой коммуникации у детей с нарушением интеллекта. Причем в большей степени исследована речь детей с умственной отсталостью школьного возраста. Специальных работ,

направленных на изучение речевого развития дошкольников с умственной отсталостью, немного. Это исследования В. Г. Морозовой, Г. В. Кузнецовой, Л. Ланды, А. А. Катаевой. В этих работах раскрывается своеобразие становления речи детей с умственной отсталостью.

Дошкольники с умственной отсталостью с точки зрения развития речи представляют собой весьма неоднородную группу. Многие из них совсем не владеют речью, некоторые имеют элементарные речевые навыки. При этом можно выделить некоторые общие особенности: замедленный темп формирования речи, нарушения произношения, ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к конкретной ситуации и оторванность от деятельности [2]. Особенности развития ребёнка с умственной отсталостью препятствуют своевременному и полноценному усвоению языка и развитию речевого общения. У детей с умственной отсталостью возникает сложность в организации свободного общения, затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности, в осуществлении процесса социализации. Без специального обучения у детей с умственной отсталостью речь не формируется и не служит средством общения и развития ребёнка [3]. В нашем исследовании средством формирования и развития речи будет являться дидактическая игра.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности, она активизирует психические процессы, вызывает у дошкольников живой интерес к процессу познания. Игра помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, стимулирует работоспособность, облегчает процесс усвоения знаний. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Таким образом, проблема исследования речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является актуальным вопросом современной олигофренопедагогики и логопедии. В ходе теоретического исследования мы выяснили, что речевая коммуникация детей с умственной отсталостью имеет ряд особенностей. Среди них: замедленный темп формирования речи, нарушения произношения, ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к конкретной ситуации и оторванность от деятельности. Так же было выяснено, что у детей с нарушением интеллекта, как и у типично развивающихся сверстников, развитие речи происходит в деятельности и в процессе общения. Однако ребёнок с умственной отсталостью, в виду имеющихся у него особенностей в развитии, в меньшей мере испытывает необходимость в речевом общении с окружающими. В ходе нашего исследования мы будем решать следующие задачи: разработать комплекс дидактических игр, направленных на формирование речевой коммуникации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); провести коррекционно-развивающую работу и проанализировать её эффективность. Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическое изучение использования дидактической игры в процессе формирования речевой коммуникации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) дошкольного возраста. Практическая значимость заключается в разработке комплекса дидактических игр направленных на формирование речевой коммуникации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
2. Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

Применение квест-технологий в работе по развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи

*Крашенинникова Юлия Павловна,
бакалавр ФГБОУ ВО «МГППИ им. М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: krasb1698@gmail.com*

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи). Актуальной проблемой логопедической практики является поиск современных эффективных средств организации логопедической работы с детьми данной категории. В этой связи заслуживает внимания вопрос о возможностях применения в этой работе квест-технологий.

Слово «квест» происходит от англ. «quest» – «поиск, искомый предмет, поиск приключений», т. е. означает целенаправленный поиск; наряду с этим смыслом применяется для обозначения определенного типа компьютерных и реальных игр [1]. Раскрывая сущность квеста, можно отметить, что это современная педагогическая технология деятельностного типа, обеспечивающая вовлечение обучающихся в продолжительный целенаправленный поиск, связанный с приключениями или игрой. Квест-игра, по мнению И. В. Радецкой, обладает огромным развивающим потенциалом; нацелена на развитие индивидуальности ребенка, его самостоятельности, инициативности, поисковой активности. Это, прежде всего, деятельность ребенка, в которой он самостоятельно или совместно со взрослым открывает новый практический опыт [2, С. 84–90].

В рамках нашего исследования была предпринята попытка разработки дополнительного средства для проведения логопедической работы с дошкольниками с ОНР – образовательного квеста в формате интерактивной мультимедийной игры, созданной на базе Microsoft Power Point. Квест основан на сюжете

мультфильма «Ледниковый период» (2002 г.), в которой ребенок может выполнять задания как самостоятельно, так и под руководством педагога.

В состав квеста входят следующие компоненты: слайды с четко выстроенной анимацией и добавлением триггеров, гиперссылки, аудиоэффекты, сюжет квеста, видеофрагменты, задания разного уровня сложности. Рассмотрим данные компоненты.

Анимация – ключевая форма работы квеста в интерактивном формате. Она представляет собой эффекты, благодаря которым представленные на слайде изображения становятся динамичными привлекательными для визуального восприятия. Триггер – один из эффектов анимации, срабатывающий после нажатия на объект, в качестве которого могут выступать слова, цифры или изображения, таким образом компьютерная игра реагирует на действия ребенка, обеспечивая интерактивное взаимодействие с ребенком. Гиперссылка – инструмент, обеспечивающий переход на следующие слайды. Аудиоэффекты используются для сопровождения всех выполняемых действий, позволяют сделать работу с мультимедийной игрой увлекательной и несут элемент информативности – по тональности звукового оформления ребенок может понять, правильно или неправильно выполнено задание. Сюжет квеста – ключевая игровая задача, основанная на сюжете указанного выше мультфильма. Он представляет собой проблему, решить которую можно, последовательно выполнив все предлагаемые задания. Видеофрагменты в пособии представляют собой встроенные в слайды короткие фрагменты мультфильма (1–2 минуты), в которых отражается и поясняется цель данного квеста.

Задания представляют собой основное содержание мультимедийного квеста. По содержанию они представляют собой упражнения, направленные на формирование и закрепление знаний, умений, навыков дошкольников с ОНР. Данные упражнения позволяют решать следующие задачи коррекционно-развивающей работы: развитие и коррекция звукопроизношения;

развитие и коррекция фонематического слуха и восприятия; развитие и коррекция лексико-грамматических средств; развитие и коррекция сенсомоторных функций (мелкой моторики, слухового и зрительного восприятия); развитие и коррекция познавательной и личностной сферы (внимания, словесно-логического мышления, вербальной и зрительной памяти, волевых процессов, учебной мотивации). В разработанном нами пособии представлено 3 группы упражнений, расположенных с учетом принципа «от простого к сложному» по логическим блокам. Данные блоки связаны с сюжетом квеста, и заключаются в том, что при прохождении каждого из них ребенок взаимодействует с определенным персонажем игры и выполняет его задания. Упражнения первой группы направлены на развитие звукобуквенного анализа слова, второй группы – на уточнение и расширение словарного запаса, третьей группы – на развитие лексико-грамматического строя речи.

Красочные рисунки, объемное изображение, звуковое сопровождение действий, познавательная направленность упражнений и игровая интерактивная форма подачи учебного материала делает квест «Ледниковый период» привлекательным, интересным и личностно-ориентированным. Применение данного квеста, на наш взгляд, может способствовать индивидуализации и повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса и повышению мотивационной готовности дошкольников с ОНР к логопедическим занятиям.

Список использованных источников

1. Википедия. Свободная энциклопедия. Квест. – (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Квест>).
2. Радецкая, И. В. Современные образовательные технологии в системе дополнительного образования детей / И. В. Радецкая, И. Ю. Сорока, О. Г. Варфоломеева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 5 (60). – С. 84–90.

Использование музыкотерапии в процессе диагностики просодической стороны речи у детей с заиканием

*Куликова Дарья Андреевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: dasha-kulikova-2013@mail.ru*

Проблемами коррекции детского заикания в разное время занимались представители медицины, педагогики и психологии (Г. Д. Неткачев, Ю. А. Флоренская, К. М. Дубровский, Ю. Б. Некрасова и др.). Последователи этих ученых (Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова, Л. З. Арутюнян, В. М. Шкловский и др.), систематизировали современные теории и результаты наблюдений и утверждают, что заикание – это не только расстройство речевой функции. В проявлениях заикания обращают на себя внимание в разной степени выраженные расстройства нервной системы, общей и речевой моторики, собственно речевой функции, а также наличие психологических особенностей [2].

Наиболее заметно нарушенной в речи заикающихся выступает просодическая сторона речи, представляющая собой единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, длительности, интенсивности, темпа речи и тембра произнесения. Она связана также с мимикой, жестами и эмоциональным состоянием ребенка, с владением невербальными компонентами коммуникации. Именно она обеспечивает смысловые контексты коммуникации детей в ходе режимных процессов и совместной образовательной деятельности. Поэтому мы позволили себе предположить, что разные условия проведения педагогического наблюдения, связанные с организацией общения заикающихся дошкольников, повлияют на результаты диагностики.

Диагностический этап исследования проводился в Доме Творчества в Академическом районе г. Москвы. В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста: 10 детей с невротическим заиканием.

Изучение проводилось по методике Е. Ф. Архиповой, которая включала в себя 14 аспектов развития просодической стороны речи детей: исследование восприятия ритма; восприятия интонации; исследование темпо-ритмической организации речи; исследование состояния слухового самоконтроля.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе проводилось наблюдение за детьми в группах во время самостоятельной деятельности, режимных моментов и групповых занятий – анализ результатов показал, что у всех детей с заиканием отмечается нарушение восприятия темпа и ритма; у 30 % детей нарушено речевое дыхание.

На втором этапе исследования педагогические наблюдения за просодической стороной речи проводились на фоне музыкальных композиций (композиции Моцарта, Чайковского, Шопена). Они выступали фоном для организации режимных моментов. Были отмечены изменения, происходящие в поведении и речи детей: сначала они прислушивались к новым звукам, появившимся в помещении, обращали на них внимание, но через некоторое время (спустя 3–5 минут), вернулись к обычной деятельности. Однако можно отметить, что речь детей, подстраиваясь под музыкальное сопровождение, стала ритмичнее, спокойнее, дыхание более размеренное. И, несмотря на то, что эмоциональное состояние ребенка менялось в зависимости от выбранной композиции, количество судорожных запинок уменьшилось. Наша гипотеза подтвердилась.

Это позволяет предположить, что в дальнейшем комплекс занятий, основанный на фоновом прослушивании музыки (с использованием классической музыки с плавными и ритмичными мелодиями), а так же логоритмические упражнения и музыкотерапия, будет способствовать успешному развитию просодической стороны речи, плавной речи и социализации.

Список используемой литературы

1. Белякова, А. И., Дьякова, Е. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» – М.: В. Секачев 1998. – 304 с.

2. Садовникова, Е. Н. Заикание с позиции логопсихокоррекционного подхода. – М.: Логомаг, 2014. – 158 с.

3. Селиверстов, В. И. Заикание у детей. Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений – 4-е изд., до – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

Использование техники скрапбукинга в организованной образовательной деятельности по прикладному творчеству с детьми дошкольного возраста с ОВЗ

*Лагаева Анна Игоревна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Савельева Наталья Горгоньевна,
к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Россия, г. Владимир,
E-mail: moon-light-story@yandex.ru*

Скрапбукинг от английского «scrap» и «book» – книга из вырезок. Когда-то скрапбукинг для ряда взрослых людей являлся творческим хобби, но со временем сумел расширить своё применение, а также вобрать в себя множество техник и синтезировать свои особые техники. Важен тот факт, что скрапбукинг богат не только техниками, но и возможностями применения различных материалов.

Сегодня данный вид творчества доступен многим, в том числе и детям с ОВЗ. С помощью скрапбукинга можно создавать не только семейные альбомы, но и открытки, ежедневники, различные поделки.

Работа с бумагой, красками, природными материалами, мелкими деталями, подчинённая фантазии ребёнка – вот главная отличительная черта данного вида творчества.

Создание объёмной открытки – один из самых оптимальных вариантов работы для детей с ОВЗ в организованной образова-

тельной деятельности по прикладному творчеству. Преимущество данной техники над обычной аппликацией или оригами состоит в том, что не нужно ставить ребёнка в узкие рамки использования определённых ресурсов. Для работы можно использовать практически любые вещи: от пуговиц и природных материалов до акварельных красок и цветной бумаги.

Рассмотрим создание объёмной открытки к весеннему празднику 8 Марта. Её тематика понятна и близка каждому ребёнку, а также в преддверии праздника становится необыкновенно желанной и интересной, особенно если предложить создать подобную открытку в качестве подарка для мамы или бабушки.

Для начала можно предложить детям самостоятельно выбрать для шаблона открытки цветную бумагу и картон. Затем, например, скатать шарики из ваты разного размера и попросить ребёнка формировать их, пока не получится форма шара. Следующий шаг – это непосредственно работа с бумагой. Лист картона необходимо сложить, а затем пройти кончиками пальцев по сгибу. Важно подобрать менее плотную бумагу для оформления титульной страницы. Затем с помощью губки или штемпельной подушки и смываемых чернил для штампов оставить отпечатки на бумаге. Показать ребёнку, что от силы и долготы нажатия получаются разные по насыщенности следы. На данном этапе мы предлагаем использовать заготовки из дерева, акрила или гипса. Это могут быть фигурки сказочных персонажей, домиков или цветов разного размера и фактуры.

Далее вместе с ребёнком мы можем расположить детали и цифру 8 из ваты на открытке, показать разные варианты и попросить составить композицию так, как больше нравится самому дошкольнику. Следующий этап является завершающим. Открытку необходимо украсить красочными деталями – лентами, мелкими бусинами, или, например, веточками мимозы. Объёмные открытки, созданные детьми, будут различаться и по фактуре, и по сюжету и т. д.

Конечным этапом занятия может явиться декоративное оформление открыток и скрепление их между собой для сравнения и обсуждения.

Создание объёмной открытки в технике скрапбукинга может проходить как на групповом, так и на индивидуальном занятии.

Для реализации подобного проекта не понадобятся дорогостоящие материалы. Изготовление подобных открыток отличается относительной дешевизной и неограниченностью ресурсов. Темой композиции может послужить почти любая идея, исполнение которой, при этом, не требует каких-то особых специальных навыков от ребёнка с ОВЗ.

Итак, процесс создания открытки сам по себе увлекателен, направлен на развитие мелкой моторики, тактильных ощущений, воображения, чувства пространства и на формирование понятия о композиции, о творчестве, что очень значимо для дошкольников с ОВЗ.

Список использованных источников

1. Бычкова Е. Н., Перминова Е. В. Игры и упражнения на развитие мелкой моторики. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2013 – 32 с.

Коррекционная работа по формированию падежных конструкций в речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием мультимедийных технологий

*Дарья Игоревна Макеева,
бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»
Ухина Наталья Александровна,
канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Россия, г. Владимир,
E-mail: nesabytka1996@gmail.com*

Современное дошкольное образование уже немислимо без широкого применения новых информационных технологий.

В детских садах появляются технические средства обучения нового поколения: мультимедийные компьютеры, проекторы, экраны, сенсорные интерактивные доски, значительно расширяющие возможности логопеда.

Мультимедийные технологии – совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств [1, С. 160].

Применение мультимедийных технологий на логопедическом занятии особо значимо для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Использование данных технологий может быть направлено на коррекцию нарушений различных компонентов речевой системы [2].

Результаты изучения особенностей употребления падежных конструкций детьми 5–6 лет с ОНР III уровня (10 чел.) свидетельствуют о том, что у 9 испытуемых этот навык не сформирован.

В настоящее время существует большое количество мультимедийных пособий по развитию грамматического строя. Однако, практически нет пособий по формированию навыков употребления падежных конструкций в соответствии с лексическими темами, изучаемыми в ДОУ, и учитывающих специфику обучения детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, их возрастные особенности.

В связи с важностью этих выводов встает вопрос о необходимости создания специальных мультимедийных пособий по формированию навыков употребления падежных конструкций в речи детей с ОНР III уровня.

В ходе работы были созданы мультимедийные презентации с помощью программы Microsoft Power Point. Разработанные презентации состоят из слайдов, содержащих игры по формированию падежных конструкций в речи детей. Темы презентаций были подобраны в соответствии с программным тематическим планированием дошкольного образовательного учреждения.

В данной статье будут рассмотрены только некоторые игры, созданные для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Первая игра была подготовлена по теме «Обувь». На занятии велась работа по формированию умения употреблять винительный падеж с предлогом НА. Речевым материалом являлись существительные женского рода, I склонения.

На экране появлялась схема деталей ботинка. Логопед просил назвать детей части обуви: подошву, пятку, застежку, набойку, подкладку. Затем логопед предлагал украсить эти части, приклеить на них кружочки и звездочки. На слайде появлялись «украшения» для ботинка: звездочки, кружочки. После правильного ответа («Кружочек приклеим на набойку»), кружок при помощи анимации перемещался на нужную часть ботинка и т. д.

При изучении темы «Игрушки» использовалась игра по формированию навыка употребления родительного падежа с предлогом ИЗ. Материалом были существительные I склонения.

На экране были представлены изображения материалов (бумага, пластмасса, резина, глина, солома) и игрушек (самолет, корабль, мяч, собачка, бычок). Вначале детям предлагалось назвать все изображения на экране. Затем логопед спрашивал, из чего сделаны эти игрушки. Например: «Бумажный самолетик из чего?». Ребенок должен ответить полным предложением: «Бумажный самолетик сделан из бумаги» и т. д. При правильном ответе, изображение материала перемещается к игрушке.

Использование мультимедийных презентаций на логопедических занятиях способствовало тому, что дети старались правильно подобрать и назвать слово. Презентации позволили оптимизировать процесс развития грамматического строя речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что мультимедийные технологии позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных структурированной информацией. Использование мультимедийных презентаций повышает интерес и внимание детей.

Список использованных источников

1. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогические технологии: учебное пособие для пед. спец. / М. В. Буланова-Топоркова,

А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков; под общ. ред. В. С. Кукушина. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2006. – 333 с.

2. Бочарова, Н. В. Мультимедийное пособие для дошкольников: создание и применение / Н. В. Бочарова, Б. г. // Управление дошкольным образовательным учреждением, Б. г. – 2014. – № 7. – С. 75–80.

Особенности развития связной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами синквейн-технологии

*Малахова Анна Алексеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: malahovaanna95@yandex.ru*

Проблема формирования связной речи дошкольников с системными нарушениями речи приобретает в современной специальной педагогике все большую актуальность. Связная речь ребенка-дошкольника позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс социальной коммуникации. От уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в свою очередь, зависит эффективность речевого общения и всего процесса обучения. В. П. Глухов утверждает, что незрелость связной речи дошкольников с ОНР отрицательно отражается на развитии мыслительной и речевой активности, ограничивает их познавательные, коммуникативные возможности, препятствует овладению знаниями [4].

Проблему развития связной речи у дошкольников с ОНР исследовали многие авторы (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Е. М. Мاستюкова, Н. А. Никашина, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филочева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и другие). Ученые отмечают, что данная проблема имеет междисциплинарный характер и решается через разнообразные виды речевой деятельности: пересказ текстов, составление описательных рассказов об объектах и явлениях природы, создание

различных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения, а также составление рассказов по картине, по серии сюжетных картинок.

Современная коррекционная педагогика находится в неустанном поиске путей улучшения и оптимизации процесса обучения и развития детей с ОНР разного возраста, находящихся в разных образовательных условиях. Набирает популярность использование в логопедической практике такой технологии, как дидактический синквейн. Анализ методических разработок и описанного в литературных источниках опыта ее применения позволяет заключить, что данная технология успешно применяется в работе по развитию и обогащению связной речи старших дошкольников и младших школьников с ОНР [1, 2, 3, 5].

Синквейн является краткой, но разносторонней и емкой характеристикой какого-либо предмета или явления, образованной следующими составляющими: 1) первая строка – одно слово, как правило, это имя существительное, которое отражает главную идею синквейна; 2) вторая строка – два слова, обычно прилагательные, описывающие качество предмета в рамках заданной темы; 3) третья строка – три слова, глаголы; 4) четвертая строка – фраза из 2–3 слов, которая показывает отношение к описываемой теме; 5) пятая строка – одно или несколько слов, отражающие сущность данной темы.

Методисты отмечают, что дидактический синквейн успешно вписывается в работу по развитию лексико-грамматических понятий, не разрушая общепринятую систему воздействия на речевое нарушение и обеспечивая её логическую завершенность; способствует обогащению и актуализации словаря, развитию неречевых высших психических функций, уточняет содержание понятий. С. В. Ильяшенко рассматривает возможности применения синквейна как средства улучшения словарной работы, как основы развития речи в целом. Автор выделяет несколько видов синквейна: 1) обратный; 2) зеркальный; 3) корона синквейнов; 4) синквейн – бабочка; 5) гирлянда синквейнов [5].

По мнению Ю. А. Блохиной, новизна данной технологии заключается в создании условий для развития личности,

умеющей мыслить критически: выделять главное и исключать лишнее, обобщать и классифицировать понятия и явления [1]. Т. И. Букаева предлагает использовать дидактический синквейн в работе с дошкольниками с ОНР начиная со второго полугодия первого года обучения, когда дети уже овладели понятием «слово-предмет», «слово-действие», «слово-признак», «предложение». Составлять дидактический синквейн автор рекомендует в конце каждой лексической темы, когда у детей уже имеется достаточный запас слов по данной теме. Так, к ним относится составление краткого рассказа по готовому синквейну с использованием слов и предложений, входящих в состав этого синквейна. Кажущаяся простота формы этого приёма скрывает сильнейший, многогранный инструмент для самопознания, отмечает автор [3].

Таким образом, синквейн-технологию можно рассматривать как одно из эффективных средств развития, коррекции и обогащения связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список использованных источников

1. Блохина, Ю. А. Использование дидактического синквейна в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю. А. Блохина, М. Г. Мищенко, А. А. Цыганкова // Новая наука: Проблемы и перспективы. – 2016. – № 115. – С. 46–48.

2. Болдырева, Е. А. Технология «дидактический синквейн» в практике логопеда / Е. А. Болдырева // Детство, открытое миру: сб. науч. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. В. Коротаева. – Екатеринбург: Изд-во УППУ, 2016. – С. 108–109.

3. Букаева, Т. И. Дидактический синквейн в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Т. И. Букаева // Интерактивная наука. – 2016. – № 9. – С. 25–27.

4. Глухов, В. П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста

с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 1. – С. 89–97.

5. Ильяшенко, С. В. Использование синквейн-технологии в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи / С. В. Ильяшенко, Е. А. Зубова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – № 2 (8). – С. 269–273.

Профилактика нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи III уровня

*Матвейчук Олеся Игоревна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: t9169586300@yandex.ru*

Требования, предъявляемые к сегодняшним школьникам достаточно высоки: повышаются объемы умений и знаний, которыми должен обладать школьник. В настоящее время имеется большое количество учащихся с различными проблемами обучения в школе, и количество таких детей увеличивается из года в год. Причиной школьной дезадаптации, а также резкого снижения учебной мотивации и возникающих в связи с этим проблем в поведении являются трудности в усвоении школьной программы. Большинство из этих трудностей связаны с проблемами в овладении школьниками навыками чтения и письма. Нарушение чтения – это специфические стойкие ошибки, которые возникают при чтении, называется дислексией, нарушение письма – дисграфией. Эти нарушения встречаются не только у учащихся начальных классов, они могут наблюдаться также у старшеклассников и даже у взрослых. Как правило, сначала у ребенка появляется дислексия (поскольку чтение несколько предваряет письмо), в дальнейшем – дисграфия. Редко у ребенка может быть только один из этих дефектов, скорее всего, второй – просто не так ярко выражен.

К сожалению, неспособность ребенка освоить письменную речь осознается родителями и учителями порой слишком поздно

(примерно в 3-м классе), когда уже упущено самое благоприятное время для предупреждения дефекта. По всем предметам, не только по русскому языку, выявляется явная неуспеваемость. В связи с этим проблема профилактики нарушений письменной речи актуальна, так как необходимо выявить у ребенка самые ранние проявления нарушения письменной речи, чтобы вовремя начать коррекцию.

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения (дислексии) у детей обусловлен тем, что чтение как деятельность играет важную роль в жизни человека: оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, формирование личности. Чтение, являясь основным способом получения учебной информации, играет ведущую роль в процессе усвоения знаний. В начальной школе оно является целью обучения, в результате которого ребенок должен овладеть навыком беглого, правильного и осознанного чтения.

В основу содержания методики констатирующего эксперимента легли методические рекомендации Корнева А. Н. [1] специально разработанная методика раннего выявления дислексии, направленная на изучение уровня развития вербальных и невербальных психических функций у дошкольников, которая позволяет выявить группу риска в появлении дислексии.

Данная скрининговая методика раннего выявления предрасположенности детей к дислексии (МРВД) предназначена для массовых профилактических осмотров детей 6–8 лет. Диагностика включает исследование сукцессивных функций (воспроизведение последовательности движений, звуковых ритмов, вербальных стимулов (цифр) и речевых рядов (времен года и дней недели), ориентировку в понятиях «право-лево», связной речи (составление рассказа по серии картинок). Использовались методики: «Рядоговорение», «Повторение цифр», «Кулак-ребро-ладонь», «Ритмы», «Ориентировка в “право-лево”», Речевая проба Хеда, «Составление рассказа по серии сюжетных картин». Обследование с помощью МРВД – это первый этап

в выявлении патологии. Отобранная группа детей с повышенным риском должна пройти углубленное обследование психиатра, психолога, невролога и логопеда.

В исследовании участвовали 14 детей с ОНР III уровня речевого развития 6,5–7 лет (экспериментальная группа) и 8 нормально развивающихся сверстников (сравнительная группа). Исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ № 64 г. Москвы (дошкольное отделение).

Слух, зрение, интеллект у всех детей в норме. С детьми с ОНР проводилась коррекционная работа в течение 2 лет. Основная задача коррекционной работы – подготовить детей к поступлению в массовую школу. Исследование позволяло выявить детей, предрасположенных к дислексии, как среди детей с ОНР, так и среди детей с нормальным речевым развитием. Изучение детей проводилось индивидуально в свободное от занятий время (у детей). При обследовании детей с выраженной речевой патологией (полиморфная дислалия, ОНР, ринолалия) суммировались следующие оценки: за «Рядоговорение», «Повторение цифр», «Ориентировка в “право-лево”» и «Рассказ по картинкам». Сумма баллов, превышающая 5, свидетельствует о предрасположенности к дислексии.

Анализ результатов исследования показал, что превышение 5 баллов наблюдалось как у детей с нормальным речевым развитием, так и у детей с общим недоразвитием речи. Это свидетельствует о предрасположенности к дислексии. Таким образом, к группе риска могут быть отнесены дети независимо от речевой патологии. По итогам нашего эксперимента из 8 детей с нормальным речевым развитием к группе «риска» можно отнести 1 ребенка, а из 14 детей с общим недоразвитием речи – 6 детей.

Таким образом, специальная методика комплексного обследования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у дошкольников позволяет выявить факторы возникновения дислексии и способствует определению мер, направленных на предупреждение специфических нарушения чтения.

Список использованных источников

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие – СПб., 1998.
3. Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб, 2001.

Подходы к развитию языковой способности у детей с ограниченными возможностями здоровья

*Махова Юлия Владимировна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: mahova_m@mail.ru*

Современной науке удалось выделить несколько основных подходов к пониманию термина «способности». В философии под «способностями» понимают «...врожденное или априорное качество, например, способность чувствовать (чувствительность, способность мыслить (ум, рассудительность), способность желать, воображать себе что либо, вспоминать...», «...любое умение, возможность, сила или талант человека действовать или страдать» [4]. Психологи считают, что «способности» обнаруживаются и развиваются в процессе овладения деятельностью, т. е. насколько индивид при прочих равных условиях быстро и прочно осваивает способы ее осуществления организации [2]. Педагоги, как и психологи, считают, что развитие тех или иных способностей опирается на врожденные задатки [1]. Эти психолого-педагогические подходы в понимании «способностей» как объекта развития и формирования психических процессов нашли отражение и в понимании сущности понятия «языковая способность» в различных научных подходах.

С позиций *биолингвистического подхода* языковая способность связывается непосредственно с высшими психическими

функциями мозга. Американский лингвист Хоккет предложил восемь базовых свойств языка человека в сравнении с коммуникативными возможностями животных.

Авторы *нейрофизиологического подхода* языковую способность рассматривают с точки зрения анатомо-физиологических и генетических задатков к ее развитию и нейрофизиологического механизма, который обеспечивает ее функционирование.

С позиций авторов *психологического подхода* языковую способность понимается как совокупность выработанных у ребенка речевых способностей, умений и навыков, дающих возможность ему понимать и создавать новые предложения в зависимости от законов русского языка и коммуникативной ситуации.

Авторами *психолингвистического подхода* языковая способность рассматривается как один из компонентов модели языка, вместе с речевой деятельностью и языковой системой, и понимается как совокупность психологических и физиологических факторов, которые помогают усвоению, производству и восприятию языковых знаков членами языкового общества. Это означает, что языковая способность связывается учеными-психолингвистами с развитием знаково-символической деятельности, с умением кодировать и декодировать языковую информацию и соотносить ее с действительностью.

С позиций *педагогического подхода* языковая способность понимается как особенный род интеллектуальной и речевой деятельности. По взглядам Выготского Л. С., «перекрест» в развитии речи и мышления, языковых и интеллектуальных способностей ребенка, осуществляется до 2–3 лет. В этот период условием формирования познавательной активности выступает общение детей со взрослыми, в процессе которого ребенок перенимает интерес к предметам и явлениям, а так же способы познавательных действий и управление личным поведением. При этом языковая способность детей проявляется в творческом применении изученных ранее средств речевого общения [3].

В *коррекционной педагогике* термин «языковой способности» нашел отражение в работах, направленных на исследование детей с нарушениями интеллекта, слуха, речи. Ее особенностями

у детей с ОВЗ выступают: ориентировочные действия в языковом материале начинается на 1–2 года позже, чем у детей с нормальным развитием; функциональная система ориентировочных действий самостоятельно не закладывается по причине «нейрофизиологической незрелости» коры головного мозга и нарушения процессов латерализации полушарий; к 5 годам появляются новые способы ориентировки в языковом материале (действия по аналогии, «чувство языка» и др.), но, несмотря на это процесс первичной интеграции всех трех компонентов языковой способности (фонологического, семантического, синтаксического) длится не 4 года, как у нормально развивающихся детей (с 2–3 до 6–7 лет), а продолжается в младшем школьном возрасте.

В современной логопедии диффицитарность языковой способности у детей с общим недоразвитием речи рассматривается как одна из ведущих причин нарушения общей способности к обучению. Поэтому считается, что своевременное формирование языковой способности у дошкольников оказывает влияние на своевременное формирование мотивационно-личностной, социальной и интеллектуальной готовности к обучению в школе.

Список использованных источников

1. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия».
2. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
3. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект): монография / Н. В. Микляева. – М.: Академия Естествознания, 2010.
4. Философский словарь – М.: Палимпсест, Издательство «Этерна». Андре Конт-Спонвиль. 2012.

О профилактике нарушений голоса у детей дошкольного возраста с ОВЗ средствами мульттерапии

*Милованова Софья Алексеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»
Савельева Наталья Горгоньевна,
к.п.н., доцент,*

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Россия, г. Владимир,
E-mail: sonya.milla@mail.ru*

Мульттерапия – метод реабилитации детей через творчество и радость; одно из новых направлений арт-терапии, позволяющее сформировать у детей представления о добре и зле, о правилах поведения в обществе. В педагогической практике раскрываются подходы к использованию мульттерапии в детских домах, приютах, реабилитационных центрах.

Идея использования «Мульттерапии» в сфере образования в Российской Федерации возникла в 2008 году. Первыми, кто стал практиковать мульттерапию, были педагоги студии «Да!», появившейся в округе Санкт-Петербурга в июле 2008 года. Студия «Да!» отправляет мультфильмы на фестивали в такие страны как Индия, Австралия, Греция, Хорватия, Германия.

В настоящее время существует программа «Мульттерапия», ее запустил в Москве Национальный детский фонд. Сегодня это более 10 детских анимационных реабилитационных студий (ДАРС) в Москве, Подмосковье, в Челябинской области, Екатеринбурге.

Цель программы «Мульттерапия»: реабилитация и творческая социализация детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в процессе коллективного создания мультфильмов.

Задачи программы «Мульттерапия»:

- создать детские анимационные реабилитационные студии;

- обогатить эмоциональную сферу и снять психоэмоциональное напряжение у детей;
- получить устойчивые эффекты реабилитации и творческой социализации воспитанников;
- компенсировать стрессовые состояния, невротические расстройства у воспитанников.

Активная мульттерапия – это создание мультфильмов с детьми. Проводится в групповой, подгрупповой и индивидуальной форме. Создание анимационного фильма – это длительный, технически трудоемкий процесс. Для создания мультфильма на основе детских работ могут использоваться различные материалы: цветная бумага, пластилин, фломастеры, крупы, природный и бросовый материал, разноцветные ленточки и лоскутки, материалы для конструирования.

Этапы создания мультфильма:

1. Определение идеи мультфильма педагогом с учетом особенностей детей.
2. Создание и запись сюжета.
3. Распределение ролей между детьми.
4. Создание персонажей, фона.
5. Реализация задуманного.
6. Обработка материала педагогом через программу монтажа.
7. Просмотр смонтированного мультфильма педагогом и детьми.

Пассивная мульттерапия – это просмотр мультфильмов с детьми. Проводится в групповой и подгрупповой и индивидуальной форме. При подборе мультфильма важна его тематика, т. к. при просмотре ребенок выявляет и осознает свои проблемы и ищет пути решения их. Педагог в процессе образовательной деятельности должен обязательно смотреть мультфильм вместе с детьми, комментировать происходящее, задавать вопросы детям, отвечать на вопросы детей, обсуждать поведение героев. Просмотр мультфильма оказывает большое влияние на развитие эмоциональной и нравственной сферы ребенка.

На базе кафедры «Психологии личности и специальной педагогики» ВлГУ мы подготовили проект на тему: «Использование мульттерапии в целях профилактики нарушений голоса у детей дошкольного возраста с ОВЗ».

Частью проекта стал мультфильм, созданный нами с помощью программы «Paint» и видеоредактора «Movavi». В мультфильме показана история мальчика, который съел «слишком много» мороженого, и, как следствие, потерял голос. Благодаря совету друга, герой мультфильма обратился к врачу-фониятру. Доктор объяснил мальчику причину потери голоса, что нужно делать, чтобы больше этого не повторилось, и как можно восстановить «потерянный голос». Текст, посвящённый профилактике нарушений голоса, представлен на слайдах, что предполагает прочтение его с последующим разъяснением комментированием детям педагогом.

Мультфильм содержит наиболее общие и доступные дошкольникам рекомендации по охране голоса. Работа была успешно продемонстрирована детям с ОВЗ, воспитанникам МБДОУ д/с № 110 г. Владимира (<https://www.youtube.com/watch?v=GhJCTE-LvKU&feature=share&app=desktop>).

Данный мультфильм был отправлен в ФГБУ «НКЦ оториноларингологии» ФМБА России в рамках мероприятий, приуроченных к Международному дню голоса 16 апреля 2017 года. За участие мы получили сертификаты организаторов мероприятий, посвящённых Международному дню голоса в России.

Список использованных источников

1. Арт-терапия / сост. и общ. ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
2. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб: «Речь», 2003. – 265 с.

Дифференцированный подход к формированию навыков словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи

*Минькина Наталья Сергеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: minkina.natasha@mail.ru*

Сформированность словообразования играет значительную роль в овладении системой языка. Нарушение формирования процессов словообразования прилагательных приводит к обеднению словаря детей, к трудностям образования производных слов, появлению аграмматизма в речи [1, 2].

Несформированность навыков словообразования прилагательных сопровождается у дошкольников с ОНР непониманием значения, привносимого морфемами, неумением осуществить выбор верного аффикса в процессе речи. По данным нашего исследования, часть дошкольников с ОНР не воспринимает морфему как самостоятельный формально-семантический элемент слова; другие дети не различают слова со схожими на слух аффиксами. Формируя у детей с ОНР операции фонемного и морфемного анализа, мы способствуем лучшей ориентировке в структурных компонентах слова и в значениях самих слов [1].

По мнению многих исследователей (А. В. Кроткова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. В. Серебрякова, И. А. Смирнова, Т. В. Туманова и др.), нарушение словообразовательных процессов является стойким проявлением в структуре общего недоразвития речи и характеризуется невозможностью спонтанного овладения детьми с ОНР словообразовательной компетенцией [2, 3].

В результате проведенного нами исследования процессов словообразования прилагательных была выявлена зависимость ошибок словообразования от первичного вида нарушения речи. При нарушении речи по типу алалии у детей ошибки словообразования связаны с трудностями формирования языковых обобщений, осуществления морфемного анализа.

При спастико-паретической форме дизартрии детей отличаются трудности на языковом уровне порождения речи. Для таких детей, звукопроизношение которых отличается смазанностью, характерным является недостаточный уровень сформированности фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, морфемного анализа.

В литературе не представлены работы, выявляющие взаимозависимость между видом речевого нарушения и спецификой ошибок образования имен прилагательных. Основываясь на полученных экспериментальных данных, мы предположили, что при обучении детей словообразованию прилагательных будет целесообразно осуществлять коррекционно-логопедическую работу дифференцированно, учитывая возраст и вид нарушения речи дошкольников с ОНР.

Коррекционная работа по формированию словообразовательных навыков у детей с ОНР проводилась в рамках реализуемой в учреждении коррекционно-образовательной программы.

В работу с детьми с алалией были включены задания по формированию у них звуко-слоговой структуры слова, а также значительное внимание уделялось работе над семантикой образованных слов. Задания, направленные на формирование языковых обобщений, сочетались с выполнением детьми упражнений по обучению морфемному анализу.

В коррекционную работу по формированию словообразовательных умений у детей с дизартрией были включены задания по дифференциации фонем, задания на формирование переключаемости и осуществление контроля за собственной речевой продукцией.

В результате проведенной коррекционно-развивающей работы более половины детей к концу обучения самостоятельно могли выделить словообразовательные аффиксы, объяснить их значение. У детей, обучавшихся по программе учреждения отмечались более низкие результаты. Образование новых слов с использованием продуктивных аффиксов верно осуществляют более 60 % детей, по сравнению с 43 % детей КГ. Непродуктивные формы верно образует чуть менее 40 % детей,

что на 18 % больше, чем в начале обучения. В результате проведенной работы на треть сократилось количество элизий, антиципаций и перестановок слогов в образованных словах у дошкольников, участвовавших в эксперименте. Проведенная пропедевтическая работа по овладению навыками морфемного анализа с детьми с ОНР позволит в дальнейшем снизить риск появления у них нарушений письменной речи.

Основываясь на данных проведенного эксперимента, специфика ошибок у детей с алалией и дизартрией требует дифференцированного подхода и индивидуализации логопедической работы, что подтверждают результаты проведенного исследования.

Список использованных источников

1. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев. – М., 1953. – 281 с.
2. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – М.: Айрис-пресс, 2008.
3. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков – М.: АСТ, 2003.

Формирование лексико-грамматического компонента речи у дошкольников с задержкой психического развития с использованием современных технологий

*Митюшина Анна Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: a.a.mityushina@yandex.ru*

В последние годы отмечается стремительный рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети нуждаются в специальном образовании, так как они не могут справиться с основной образовательной программой массовых

школ. Одной из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития (ЗПР). При ЗПР нарушается нормальный темп психического развития, страдают внимание, память, мышление и эмоционально-волевая сфера. Известно, что дети с ЗПР имеют недостаточный запас знаний и представлений об окружающем мире, сниженную познавательную активность, слабость регуляции произвольной деятельности, нарушения различных сторон речи.

В младших классах школы для детей с ЗПР выявлено 39,2 % детей с дефектами речи (Е. В. Мальцева). Экспрессивной речи детей данной категории свойственны нарушения звукопроизношения (И. А. Смирнова), бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов и грамматических стереотипов (Н. Ю. Борякова, Р. И. Лалаева, Е. В. Мальцева), сниженная речевая активность (Г. И. Жаренкова, Е. В. Мальцева, Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер).

Среди младших школьников с ЗПР, имеющих нарушения речи, 22,5 % – это дети с системным недоразвитием всех сторон речи (Е. В. Мальцева). Такие дети нуждаются в развитии не только фонетико-фонематического, но и лексико-грамматического компонента речи. Однако, как известно, для получения наилучших результатов коррекционная работа должна начинаться еще до поступления детей с ЗПР в школу, то есть в дошкольном периоде.

Анализ литературных данных показал необходимость изучения данной проблемы, так как, несмотря на многочисленные исследования, имеющиеся в литературе, отмечается недостаточная освещенность практических работ по изучению лексико-грамматического компонента речи у дошкольников с ЗПР. В связи с этим было запланировано проведение экспериментальной работы, цель которой заключалась в следующем: выявление особенностей лексико-грамматического компонента речи и их коррекция у дошкольников с ЗПР.

Были выделены основные направления изучения проблемы и определенные этапы предстоящей работы. На начальном этапе работы были намечены цель, задачи констатирующего

эксперимента и определены методы и методики для его проведения в соответствии с выделенными направлениями.

Цель констатирующего эксперимента: выявление особенностей лексико-грамматического компонента речи дошкольников.

Задачи констатирующего эксперимента:

- 1) подобрать методики для выявления уровня сформированности лексико-грамматического строя речи;
- 2) провести констатирующий эксперимент;
- 3) провести анализ полученных данных.

При изучении лексико-грамматического компонента речи использовались методики ряда авторов: Г. А. Волкова, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, О. Е. Грибова, Т. П. Бесонова, Н. Ю. Борякова, Т. А. Матросова.

Изучение особенностей лексико-грамматического компонента речи дошкольников проводилось по следующим направлениям:

1. Изучение особенностей лексического запаса
 - номинативного словаря
 - предикативного словаря
 - атрибутивного словаря
 - словаря служебных частей речи
2. Изучение особенностей грамматического строя
 - словоизменения
 - словообразования
 - синтаксического компонента

После обработки полученных результатов планируется проведение специальной коррекционной работы с использованием современных технологий, после которой будут подготовлены рекомендации для родителей, воспитателей и педагогов.

Список использованных источников

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н. Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.

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

3. Мальцева, Е. В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР / Дефектология, № 6, 1990.

4. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.

Стимуляция речевого развития младших дошкольников с ТНР

*Можова Мария Владимировна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
Email: moshenka15.myr@yandex.ru*

В научных исследованиях последних лет отмечается широкое распространение нарушений речи среди детей. По данным В. И. Лубовского и др. отклонения речевого развития наблюдаются у 40–60 % дошкольников. Значительную часть составляют дети с ТНР, для которых самостоятельное формирование и развитие речи невозможно или крайне затруднено.

Актуальность исследования определена поиском путей оптимизации логопедической работы, обеспечивающих стимуляцию речевой деятельности детей с ТНР, разработкой и внедрением специальных условий, методов, средств и приёмов обучения, что составляет проблему нашего исследования.

Е. Ф. Соботович отмечает у данной категории детей системный характер речевых расстройств, определяемый нарушением всех сторон речи (дизартрия, анартрия, алалия, ОНР, ЗПР и др.). С. Ю. Бенилова указывает, что нарушения речи могут быть первичного (при сохранном зрении, слухе, интеллекте), и вторичного (в структуре основного нарушения зрения, слуха, УО, тяжелых соматических, неврологических, психических расстройств) генеза.

Речь является стимулом полноценного развития ребёнка, регулятором поведения, психической деятельности, оказывает влияние на его эмоционально-волевую сферу, «формирование личности, волевые качества, характер, взгляды, убеждения» [1, С. 13]. Стимуляция речи требует создания специальных «условий обучения с опорой на компенсаторные функции, ведущую сенсорную модальность, использования вариативных и инвариантных технологий, применения междисциплинарного подхода» [2, С. 5].

Исследование проблемы становления и развития речи, стимуляции речевого развития детей с ТНР находит отражение в трудах многих авторов. По мнению Б. М. Гриншпун основой речевого развития должно стать создание базы, способствующей дальнейшему спонтанному становлению речи детей. Необходимо формирование речевых и неречевых функций, в связи с чем организация коррекционного воздействия должна учитывать развитие психофизиологической базы и ВПФ, ритмических способностей (С. Ю. Бенилова, А. Р. Давидович, Т. С. Резниченко, О. С. Глухоедова), мышечного кинетического чувства и моторики (М. А. Полякова, Е. Ф. Собонович), обучение различным видам предложений (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова), подчёркивая и учитывая индивидуальные и личностные особенности детей. Авторы, в том числе, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина и др. отмечают необходимость развития и совершенствования всех компонентов речевой системы, создание мотивации к использованию речи как средства общения.

Нами было проведено исследование младших дошкольников комбинированной группы ГБОУ «ИТШ» г. Москва, направленное на выявление уровня речевого развития младших дошкольников и необходимости стимуляции их речи. Используются методика обследования речи детей 3–4 лет с ЗРР Б. В. Мазановой и методика экспресс-диагностики речевого развития дошкольников О. Н. Тверской и Е. Г. Кряжевских, позволяющие определить уровень развития в целом по отношению к возрастной норме, и по каждому из диагностируемых

блоков: анамнез, исследование функций психических, дыхательной, голосовой, моторики, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Данные методики были адаптированы к современным условиям посредством замены картинного диагностического материала предметным. Проведённое обследование 15 дошкольников выявило наличие отклонений в речевом развитии у 100 % детей (13 % – отсутствие вербальных и невербальных компонентов речи, 41 % – низкий уровень сформированности вербальных и невербальных компонентов речи, 33 % – отставание в развитии тех или иных сторон речи, ВПФ, моторной сферы, 13 % – речевой уровень приближен к возрастной норме, снижение отдельных показателей речевого развития). У всех детей отмечается снижение речевой мотивации, повышенная утомляемость, нестойкость интересов.

Своевременная и качественно организованная стимуляция речевого развития будет способствовать преодолению имеющихся трудностей и активизации коммуникативной функции речи у всех выделенных категорий и является необходимым условием для дальнейшего самостоятельного правильного овладения языковой системой.

В рамках дальнейшего исследования планируется построение на основе полученных результатов системы работы по стимуляции речевого развития дошкольников четвёртого года жизни. Базой реализации логопедического воздействия станет увлекательный для младшего дошкольника сказочный мир, превращающий его в героя сказки и побуждающий к самостоятельному использованию речи во всех ситуациях общения.

Список использованных источников

1. Бенилова, С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей [Текст]: монография / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович. – Москва: МПСУ, 2014. – 530 с.
2. Давидович, Л. Р. Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать? [Текст]: Коррекц.-пед. работа с неговорящими детьми / Л. Р. Давидович, Т. С. Резниченко. – М.: Гном и Д, 2001. – 109 с.

3. Глухоедова, О. С. Активизация речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения [Текст]: монография. – М.: Библио-Глобус, 216. – 142 с.

Современные методы коррекции дизартрии при детском церебральном параличе

*Непомнящая Александра Валерьевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: alexandra.dpd@gmail.com*

Актуальность темы исследования. Речевая функция одна из ведущих психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способность к понятийному мышлению. Для ребенка способность к речевому общению – это возможность полноценной социализации в обществе и формирование представление об окружающем мире.

Нарушения речи (в зависимости от тяжести и характера речевых расстройств) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка. Отрицательно сказываются на его деятельности и поведении. Тяжелые речевые нарушения влияют на умственное развитие, формирование уровней познавательной деятельности, ограниченностью взаимодействия с социальной и окружающей средой.

В научных исследованиях (Г. В. Гуровец, С. И. Маевская, Р. И. Мартынова, Л. В. Мелихова, Е. Ф. Собонович, Е. Ф. Архипова, Л. О. Бадалян, Л. Д. Данилова, М. И. Ипполитова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, И. И. Панченко, О. Г. Приходько, Е. Н. Правдина-Винарская, И. А. Смирнова, Л. Б. Халилова и др.), посвященных проблеме речевых нарушений при дизартрии с детским церебральным параличом, отмечается стойкие нарушения в формировании слухового анализа, фонематического восприятия, несформированность речевого

дыхания сложность в усвоении лексико-грамматической системы языка, которые сходны по своим проявлениям с другими артикуляторными расстройствами и представляют значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции. Эти нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи (фонетической, лексической, грамматической), затрудняют процесс школьного обучения, снижают его эффективность, что свидетельствует о необходимости углубленного исследования выбранной темы. Диагностика дизартрии при детском церебральном параличе и методики работы разработаны недостаточно, что подчеркивает актуальность работы.

Цель исследовательской работы: Выявление особенностей детей с дизартрией при детском церебральном параличе и проведение коррекционно-педагогическую работу с использованием современных методов.

Задачи: Изучение теоретической и методологической литературы по проблеме исследования. Выявление особенностей развития детей с дизартрией при детском церебральном параличе. Подбор современных методов и приемов для проведения коррекционно-педагогической работы. Организовать и провести экспериментальную работу с изучением эффективности подобранных современных методик для детей с дизартрией при детском параличе.

Гипотеза: Предполагаем, что речевая функция детей с ДЦП имеет особенности, преодоление которых возможно в процессе коррекционно-педагогической работы с использованием современных методик с учетом системы направленной на улучшение артикуляционной моторики, улучшения звукопроизношения и пополнения словарного запаса, а также путем расширения знаний об окружающем мире.

Методы: Наблюдение, изучение медицинской и педагогической документации, изучение научных источников и современного дефектологического опыта работы, наблюдение,

экспериментальное изучение, систематизация. Для проведения констатирующего эксперимента выбраны следующие направления обследования: обследование артикуляционного аппарата и его функций (по методике обследования артикуляционной моторики Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.), исследование звукопроизношения, исследование словарного запаса и возможностями его использования (с использованием альбома О. Б. Иншаковой), проверка состояния фонематического восприятия, состояние устной речи (диалогической, монологической) путем взятия проб (по Архиповой Е. Ф.) таких как узнавание неречевых звуков, различение высоты голоса, различие слов близких по звуковому составу, исследование понимания речи (по Т. Г. Визель). Таким образом, после выявления особенностей развития детей с дизартрией при детском церебральном параличе требуется проведение экспериментальной работы, результаты которой будут обработаны и представлены.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: Учебное пособие для студ. вузов / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ-Астрель, 2006. – 320 с.
2. Безрукова, О. А., Каленкова, О. Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. – М., 2010.
3. Бадалян, Л. О. Детская неврология. – М.: Медицина, 1984. – 575 с.
4. Воронцова, Т. Н. Дизартрия / Практикум по детской логопедии / Под ред. Селиверстова В. И., – М., 1995.
5. Мاستюкова, Е. М., Ипполитова, М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.

Исследование сформированности чувства ритма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

*Осипова Екатерина Сергеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Ухина Наталья Александровна,
канд. пед. наук, доцент,*

*ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Россия, г. Владимир,
E-mail: k.osipova2010@yandex.ru*

Развитие чувства ритма у детей происходит, прежде всего, через музыкально-ритмические движения, которые соответствуют по своему характеру эмоциональной окраске музыки. Согласованность ритма движений и музыки является одним из условий, необходимых для развития этой способности.

Ритм понимается, как чередование акцентных и безакцентных элементов, придающих выразительность музыкальному произведению, а также окрашенность нашей речи.

В процессе жизнедеятельности человека ритм проявляется, как социальная необходимость гармоничного развития детей. Люди с хорошо развитым чувством ритма имеют наибольшую подготовленность к восприятию процессов, связанных с речевым высказыванием, что говорит о прямой зависимости сформированности чувства ритма и речи.

Профессор Н. Краус и ее коллеги изучали зависимость между умением удерживать ритм и реакцией головного мозга. Как оказалось, ритмичные движения под музыку приводят к согласованной работе тех частей мозга, которые отвечают за слух и речь. Ритм регулирует не только движение, но и слово, руководит как темпом, так и динамическими особенностями речи, к которым, в первую очередь, относится словесное ударение. Благодаря овладению ритмом речь детей становится наиболее организованной, собранной, понятной для окружающих [1, С. 216].

Под влиянием музыки, музыкальных упражнений, игр, при условии использования умело подобранных приёмов, развиваются психические процессы, музыкальные способности, чище становится речь, что очень актуально для детей с ОНР, у которых нарушены все компоненты речевой системы: лексика, грамматика, фонетика.

Изучение чувства ритма проводилось на основе методики Бабиной Г. В., Сафонкиной Н. Ю. [2, С. 35]. Методика включала в себя 2 блока заданий, направленных на обследование произношения слов различной структурной сложности и обследование возможностей динамической и ритмической организации речи.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5–6 лет) – 9 человек с ОНР III уровня и 9 человек с нормальным речевым развитием.

Анализ выполнения заданий первого блока показал, что дети с ОНР III уровня испытывают трудности в определении количества структурных элементов слоговой последовательности. Испытуемым предлагалось показать карточки с изображением кругов, соответствующие количеству звучаний дудочки (ту-ту-ту, ла-ла). Они не могли определить количество слогов. При произнесении трёх слогов, $\frac{1}{3}$ детей показывали 2 кружка, несколько человек показывали 4 кружка и лишь 1 ребенок справился с заданием безошибочно.

Способность восприятия наличия/отсутствия акцентов в слоговом ряду оценивалась в ходе игры. Цветок с бабочкой обозначал ударный слог, цветок без бабочки – безударный слог. Дошкольники не могли выделить в слоговом ряду акцентный, громкий, ударный слог и собирали букеты из цветов без бабочек. Полученные данные говорят о том, что у дошкольников с ОНР III уровня не сформирована способность к восприятию акцентов в слоговой последовательности.

Задание на преобразование квазислов оказалось одним из самых сложных для детей с ОНР III уровня. Можно предположить, что часть детей не справилась с данным заданием из-за бедности словаря, трудностей понимания терминов, сложных

слов. Наиболее сложными были такие слова, как «сакарвотка» (сковородка), «амает» (амулет).

Второй блок – обследование возможностей динамической и ритмической организации речи включал в себя четыре комплекса заданий (А, Б, В, Г), направленных на выявление динамических параметров движений органов артикуляции, мелких движений рук, изучение динамических параметров движений рук при выполнении серийных действий, исследование особенностей воспроизведения ритмически организованных серий движений руками.

Результаты показали, что у детей с ОНР III уровня в отличие от детей с нормальным речевым развитием хуже развита мелкая моторика: дети не могли выполнять перекрестные движения пальцев рук (руки были ослаблены), а также последовательно изменять движения одной руки по типу «кулак-ладонь». Испытуемые не воспроизводили ритмы различной сложности. Ошибки заключались в прибавлении лишних элементов к ритмической структуре или же, наоборот, в ее сокращении.

На основании анализа результатов исследования, можно сделать вывод, что у детей с ОНР III уровня отмечается отставание в формировании чувства ритма, а именно выявляется неспособность воспринимать слоговую структуру слова, воспроизводить ритмические структуры, координировать свои движения, что говорит о необходимости проведения специальной работы с детьми, направленной на формирование умения воспринимать – воспроизводить ритм.

Список использованных источников

1. Александрова, Н. Г. Ритмическое воспитание. Революция – искусство – дети / Н. Г. Александрова – М.: Просвещение, 1968. – 312 с.
2. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.

Особенности развития вербальных и невербальных средств коммуникации у детей с глубокими нарушениями зрения

*Пармененкова Елизавета Анатольевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: Veta93@mail.ru*

Одним из главных компонентов социализации ребенка в общество является речь. Если есть какие-либо нарушения речи, то у ребенка уже возникают трудности в общении с окружающими. Но если у ребенка первичный дефект связан с глубокими нарушениями зрения, то тут будут наблюдаться свои особенности в развитии и становлении средств вербальной и невербальной коммуникации. И связано это с тем, что такой ребенок своеобразно, по-своему воспринимает мир и окружающих его людей.

В силу дефекта зрения ребенок в большей степени воспринимает речь, звуки на слух. Вследствие чего, фонематический слух и восприятие, если будут формироваться на основе слуха, особо не пострадают. Но зрительное подражание недоступно. Получается, что подражание артикуляции будет недоступно ребенку, поэтому у таких детей в основном присутствуют нарушения речи, связанные с неправильной артикуляцией – фонетические нарушения [3].

Часто в процессе общения у слепого ребенка наблюдаются такие особенности как: сбивчивость речи, нелогичность высказывания. Часто присутствует вербализм, проявляющийся в то время, когда ребенок произносит слово, но может не соотносить его с предметом, явлением. И это происходит потому, что он слышал слово, но соотнесения с конкретным предметом, явлением, ситуацией не произошло. И тогда, что-то рассказывая, ребенок в основном описывает предметы, схематично передавая суть ситуации, явления. Т. е. как ребенок воспринимает схематично, на слух и/или осязательно, так и передает информацию [4].

Когда у нас развивается невербальная коммуникация, изучая ее, воспринимая, реагируя, мы ориентируемся зрительно на собеседника, подражая мимике или жестам. По мимике или телодвижениям, расположению тела в пространстве, мы можем судить о собеседнике, о его настроении, эмоциях, намерениях. Не зря некоторые авторы отмечают, что невербальная коммуникация помогает вербальной, делает ее более содержательной, интересной, динамичной. А когда зрения нет, человеку трудно ориентироваться в понимании и восприятии другого человека. Отсутствие зрения приводит к тому, что ребенок не может понять и воспроизвести эмоциональные состояния. В основном, такому ребенку будут характерны скованность движений, стереотипность в выражении эмоциональных состояний, навязчивые движения, вербализм в использовании мимики и жестов в общении с окружающими.

Невербальная коммуникация зависит от времени и степени потери зрения. Так, если ребенок от рождения слепой, инстинктивные движения будут слабо проявляться, а приобретенные и вовсе могут отсутствовать.

В силу того, что невербальная коммуникация идет параллельно с вербальной, в речи ребенка с глубокими нарушениями зрения также будут наблюдаться особенности, а именно: культура речи будет другая, высказывание будет не таким плавным, интересным, маловыразительным. Невербальная и вербальная коммуникация не могут у таких детей использоваться комплексно.

Нарушение зрения влияет, как уже говорилось выше, на общую моторику: ребенок не может воспринимать движения других, не ориентируется в выразительности движений. Часто у незрячих детей нет представления о том, что движения могут тоже выражать эмоции, чувства, состояния. Некоторые авторы указывают на то, что нарушения зрения влияют и на просодическую сторону речи. Она может характеризоваться у одних детей замедленностью, у других – ускоренностью, может быть громкая, а может быть, наоборот, тихая [4, 5].

Но все эти взгляды, выводы и исследования констатируют одно: глубокие нарушения зрения влияют на коммуникативное развитие ребенка. И влияют не только на его личностные качества, не только на развитие высших психических функций, но и на развитие общения как такого, на становление вербальной и невербальной коммуникации.

Слепой ребенок, как и любой другой, стремится к активному общению с окружающими, к активному взаимодействию. Он стремится быть услышанным, понятым и хочет понимать, и слушать других. Нарушения зрения, какими тяжелыми они бы не были, в любом случае ограничивают маленького человека от взаимодействия с социумом. И благодаря правильно построенной психолого-коррекционной работе такого ребенка можно, и даже нужно, социализировать благополучно в общество.

Список использованных источников

1. Абидова, Н. З. Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения / Вопросы общего образования. Том 6, № 3. 2014. – С. 29–33.

2. Васильева, Н. Н. Формирование навыков общения у дошкольников с нарушениями зрения как важный фактор их социализации // Здоровье и образование в XXI веке. – 2017. – № 7. – С. 171–173.

3. Волкова, А. С. Результаты экспериментального изучения нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения. // Дефектология. – 1982. – № 3. – с. 14–18.

4. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А. Г. Литвак; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2006. – 271 с.

5. Севастьянова, Е. В. Трансдисциплинарный подход к изучению паралингвистических средств общения детей с нарушениями зрения / Специальное образование. – № 3, 2011. – С. 68–75.

Использование художественной литературы при обучении лингвистическому анализу текста младших школьников с общим недоразвитием речи

*Полякова Юлия Олеговна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: julka.09@mail.ru*

Лингвистический анализ текстовой информации представляет большую сложность для младших школьников с общим недоразвитием речи. А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, М. М. Любимова и другие исследователи отмечают, что данная категория детей имеет трудности при понимании прочитанных текстов, определении выводной информации, делении текста на части (абзацы), составлении плана текста и выделении ключевых слов. Вследствие нарушения лингвистического анализа текста качество пересказа страдает в разной степени: от невозможности воспроизвести текст или полного несоответствия вторичного текста первичному, когда дети затрудняются назвать даже главных героев, до незначительных неточностей или отступлений от сюжета, пропуска второстепенно значимой информации [1, 2].

Наличие вышеперечисленных трудностей свидетельствует о низком уровне сформированности навыков лингвистического анализа текстовой информации у младших школьников с общим недоразвитием речи и необходимости дополнительного коррекционного обучения.

Часто дети, имеющие трудности с пониманием текстов не любят читать, поэтому, чтобы их заинтересовать, художественные тексты, отбираемые для обучения лингвистическому анализу текста, должны иметь художественную ценность, быть интересными, небольшими по объёму, соответствовать возрастным особенностям школьников и их познаниям об окружающем мире, обладать доступным языковым материалом. Мы выбрали

для обучения народные сказки и предания, рассказы для детей М. М. Зощенко, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и других авторов.

Методика формирования навыков лингвистического анализа текстовой информации содержит несколько направлений.

1 направление – нахождение текстов среди других языковых единиц.

Цель: формирование механизма идентификации.

Это направление формирует навык идентификации текстов среди набора не связанных предложений и среди деформированных текстов.

2 направление – членение текста на структурные единицы.

Цель: формирование механизмов вероятностного прогнозирования, конфигурирования и сегментации.

В рамках этого направления учащиеся учатся определять границы предложений, делить текст на части (абзацы), определять место удаленного из текста фрагмента, составлять текст из предложенных частей, объединять абзацы в единое сложное синтаксическое целое.

3 направление – сжатие и развертывание текстов.

Цель: формирование механизмов языковой компрессии, упреждающего синтеза, инференции, трансформации, селекции и механизма эквивалентных замен.

А) Работа по обучению сжатию текста включает формирование следующих навыков: поиск коммуникативно-сильных предложений в тексте; сокращение текста, путем исключения однородных членов, вводных конструкций, подробных деталей; озаглавливание текста различными способами, составление плана, выделение ключевых слов.

Б) Работа по обучению развертыванию текстовой информации включает формирование следующих навыков: распространение предложений; составление вторичных текстов на основе выделенных опорных предложений, глагольных цепочек, плана, ключевых слов; дополнение текста по заданному началу и середине, середине и концу, началу и концу.

4 направление – работа над выявлением скрытых смыслов.

Цель: формирование механизмов инференции, селекции, трансформации и механизма эквивалентных замен.

В рамках этого направления дети обучаются определять предмет описания в тексте, характеристику заданного субъекта с использованием лексики текста и без её использования, выводную информацию, скрытый смысл всего текста.

5 направление – работа над преобразованием текстового материала.

Цель: формирование механизмов селекции, эквивалентных замен и механизма трансформации.

В последнем направлении формируются умения заменять лексические повторы в тексте на синонимы, местоимения, местоименные слова, выделенные в тексте слова на антонимы; перефразировать фрагменты текста.

Каждый урок включает в себя изучение теоретических знаний о тексте и практическую работу по анализу текстовой информации. Работа может вестись по нескольким направлениям одновременно.

Использование художественной литературы в процессе обучения лингвистическому анализу текста позволяет привить детям интерес к этому виду работы с текстом, повысить уровень понимания текстовой информации. В результате специального обучения учащиеся осваивают навык составления опорных планов и выделения ключевых слов, что положительно влияет на качество вторичных текстов, повышается успеваемость по всем предметам.

Список использованных источников

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.

2. Любимова, М. М. Обучение сжатию и развертыванию текста изложения учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи : дис.... канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: б. и., 2006. – 159 с.

Теоретическое обоснование возможностей дидактической игры в сенсорном развитии детей дошкольного возраста с синдромом Дауна

*Рогожникова Евгения Петровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
Россия, г. Пермь,
E-mail: rogozhnickova.evgenia@yandex.ru*

Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном возрасте трудно переоценить. Именно этот возраст большинством исследователей считается наиболее благоприятным для накопления представлений об окружающем мире.

Как указывается в работе Н. Н. Поддьякова, «сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны – усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми способами обследования предметов, позволяющими более полно и расчленено воспринимать окружающий мир» [5].

Ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств: у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы, и т. п. Это лишь предпосылки для восприятия окружающего мира. Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание. Ребенка следует научить рассматриванию, ощупыванию, выслушиванию, то есть сформировать у него перцептивные действия.

Выдающиеся зарубежные учёные в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декорли), а также известные представители отечественной дошкольной психологии и педагогики (Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина и другие) справедливо считали, что сенсорное развитие является одной из основных сторон дошкольного воспитания [4].

Ученые предполагают, что без специального обучения восприятие детей долго остается поверхностным, отрывочным и не создает необходимой основы для общего умственного развития,

овладения разными видами деятельности. Развитие восприятия – сложный процесс, который включает в качестве основных моментов усвоение детьми сенсорных эталонов, выработанных обществом, и овладение способами обследования предметов. Сенсорное воспитание должно быть направлено на освоение свойств, характеристик объектов и предметов окружающего мира.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что у детей с синдромом Дауна опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Таким детям для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. А дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что она должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Таким образом, проблема сенсорного развития у детей с синдромом Дауна приобретает все большее значение.

Цель: Теоретическое обоснование и экспериментальное изучение сенсорного развития детей дошкольного возраста с синдромом Дауна через дидактическую игру.

Объект исследования: Дидактическая игра как средство сенсорного развития у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.

Предмет исследования: Особенности сенсорного развития у детей с синдромом Дауна.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.
3. Выявить особенности сенсорного развития у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.

4. Изучить возможности дидактической игры, как средство сенсорного развития детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.

5. Описать влияние дидактической игры на детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.

Гипотеза исследования: Сенсорное развитие у детей с синдромом Дауна имеет ряд особенностей. Мы предполагаем, что дидактическая игра будет являться эффективным средством сенсорного развития.

Нами было выявлено *противоречие* между необходимостью формирования сенсорного развития посредством дидактической игры у детей дошкольного возраста с синдромом Дауна и недостаточностью разработки методов и методик коррекции данного процесса.

Методы исследования:

Анализ литературы по проблеме исследования.

Контингент исследования: дети дошкольного возраста с синдромом Дауна.

База исследования: группа детей дошкольного возраста с синдромом Дауна, д/с № 161 г. Перми.

В процессе теоретического исследования нами были изучены психолого-педагогические особенности детей с синдромом Дауна, особенности сенсорного развития и влияния дидактической игры на этих детей.

Синдром Дауна – Это хромосомная болезнь, одна из форм олигофрении, при которой умственная отсталость сочетается со своеобразным внешним обликом больного. Умственная отсталость при синдроме Дауна в 75 % случаев встречается в степени имбецильности, в 20 % – идиотии, лишь около 5 % – в степени дебильности [2].

«Особые» дети могут быть ласковыми, послушными, доброжелательными. Они могут любить, смущаться, обижаться, хотя иногда бывают раздражительными, злобными и упрямыми. Большинство из них любопытны и обладают хорошей раздражительной способностью, что способствует привитию навыков самообслуживания и трудовых процессов. Уровень навыков

и умений, которого могут достичь дети с синдромом Дауна весьма различен. Это обусловлено генетическими и средовыми факторами [3].

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Интеллектуальное развитие детей с синдромом Дауна невозможно без опоры на полноценное восприятие [4]. Этой цели и служат дидактические игры, т. к. в игре присутствуют два компонента: один из них обучающий, который преследует взрослый, а другой игровой – ради которого действует ребенок.

У детей с ограниченными возможностями здоровья опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Таким детям для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. А дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Список использованных источников

1. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2004. – С. 135.
2. Барашнев, Ю. И., Барашнева, Ю. И., Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет / под ред. Барашнева Ю. И. – Изд-во: Триада-Х, 2007. – С. 45.
3. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.]. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – С. 382.

4. Сенсорное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей. / Под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой. – М.: Просвещение, 1998. – 145 с.

Комплексная реабилитация послеинсультных больных с моторной афазией пожилого и старческого возраста

*Свеженцева Валерия Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: Lera94valera@gmail.com*

В практике современных дефектологов и врачей все чаще встречаются пациенты с диагнозом афазия. Афазия – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальным поражением коры головного мозга в период сформированности речи. В большинстве случаев подобные состояния диагностируются на фоне патологии сосудов, кровоснабжающих головной мозг и их возрастных изменений – внутренней сонной или средней мозговой артерии. Вследствие инсультов нередко происходит распад речевой функции, что является примером личностного дизонтогенеза.

Ракурсом для нашего эксперимента стал артикуляционный праксис при моторной афазии, т. е. качество моторной реализации речи, идеомоторный и традиционный методы его коррекции, сравнение эффективности их применения. В нашем исследовании приняло участие 12 человек с моторной афазией, как с преобладанием афферентного или эфферентного ее компонентов, так и с комплексной на стадии легких расстройств и расстройств средней степени тяжести.

Для нашего эксперимента мы переработали методики логопедической работы А. Р. Лурии, А. С. Цветковой, Т. В. Ахутиной, объединив и скорректировав программу коррекции при афферентной и эфферентной моторной афазии.

Наше исследование проводилось на базе ГБУЗ ДЗМ «ГВВ № 2» и строилось на основе работы не только логопеда,

но и всех участников нейрореабилитационной мультидисциплинарной бригады. Все обследованные нами больные были разделены на 2 группы, одни получали помощь с использованием сочетания традиционной артикуляционной гимнастики и идеомоторной, а другие с использованием только классической пассивно-активной артикуляционной гимнастики.

Схема, использованная нами при коррекции для первой группы больных, заключается в следующем:

а) Идеомоторная артикуляционная гимнастика. Наша идея состоит в том, что подобными упражнениями мы стимулируем моторную кору к активности, после чего моторная реализация речи идет на более активном ее включении, а тем самым более продуктивно. Инструкция: «Представьте, что Ваш язык повторяет за мной». Упражнения: «Заборчик», «Трубочка», «Лопатка», «Иголка», «Часики», «Качели», «Чашечка», «Лошадка», «Грибок»

б) Классическая пассивно-активная артикуляционная гимнастика с тем же комплексом упражнений. Если у больного упражнение не получалось у больного, логопед делает его механически. Каждое упражнение выполнялось по 5 сек. Упражнения: «Заборчик», «Трубочка», «Лопатка», «Иголка», «Часики», «Качели», «Чашечка», «Лошадка», «Грибок»

в) Постановка губно-зубных, заднеязычных и переднеязычных групп звуков различными способами. Их автоматизация в слогах, простых словах.

Схема, использованная нами при коррекции для второй группы больных, заключается в следующем:

а) Классическая пассивно-активная артикуляционная гимнастика. Если у больного упражнение не получалось у больного, логопед делает его механически. Каждое упражнение выполнялось по 5 сек. Упражнения: «Заборчик», «Трубочка», «Лопатка», «Иголка», «Часики», «Качели», «Чашечка», «Лошадка», «Грибок»

б) Постановка губно-зубных, заднеязычных и переднеязычных групп звуков различными способами. Их автоматизация в слогах, простых словах.

2. Работа над лексико-грамматической стороной речи.

Для оценки состояния артикуляционного праксиса до и после реабилитации нами была разработана десятибалльная шкала:

10 баллов	нормативное произнесение звука
5 баллов	искаженное произнесение или двусторонняя замена звука
0 баллов	отсутствие звука в речи или его замена на другой

По результатам повторного обследования в первой группе в среднем – 10,8 баллов. Во второй группе в среднем – 5 баллов. Таким образом, наглядно виден прогресс 1 группы по отношению ко 2, что доказывает эффективность и оправданность использования идеомоторной артикуляционной гимнастики в комплексе логопедических мер по преодолению моторных форм афазии.

Список использованной литературы

1. Лебединский, М. С. Афазия, апраксия, агнозия. Харьков, 1941.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998.
3. Лурия, А. Р. Основы Нейропсихологии. М., 1980.
4. Цветкова, Л. С., Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. М. Методика оценки речи при афазии. М., 1981.

Здоровьесберегающие технологии в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда с детьми с нарушениями речи

*Солощенко Виктория Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Россия, г. Владимир,
E-mail: Vika-soloshbenko@rambler.ru*

Вопрос о внедрении в логопедическую работу здоровьесберегающих технологий на сегодняшний день становится весьма

актуальным. Одной из главных задач логопеда является сохранение и укрепление здоровья детей в процессе обучения.

Здоровьесберегающие технологии – это процесс, направленный на психическое, физическое и социальное благополучие ребёнка. Дети с нарушениями речи, как правило, соматически ослабленные, имеют хронические заболевания, для них характерны несформированность высших психических функций, нарушения общей, артикуляционной и мелкой моторики. Использование в логопедической работе здоровьесберегающих технологий позволяет не только преодолевать проблемы в речевом развитии, но и укреплять психическое и физическое здоровье [2].

На логопедических занятиях используются следующие здоровьесберегающие технологии:

1. Артикуляционная гимнастика. При систематическом выполнении улучшается подвижность, кровоснабжение органов артикуляции и их иннервация. Для того чтобы артикуляционная гимнастика проходила интересней и с ещё большей пользой можно применять метод биоэнергопластики – это метод содружественных движений артикуляционного аппарата и движений кистей рук. Применение этого метода ускоряет процесс исправления нарушенных звуков благодаря тому, что работающая ладонь усиливает импульсы, идущие от языка к коре головного мозга. Например, упражнение «Качели». Одновременно с движением языка нужно сомкнуть все пальцы на ладони и двигать вверх-вниз. Упражнение «Чашечка». Нужно во время этого упражнения прижать пальцы друг другу, соединить ладони, имитируя положение «чашечки».

2. Логопедическая ритмика. Её целью является коррекция речевых нарушений путём развития двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой. Например, произнося звук [А], нужно развести руки в стороны, рисуя большой круг, при этом рот широко открыт. При произнесении звука [Ш] глубоко вдохнуть, развести руки в стороны, произносить звук [Ш] медленно выдыхая, обхватывая себя руками за плечи.

3. Дыхательная гимнастика. Используется как для общего укрепления организма, так и для развития целенаправленной воздушной струи, её длительности и силы. Например: упражнение «Каша». Выполняется стоя. Вдохнуть через нос, а на выдохе произносить слово «Пых». Повторять 5 раз. Упражнение «Жук» выполняется сидя. Руки развести в стороны и сделать вдох. На выдохе опуская руки вниз, жужжать как жук «ж-ж-ж» [1].

4. Массаж биологически активных точек (БАТ). Массаж БАТ желательно использовать в логопедической работе, так как он нормализует мышечный тонус артикуляционного аппарата, регулирует эмоциональное состояние и вегетативные функции, также это профилактика заболеваний голосового аппарата и верхних дыхательных путей. Биологически активные точки находятся на ушной раковине, между бровями, около крыльев носа, по середине грудной клетки. Пример массажа БАТ ушных раковин:

Взяли ушки за макушки *(Большим и указательным пальцами с обеих сторон)*

Потянули... *(Несильно потянуть вверх)* Пощипали... *(Несильные нажимы пальцами)* Вниз до мочек добежали. *(С постепенным движением вниз)*

Мочки надо пощипать: *(Пощипывание в такт речи)* Пальцами скорей размять... *(Приятным движением разминаем между пальцами)* Вверх по ушкам проведём *(Провести по краю уха, слегка сжимая большим и указательным пальцами)* И к макушкам вновь придём.

5. Су-джок терапия. Этот метод к нам пришёл из восточной медицины. Су-джок представляет собой массажер в виде шарика с колючками, внутри которого находятся металлические кольца. Если использовать Су-джок в работе по коррекции звукопроизношения и развитию лексико-грамматического строя речи, то это также будет способствовать повышению умственной работоспособности, развитию мелкой моторики, стимуляции речевых зон коры ГМ. Пример использования массажного шарика: Шла медведица спросонок, /шагать шариком по руке./ А за нею – медвежонок /шагать тихо шариком по руке/, а потом пришли детишки, /шагать шариком по руке./ Принесли в портфелях книжки. Стали книжки открывать /нажимать шариком на каждый палец/ [3].

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий в логопедической работе повысит уровень обучаемости, дети станут более внимательными, и коррекция звукопроизношения будет проходить намного эффективнее.

Список использованных источников

1. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии [Текст]: / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 109 с.
2. Громова, О. Е. Инновации – в логопедическую практику. Сборник статей [Текст]: Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / О. Е. Громова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – 232 с.
3. Поваляева, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 349 с.

Развитие воображения старших дошкольников с нарушением слуха в процессе ручного труда

*Струева Светлана Алексеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: struewa.swetlana@yandex.ru*

Воображение – форма психического отражения окружающего мира, которая заключается в возможности мысленных переходов за пределы чувственно воспринимаемого, возможности «оживить» то, что было ранее и реализацией предвосхищения будущего.

Развитие воображения детей с нарушением слуха требует особого внимания со стороны педагогов-дефектологов, так как нарушенная слуховая функция оказывает негативное влияние на формирование всех познавательных процессов, в том числе и воображения (М. М. Нудельман, Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина и др).

Цель исследования – выявить особенности воображения детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха и определить эффективность использования ручного труда для развития воображения.

В исследовании приняли участие 16 дошкольников старшего возраста: в экспериментальную группу (ЭГ) вошло 8 детей с нарушением слуха (тугоухость 3–4 степени), в сравнительную группу (СГ) – 8 человек с нормальным слухом.

Для изучения воображения в соответствии с диагностическими задачами, учетом возраста и характера нарушений в модифицированном виде использовались методика О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», игра «На что похоже?»», разработанная нами методика «Мастерилка».

В результате анализа выполнения задания «Дорисовывание фигур», целью которого было выявление оригинальности рисунков, установлено, что средний коэффициент оригинальности (Кор) детей ЭГ составил 2,75. Было выявлено, что рисунки детей часто повторялись. Дети, дорисовывая геометрические фигуры, в основном изображали стереотипные объекты (домик, солнышко, телевизор и снеговик). 25 % детей ЭГ выполнили задание на высоком уровне. Рисунки детей были оригинальные. Например, дети рисовали зеркало, расческу, шкатулку и многое другое. 62,5 % детей ЭГ выполнили задание на среднем уровне. 12,5 % детей ЭГ выполнили задание на низком уровне. Дети рисовали рядом с данной фигурой, сама фигура не являлась главным элементом в рисунке. Дети могли рисовать все, что угодно, но геометрический объект в их рисунках не был задействован. Средний коэффициент оригинальности (Кор) детей СГ составил 3,5. У многих детей предложенная геометрическая фигура была главным элементом в его рисунке. При этом дети могли рисовать действия с этим элементом, дорисовывая еще один объект. Результаты выполнения задания детьми СГ существенно отличались: 37,5 % детей оказались на высоком уровне, на среднем – 62,5 %.

В процессе игры «На что похоже» 75 % детей ЭГ продемонстрировала средний уровень. Дети в основном говорили,

что получившиеся кляксы похожи на солнышко, облако, куст. Дети не замечали деталей, не понимали, что в рисунке при необходимости можно было дорисовать части, чтобы получилось что-то новое. У 25 % детей – низкий уровень. У детей с низким уровнем данное задание вызвало много трудностей, не могли дети понять, на что может быть похоже клякса. В СГ 37,5 % детей находились на высоком уровне, 62,5 % на среднем. Дети принимали задание хорошо и без помощи и подсказок могли дорисовать мелкие детали.

В задании «Мастерилка», целью которого являлось создание максимально большого количества поделок из различного материала. В основном все дети выбирали пластилин, так как из предложенных материалов он был знаком и часто используемым дошкольниками. Дети делали в основном корзинки и домики из пластилина. У 37,5 % детей ЭГ наблюдалась ограниченность фантазии: они могли повторять одни и те же поделки с использованием разного материала. Например: солнышко могли делать из пластилина и ватного диска. В СГ высокий уровень составил 37,5 %. Дети создавали свои игрушки и даже придумывали способ применения их. Один ребенок придумал игрушку для своего кота, которая называлась «капелька дождя».

По результатам эксперимента было выявлено, что у дошкольников с нарушением слуха имеются некоторые особенности процесса воображения: воображаемые ими предметы были стереотипны, одинаковы, наблюдалась бедность речевого сопровождения.

На основании результатов констатирующего эксперимента был сделан вывод, что для развития воображения детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха необходимо проведение специальной коррекционной работы. В качестве средства коррекционной работы по развитию воображения мы использовали различные виды ручного труда: с природным материалом, бросовым материалом, по технике квиллинг, папье-маше, оригами, аппликация.

Список использованных источников

1. Речицкая, Е. Г., Сошина, Е. А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. / Е. Г. Речицкая., Е. А. Сошина. – М.: Владос, 1999 г. – 86 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л. С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Нудельман, М. М. Воссоздающее воображение глухих детей: Об элементарных формах творческого воображения у глухих школьников // Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева и др. – М., 1971. – 102 с.

Развитие памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе использования дидактических игр

*Трофимова Виктория Эдуардовна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: trofimovaw_96@mail.ru*

Память играет основную роль в развитии познавательной деятельности ребенка. Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей в обучении. Клинические и психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что важное место в структуре дефекта умственной деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимают нарушения памяти [1].

Изучением проблемы памяти занимались такие учёные и психологи как Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина, Л. М. Житникова, П. И. Зинченко, З. М. Истомина, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн, Л. В. Черемошкина, Д. Б. Эльконин и др.

Расширение представлений об окружающем мире, создание мотивации и развитие интереса, тренировка мыслительных процессов и внимания путем дидактической игры положительно влияют на развитие памяти. В игре поведение ребенка

упорядоченное, ему легче усвоить задачу, опосредованную игровым мотивом, что способствует более продуктивному запоминанию [1, 2]. Недостаточность сведений о методических приёмах развития памяти, необходимость разработки конкретных методических пособий или рекомендаций, применение которых повысит уровень развития памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития, определили актуальность изучаемой темы.

Объектом нашего исследования является процесс развития памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Мы предположили, что дидактические игры будут способствовать развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, что и определило цель нашей работы, заключающуюся в подборе и апробации комплекса дидактических игр направленных на решение данной проблемы.

В задачи включено изучение теоретических основ развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психическим развитием; подбор методик изучения уровня развития памяти и выявление особенности развития памяти у детей с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися сверстниками; подбор и апробация комплекса дидактических игр на развитие памяти детей контактной группы; анализ и обобщение результатов экспериментального обучения.

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста: 10 детей с задержкой психического развития и 10 детей с нормальным психофизическим развитием.

В процессе проведения констатирующего эксперимента исследование проводилось по следующим направлениям: 1) изучение объема запоминания; 2) изучение прочности сохранения; 3) изучение развития способности к точному воспроизведению. Диагностический этап изучения особенностей развития свойств процессов памяти включал в себя следующие методики: «Запоминание 10 слов» (А. Р. Лурия), методика Д. Векслера, «Образная память» (А. Ф. Симоновой), «Узнавание фигур», «Опосредованное запоминание», направленные на развитие свойств и процессов памяти.

Проанализировав полученные данные, нами был сделан вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР наиболее страдает прочность сохранения запоминаемой информации. Объем запоминания не велик, в среднем составляет 3–4 единицы, что не соответствует возрастной норме и отмечается у 70 % детей. Это приводит к тому, что дети теряют значительную часть воспринимаемого материала. Точность воспроизведения наглядного материала по сравнению с другими свойствами развита лучше. Низкий уровень способности к точному воспроизведению наблюдается у 60 % детей с ЗПР. У 90 % детей с нормальным психическим развитием выявлен средний уровень развития свойств процессов памяти, у 10 % – низкий уровень.

Выявленные особенности развития свойств процессов памяти детей с ЗПР показали необходимость подбора комплекса дидактических игр, направленных на развитие памяти детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Каждое занятие проводилось индивидуально, с использованием дидактического материала (предметы, игрушки, картинки, лото, словесный материал и т. д.), направленного на создание мотивации, развитие интереса к занятиям, внимания и мыслительных процессов.

Результаты контрольного эксперимента показали следующую особенность – у детей экспериментальной группы уровень развития памяти повысился. Показатели объема запоминания, прочности сохранения и точности воспроизведения в среднем повысились на 11 %.

По окончании нашей работы мы сделали следующие выводы: 1) дидактические игры вызывают интерес к заданиям, создают положительное настроение, стимулируют мыслительную деятельность, развивают внимание; 2) использование дидактических игр с детьми способствует повышению уровня развития памяти; 3) создание игровых ситуаций с использованием предметов, игрушек, картинок, лото, словесного материала эффективно для увеличения временных рамок запоминания информации.

Список используемых источников

1. Деревянкина, Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2003. – 77 с.

2. Слепович, Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.]; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск: Высш. шк., 2012. – 511 с.

Комплексно-тематическое планирование как условие реализации индивидуального подхода к детям с ОВЗ в инклюзивной группе

*Хасанова Елена Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: hasanova78@bk.ru*

На современном этапе развития системы образование в РФ особое значение приобретает проблема включения детей с ОВЗ в процесс инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной организации. Это означает, что для них необходимо создание специальных социальных и психолого-педагогических условий, позволяющих им адаптироваться в образовательной организации и обучаться с нормально развивающимися сверстниками. Для этого необходимо реализовать индивидуальный подход в организации образовательно-коррекционного процесса в инклюзивной группе.

Мы предполагаем, что комплексно-тематическое планирование (КТП), адаптированное под условия инклюзивной группы, позволит нам учесть индивидуальные потребности каждого ребенка с ОВЗ. Учет индивидуальных образовательных потребностей детей с ОВЗ при разработке КТП, будет способствовать освоению ими образовательной программы на всех этапах её реализации, обогатит детское развитие, и будет содействовать сотрудничеству детей и взрослых (партнерских

отношениях), приобщит детей к социокультурным нормам, а так же сформирует познавательный интерес в различных видах деятельности, обеспечит равенство возможностей для полноценного развития каждого ребенка в получении качественного образования, независимо от его психофизиологических особенностей.

Экспериментальной площадкой нашего исследования является ГБОУ Школа № 494. В эксперименте принимают участие дети дошкольного возраста 4–5 лет. В группе 21 ребенок с нормой развития и пять детей с ОВЗ (два ребенка с ОНР 2 уровня, два – с ЗПР и один – с НОДА). Данное учреждение реализует образовательную деятельность по программе «От рождения до школы» [1], которая является примерной основной образовательной программой, рекомендуемой для организации образовательной деятельности.

В настоящее время по программе «От рождения до школы» разработано примерное КТП для средней группы [2] однако в нем не отражается специфика обучения дошкольников с ОВЗ. В соответствии с этим, нами дополнено и адаптировано КТП для индивидуализации работы с детьми с ОВЗ, а также оптимизации взаимодействия работы педагога – дефектолога, учителя – логопеда и воспитателя инклюзивной группы.

В качестве примера, предоставляем фрагмент КТП по теме «От зернышка до булочки»

Виды партнерских взросло – детских взаимоотношений. Содержание и формы работы с детьми	
1	Организация развивающей предметно-развивающей среды для самостоятельной деятельности: Оформление выставки: атрибуты, иллюстраций по теме недели. Рассматривание и обсуждение.
2	Беседы по теме: «Откуда хлеб пришел на наш стол?», «Хлеб всему голова», «О тех, кто выращивает хлеб», «Кто печет нам хлеб?»
3	Дидактические игры: «Что сначала, что потом?», «Чудесный мешочек», «Найди отличия», «Четвертый лишний», «Что за предмет?».
4	Художественное слово: Стихи, загадки, пословицы, поговорки по теме недели.
5	Сюжетно-ролевые игры: «Пекарня», «День рождения», «Хлеборобы», «Супермаркет»

6	Восприятие художественной литературы: Я. Аким «Пшеница», «Хлеб», П. Кочанов «Хлеб наше богатство». Авторские сказки «Фея хлебных злаков», «Как растет пшеница», «Пшеничные лекарства», «Ржаной хлеб» Ж. Виненцова, Е. Житникова «От зернышка до булочки»
7	Индивидуальная работа воспитателя с детьми с ОВЗ по заданию педагога – дефектолога и учителя – логопеда: Закрепить представления и активизировать словарный запас по теме на основе различных игр и видов продуктивной деятельности.
Организованная образовательная деятельность	
Базовый вид деятельности. Цели и задачи	
1	Ознакомление с окружающим миром «От зернышка до булочки»: Формирование представлений: о том, как появляется хлеб, о профессиях комбайнер, пекарь, хлеборобы; как выращивали хлеб на Руси и в современное время. Воспитывать бережное отношение к хлебу и труду взрослых.
2	Рисование «Хлебобулочные изделия»: Совершенствовать умения рисовать предметы округлой и овальной формы (баранки, батон). Развивать умение работать концом кисти, рисовать на заданную тему, по образцу и по показу. Формировать аккуратность, усидчивость.
3	Формирование элементарных математических представлений «Колобок ищет друзей»: Учить соотносить цифры 1, 2 с количеством предметов. Упражнять в сравнение предметов по ширине, длине. Закреплять представления детей о геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник). Обогащать словарь. Развивать аналогическую речь, умение отвечать на вопросы.
4	Развитие речи «От зернышка до булочки»: Формировать лексическую, грамматическую и связную речь. Учить составлять предложения (рассказ) по сюжетным картинкам. Обогащать активный словарь.
5	Познавательная-исследовательская деятельность «Тесто»: Познакомить детей со способом приготовления дрожжевого теста. Со свойствами муки. Закрепить понятие (мягкая, легкая, сыпучая). Формировать интерес к экспериментированию.
6	Лепка «Хлебобулочные изделия»: Учить лепить из соленого теста предметы округлой формы, приемам вдавливания. Развивать воображение, мелкую моторику.
Взаимодействие со специалистами	
1	Учитель – логопед: Логоритмика «Я пеку, пеку, пеку», постановка звуков, формирование лексики, грамматики, связной речи. Формирование обобщающих понятий. Уточнять словарь двух словная фраза (пекарь – печет и т. д.), сенсорное развитие упражнение «Сравни зернышки».
2	Педагог – дефектолог: Коррекция психофизического развития Д/и «Волшебный мешочек», в мешочке муляжи хлебобулочных изделий. Формирование познавательной деятельности Д/и «Угостим гостей»

	чаем», развитие позитивной социализации – закреплять знания детей о хлебе, воспитывать уважение к труду взрослых, развитие инициативы и творческих способностей Д/и «Готовим вместе блины для гостей».
3	ФИЗО: Развитие двигательной активности, мелкой и крупной моторики. Элементарных игровых навыков. Веселые эстафеты «Поможем Колобку пройти полосу препятствий»
4	Музыка: Развитие ритма, такта – разучивание песни «Встали рано просо сеять». Коммуникативных средств общения – побуждать детей к воплощению в роли используя выразительные средства мимики и интонации голоса. Использование пластических этюдов Д/и «Угадай, что я делаю?».
Итог недели: Досуг – Инсценировка русской народной сказки «Колобок»	

В рамках реализации КТП для каждого занятия всеми специалистами подбирается и разрабатывается речевой и наглядно-дидактический материал, определяются наиболее эффективные методы и приемы работы с детьми с ОВЗ.

Список использованных источников

1. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, А. М. Васильевой. – 4-е изд., перераб. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 352 с.

2. Примерное комплексно-тематическое планирование к программе «От рождения до школы». Средняя группа. Для занятий с детьми 4–5 лет. ФГОС / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, А. М. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 160 с.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию связной речи у дошкольников с нарушением зрения

*Цветкова Анна Алексеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: cvetkovkind@mail.ru*

Формирование связной речи является одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с нарушением зрения при подготовке их к школьному обучению.

Несмотря на большое количество работ по данной проблеме (Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, С. Л. Шапиро, А. Д. Шипило, С. В. Яхонтова и др.), наблюдается недостаточная экспериментальная изученность особенностей связной речи у детей с нарушением зрения, что обуславливает актуальность выбранной темы.

Цель исследовательской работы – изучение состояния связной речи и проведение коррекционно-педагогической работы по её формированию у детей с нарушением зрения.

Связная речь детей с нарушением зрения имеет свои особенности, преодоление которых возможно в процессе коррекционно-педагогической работы с использованием заданий на развитие мелкой моторики.

Было проведено экспериментальное исследование связной речи дошкольников и выявлены особенности ее формирования по следующим направлениям:

1. Способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы.
2. Способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами.
3. Возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре текст.
4. Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания.
5. Составление рассказа на основе личного опыта.
6. Составление описательного рассказа.

В дальнейшем по всем этим направлениям была проведена коррекционно-педагогическая работа, в которую включалось активное использование заданий на развитие мелкой моторики.

Овладение приёмами осязательного восприятия объектов и умение выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора дают детям с нарушением зрения возможность наиболее точно представлять предметы и пространство, что позволяет им быть более активными, любознательными в процессе игры и обучения. Это и обусловило включение занятий на развитие мелкой моторики в обучении

связной речи. Для обучения детей с нарушением зрения связной речи были подобраны и адаптированы методики таких авторов, как: Т. А. Ткаченко [4], В. К. Воробьева [1], Е. А. Лапп [3]. Для развития моторики было использовано пособие Г. Г. Галкиной и Т. И. Дубининой [2].

Коррекционная работа проводилась совместно с тифлопедагогом и воспитателем. В процессе совместной работы были определены следующие этапы работы:

I этап, обеспечивающий коррекцию особенностей выполнения детьми заданий первого и второго направления. В работу данного этапа были включены подготовительные упражнения, необходимые для составления различных видов развернутых высказываний;

II этап, обеспечивающий коррекцию особенностей выполнения детьми заданий третьего направления. Этап включал в себя занятия по обучению пересказу;

III этап, обеспечивающий коррекцию особенностей выполнения детьми заданий четвертого направления. В работу данного этапа были включены занятия направленные на обучение детей рассказыванию по картинам;

IV этап, обеспечивающий коррекцию особенностей выполнения детьми заданий пятого и шестого направления. На данном этапе проводились занятия на обучение детей рассказыванию с элементами творчества.

По окончании обучающего этапа работы был проведен контрольный эксперимент, который проходил с использованием тех же заданий, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Изучение эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы показало, что применение комплекса упражнений по выделенным направлениям способствует развитию связной речи детей с нарушением зрения.

Список используемых источников

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 [2] с. – (Высшая школа).

2. Галкина, Г. Г., Дубинина, Т. И. Пальцы помогают говорить. Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей / Г. Г. Галкина, Т. И. Дубинина. – М.: ГНОМ и Д, 2011. – 40 с.

3. Лапш, Е. А. Развитие связной речи у детей 5–7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 256 с.

4. Ткаченко, Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда / Т. А. Ткаченко. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 47 с.

Индивидуальный подход к детям с нарушением зрения в условиях инклюзивной группы

*Якушева Анастасия Олеговна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: nastafanka@yandex.ru*

В современном мире особую актуальность занимает проблема создания оптимальных условий для развития, воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, для получения качественного образования детьми с нарушением зрения создаются необходимые условия для диагностики нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических программ и наиболее подходящих для этих детей методов и способов педагогического общения. Для этого необходима реализация индивидуального подхода к обучающимся. Особенно это сложно сделать в условиях инклюзивной группы.

Мы провели анкетирование специалистов и воспитателей таких групп (на базе ГБОУ Школа № 69 имени Б. Ш. Окуджавы Дошкольное отделение, корпус «Радуга»). Результаты показали, что 11 % специалистов не заинтересовано в использовании анамнестических данных о ребенке в своей работе, 22 % не учитывает индивидуальных психофизических особенностей ребенка,

в том числе, касающихся особенностей зрительного восприятия. Связано это с недостаточной компетентностью воспитателей в вопросах специального образования, отсутствии курсов повышения квалификации по проблеме инклюзивного образования.

78 % педагогов не пытается компенсировать проблемы развития и обучения ребенка созданием коррекционных уголков в группах, в 89 % отмечается отсутствие элементов безбарьерной пространственной и предметно-развивающей среды в образовательных учреждениях.

Такой средовой подход к воспитанию и обучению детей можно было бы частично компенсировать системным и комплексным подходом к организации работы воспитателей и специалистов. Однако наблюдения и беседы с педагогами показали, что

- не смотря на междисциплинарное взаимодействие воспитателя и дефектолога, в повседневной деятельности не всегда учитываются индивидуальные особенности детей с нарушением зрения в режимных моментах инклюзивной группы;

- педагоги группы, даже зная индивидуальные особенности функционирования зрительной системы ребенка (дети с нарушением зрения при одинаковом состоянии зрительного анализатора (при одинаковой остроте и поле зрения) отличаются друг от друга возможностями его использования: один может выполнять задания с опорой на зрение, другой – на осязание, третий – на осязание и зрение), затрудняются создавать для него атмосферу доброжелательности, психологической безопасности, а также включения в совместную деятельность со сверстниками: это касается организации подгрупповых и групповых форм работы даже на занятиях.

Анализ и обобщение запросов педагогов показало, что в рамках индивидуальной психолого-педагогической поддержки ребенка с нарушением зрения в инклюзивной группе, им необходимы консультации специалиста и методические рекомендации, которые будут направлены на:

- создание охранительного режима и развитие зрительного восприятия (уменьшение нагрузки на глаза, чередование зрительной нагрузки с расслаблением зрения, гимнастика для глаз);
- ориентацию в пространстве (четкие указания границ при игре, дополнительное обозначение пространственных ориентировок);
- развитие способов эффективной коммуникации для преодоления вербализма в речи (дополнительные знания о социальном мире и восприятии, интерпретации эмоциональных проявлений сверстников и взрослых);
- развитие социально-бытовых отношений и включение в совместный труд со сверстниками (наряду с другими детьми, дети с нарушением зрения должны принимать на себя часть посильных обязанностей (уборка игрушек, полив растений и т. д.)).

Список используемых источников

1. Григорьева, Л. П., Сташевский, С. В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – М., 1990.
2. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушениями зрения: Методическое пособие / Л. А. Дружинина. – М.: Издательство «Экзамен», 2006;
3. Ковальчук, Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка / Я. И. Ковальчук. М., 1985.

Секция 3

Проблемы социально-педагогического и социально-психологического сопровождения детей и подростков с ОВЗ

Современные методы профилактики дезадаптивного поведения лиц с РАС в рамках инклюзивной модели образования

*Андреева Елена Петровна,
магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
E-mail: well-95@mail.ru*

*Занько Вера Сергеевна,
магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
E-mail: verochka.zanko@mail.ru*

*Минакова Анастасия Дмитриевна,
магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: minakova_nastasya@mail.ru*

Деадаптивное поведение, препятствующие интеграции человека в общество, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания специалистов различных профилей. В связи с внедрением инклюзивной модели образования особую актуальность обретает проблема асоциального поведения детей с расстройством аутистического спектра.

При анализе исследований зарубежных и отечественных ученых были выявлены следующие виды деадаптивного поведения у лиц с РАС: агрессия, аутоагрессия, стереотипии, ритуалы, деструктивное поведение, вспышки гнева, импульсивное и общественно неприемлемое поведение [1, 2, 5]. Практически все исследователи феномена РАС подчёркивают, что одним из главных нарушений, препятствующих успешному развитию,

адаптации и социализации ребёнка, является отсутствие потребности и способности к общению, непониманию своих и чужих переживаний, дисгармоничности когнитивного развития.

Коррекционным педагогам в рамках инклюзивной модели образования необходимо вести своевременную профилактическую работу по снижению рисков возникновения дезадаптивного поведения. В работе с детьми с РАС наибольшего результата можно добиться использованием современных методов психологического воздействия.

Популярным методом профилактики дезадаптивного поведения являются социальные истории (В. Glaser, G. Carol). Социальные истории могут быть эффективны для улучшения адаптивного поведения и уменьшения проблемного поведения [3, 6]. Учеными L.Adams, A. Gouvousis, M. Van Lue, C. Waldron доказано, что применение социальных историй способствует проявлению и закреплению желательного поведения, улучшению навыков социального взаимодействия. Социальную историю можно иллюстрировать изображениями или проигрывать на компьютере [3,4].

На данный момент в работах многих современных зарубежных исследователей (L. Adams, M. Arendsen, B. Wolfe, M. Delano, M. Snell, B. Gee, K. Thompson, H. John и др.) отмечается широкое включение компьютерных технологий, направленных на привитие лицам с РАС социально приемлемых навыков [5, С. 40]. Используются технологии виртуальной реальности (M. Wang, E. Anagnostou), компьютерное моделирование (T. Hagiwara, M. Esposito, J. Sloan, A. Tancredi, G. Gerardi, P. Postiglione), а также установки с коммуникаторами.

В рамках использования виртуальной реальности в среде инклюзивного образования, представляется возможным включение в работу метода видеомоделирования. К нему относят базовое видеомоделирование (basic videomodeling), видеомоделирование самого себя (video self-modeling), видео с точки зрения смотрящего (point-of-view videomodeling) и видеоподсказки (videoprompting). Данный метод за короткий срок доказал свою эффективность для развития навыков социального взаимодействия детей с РАС.

Видео-обучение является методом, который был успешно использован для улучшения социальных навыков детей с аутизмом, включая их социальные навыки общения (Gelbar и др. 2012). Видео позволяет закреплять соответствующее поведение через наблюдение учеником за созданным образом (Goodwyn и др. 2013), а также является эффективным вмешательством для коррекции поведенческих отклонений у детей с РАС, так как в большинстве случаев дети с данными нарушениями развития лучше воспринимают визуальную информацию. Визуальные стимулы являются наиболее конкретными, и, следовательно, эффективными для обучения (Schack 2014). Использование визуального обучения позволяет добиться того, что дети с РАС будут более независимы и менее стигматизированы в присутствии сверстников и других людей (Ganzetal 2011).

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Использование метода прикладного анализа поведения в развитии адаптивных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / А. И. Ахметзянова, В. Д. Федорова // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 1 (43). – С. 63–68.

2. Хаустов А. В., Богорад П. А., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В., Стальмахович О. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А. В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

3. Kabashi, L. & Louise, A. K. (2016). Evaluating the Efficacy of Video-Based Instruction (VBI) on Improving Social Initiation Skills of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Review of Literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 32–41. doi:10.1007/s40489-016-0098-5

4. Buggey, T., Hoopes, G. (2010). Using Video Self-Modeling with Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: Seeing Can Be Believing. *Young Exceptional Children*, 14, 2–12. doi:10.1177/004005999903100405.

5. Delano, M., & Snell, M. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (1), 29–42. doi:10.1177/1098300706080010501

6. Franchini, M., Glaser, B., Wood de Wilde, H., Gentaz, E., Eliez, S., Schaer M. (2017). Social orienting and joint attention in preschoolers with autism spectrum disorders. Botbol M, ed. *PLoS ONE*, 12 (6), 72–91. doi:10.1371/journal.pone.0178859.

Проблема выбора средств альтернативной коммуникации для детей с аутистическими расстройствами

*Артёмкина Мария Николаевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: artjomkina-m@mail.ru*

Среди детей с состояниями, которые в настоящее время принято относить к расстройствам аутистического спектра, значительная часть испытывает серьёзные трудности в выражении своих желаний, эмоций и чувств с помощью вербальных речевых средств. Подобные проблемы приводят к появлению различных отклонений, а также нежелательного поведения, которые мешают обучению ребёнка и его социальной адаптации [2, С. 15].

Исследования в области альтернативных систем коммуникации (Augmentative and alternative communication, сокр. ААС) показывают, что при наличии у ребёнка потребности в выражении своих идей, но недостаточных для этого речевых средствах возможно компенсировать или дополнить отсутствие вербальной речи различными знаковыми системами. Кроме того, использование ААС в большом числе случаев может стимулировать появление звуковой речи у детей [4, С. 20].

Группа детей с нарушениями аутистического спектра чрезвычайно разнородна, так же разнообразен и набор средств ААС. Выбор средств альтернативной коммуникации должен быть тщательно обоснован, должен максимально опираться на сильные стороны психического развития ребёнка. Выбранная

ААС должна быть как можно более доступна и проста в ежедневном применении. Таким образом, каждому ребёнку, в отношении которого принимается решение о введении ААС, требуется тщательная функциональная диагностика для того, чтобы «определить его коммуникативные навыки, сильные и слабые стороны» [1, С. 73]. Помимо этого, при оценке готовности ребёнка к введению ААС должен быть учтён целый спектр внешних условий, в том числе желание и возможности родителей, воспитателей и других специалистов.

Современная российская специальная педагогика только начинает поиск оптимальных путей подбора средств альтернативной коммуникации. В последнее время всё больше специалистов стали обращать внимание на эту проблему и разрабатывать специальные диагностические методики.

Для более точного подбора системы альтернативной коммуникации мы выбрали методику, основанную на использовании «Пирамиды ААС» (Stadakleiv, K., Schiorbeck, H., Seeland, L., & Lillehaug, H. A., 2014). Данная методика включает четыре блока: ранняя идентификация, базовая оценка, ААС-оценка, ААС-мониторинг [1, С. 71], но мы считаем целесообразным для функциональной диагностики психического развития ребёнка использовать только два блока: базовая оценка и ААС-оценка, позволяющих специалистам подробно изучить все функции, необходимые для внедрения ААС [1, С. 90]. К ним относятся: фокусировка внимания и рабочая память, невербальное мышление, зрительное восприятие, импрессивная речь, экспрессивная речь, исполнительные функции, зрительная память, оценка двигательной функции.

Проведенное нами обследование детей 6 и 7 лет, посещающих инклюзивные группы детского сада, показало значительные различия уровня развития по разным показателям у каждого из детей. Так, один из дошкольников (П. 7 лет 6 мес.) показал высокие результаты по всем критериям, связанным со зрительным восприятием (1, 3, 7) и двигательными функциями и низкие результаты по показателям невербального мышления и импрессивной речи. Второй ребёнок (К. 6 лет 8 мес.) напротив,

показал высокие результаты при выполнении заданий на невербальное мышление и исполнительные функции и низкие при выполнении двигательных тестов.

Блок «ААС оценка» направлен на принятие решения о том, какой «тип общения (язык жестов, графические или тактильные символы), уровень сложности языка и метод доступа к дополнительным средствам коммуникации будет использоваться» [1, С. 74]. Данное решение должно приниматься комплексно, предполагать различные варианты развития событий и возможность корректировки изначально принятых мер.

Появление у ребёнка возможности коммуницировать с окружающими людьми имеет большое значение не только для психического, но и для социального развития ребёнка, обеспечивая формирование коммуникативных навыков, необходимых для его социальной адаптации. В этой связи особую роль приобретает использование альтернативной коммуникации как средства, позволяющего устранить препятствия во взаимодействии ребёнка с окружающими.

Список использованных источников

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослым, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. Сборник статей / Ред.-сост. В. Рыскина. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. – 288 с.

2. Ребер, Н. Расстройства аутистического спектра. Научные подходы к терапии [Текст] / Пер. с англ. – М.: Издательский дом БИНОМ, – 2017. – 424 с.

3. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М.: Тревинф, 2014. – 432 с.

4. Фрост, Л., Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов [Текст]. – М.: Тревинф, – 2011. – 467 с.

Коррекция отношений в семье при гиперактивности детей

*Арутюнян Анастасия Юрьевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва
E-mail: muzaleva_a@inbox.ru*

Старший дошкольный возраст – наиболее ответственный возраст в силу интенсивного формирования всех сторон личности ребенка. В этом возрасте все дети, в том числе и дети с гиперактивностью, учатся справляться со своими чувствами социально одобряемыми способами, усваивают нормы, правила и культурные смыслы общества [1].

Необходимо проводить своевременную диагностику, которая позволит выявить причины и проявления гиперактивного поведения у детей. Это поможет вовремя провести коррекцию гиперактивности, так как в детском возрасте, по мнению психотерапевтов и психологов, она является наиболее эффективной [2].

Коррекции подвергается не только само гиперактивное поведение ребенка, но и семейные отношения в семье, которые имеют свои особенности [3].

Особенности внутрисемейных отношений, имеющих детей с гиперактивностью, фактически не изучены. Анализ литературы показал недостаточную освещенность теоретического и экспериментального изучения данной проблемы, что определяет актуальность экспериментального изучения отношений в семье при гиперактивности детей.

В процессе проведения экспериментального изучения отношений в семье были получены результаты, которые позволяют сделать вывод о том, что отношения в семье при гиперактивности ребенка имеют свои особенности и трудности по всем исследуемым компонентам.

При взаимодействии гиперактивных детей и родителей наблюдались трудности при общении друг с другом. Одни родители жесткими мерами боролись с непослушным ребенком, другие не обращали внимания на его поведение и предоставляли

ребенку полную свободу действий. В отношениях доминирует формально-требовательное отношение к детям. Все это характеризует когнитивный компонент родительского отношения.

При анализе данных поведенческого компонента выявлено, что для родителей взаимодействия с гиперактивными детьми характерны черты гиперпротекции в сочетании с максимальным и некритическим удовлетворением потребностей ребенка, что приводит к неадекватному поведению ребенка в социуме (агрессивность, сильные эмоциональные реакции). При данном типе воспитания родители лишают детей самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты (доминирующая гиперпротекция). В то же время среди родителей есть такая категория, для которой характерно сочетание высоких требований к ребенку и одновременно с этим – недостаточное к нему внимание, меньшая забота о нем (повышенная моральная ответственность).

На основе полученных результатов изучения эмоционального компонента выявлено, что у родителей гиперактивного ребенка отсутствовало выраженное чувство родительской любви к ребенку, что недопустимо в дошкольном возрасте. Кроме того, отмечалась низкая способность родителей к сопереживанию ребенку, его безусловному принятию, проявлялся недостаток телесного контакта, наблюдались высокие показатели отвергающего отношения к детям.

При диагностике ценностно-смыслового компонента было выявлено, что при оценке себя как родителя преобладают негативные характеристики. Родители гиперактивного ребенка характеризуют себя занятыми, усталыми, раздражительными и строгими.

Таким образом, на основании результатов экспериментального изучения семейных отношений в экспериментальной и сравнительной группах, были обнаружены нарушения в семейных отношениях, которые оказывают влияние на эмоциональное состояние детей и родителей. Следовательно, необходима разработка комплекса занятий, направленного на развитие и нормализацию отношений в семье при гиперактивности детей.

Формирующий этап эксперимента заключался в реализации комплекса занятий, направленного на коррекцию отношений в семье при гиперактивности детей с использованием приемов игротерапии, сказкотерапии и изотерапии, воздействуя на все компоненты семейных отношений. Коррекционная работа по нормализации семейных отношений велась в трех направлениях: коррекция детского отношения, коррекция родительского отношения и совместные занятия по коррекции семейных отношений.

В программе использовались упражнения, разработанные Б. А. Архиповым, И. Г. Выгодской, Ю. Б. Гипшенрейтер, Т. Г. Горячевой, А. И. Захаровой, Ю. В. Касаткиной, Н. В. Ключевой, Л. В. Константиновой, Е. К. Лютовой, Г. Б. Мониной, М. А. Панфиловой, А. С. Сиротюк, А. С. Спиваковской, Л. П. Успенской и др.

В рамках формирующего эксперимента занятия у старших дошкольников с гиперактивным поведением организовывались 2 раза в неделю, в дневное время. Их длительность не превышала 20 минут. Так же были проведены занятия с родителями продолжительностью 1,5 часа, совместные занятия «родители – дети» – около 30 минут.

Каждое занятие включало 3 части:

- вводную часть, содержащую ритуалы приветствия и упражнения, направленные на снятие эмоционального напряжения в группе, способствующие созданию атмосферы группового доверия и принятия;
- основную часть, направленную на реализацию основной цели занятия;
- заключительную часть, которая предполагала подведение итогов, рефлексия занятия.

Учитывая инертность и эмоциональную возбужденность детей, были подобраны релаксационные упражнения, которые проводились во время и после каждого занятия.

Для определения эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы по нормализации отношений в семье при гиперактивности детей был проведен контрольный

эксперимент. Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику в отношениях между родителями и детьми.

Изменения показателей когнитивного, эмоционального, ценностно-смыслового, поведенческого компонентов семейного отношения у участников экспериментальной группы после формирующего эксперимента доказали эффективность комплекса занятий, направленного на нормализацию отношений в семье при гиперактивности детей.

Список используемых источников

1. Семакова, Е. В., Макарова, И. Ю. Характеристика психосоматического реагирования при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью // Вестник Брянского государственного университета, 2014. – 5 с.
2. Безруких, М. М., Ребёнок – непоседа, Москва: Вентана – Граф. 2001.
3. Брызгунов, И. П., Касатикова, Е. В., Непоседливый ребёнок, Москва: «Искусство психотерапии». 2001.

К вопросу о личностно-профессиональном саморазвитии молодых людей с ограниченными возможностями здоровья

*Барабанищикова Юлия Сергеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «МГППИ им. М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: julia.barabanshikova@yandex.ru*

Современные тенденции развития высшего профессионального образования, проявляются в интеграции молодых людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в студенческое сообщество Российских вузов. Особое значение данная проблема приобретает в свете нарастающей потребности данной категории лиц в получении профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. На сегодняшнее время особое внимание уделяется морально-нравственным и личностным

качествам педагога. Важность данных черт повышается, когда мы затрагиваем проблему социально-профессиональной адаптации молодых людей с ОВЗ в настоящей социально-экономической ситуации. Таким образом, является актуальным изучение вопроса личностно-профессионального саморазвития молодых людей с ОВЗ как основания для возникновения иных видов отношений.

Цель констатирующего исследования – изучить уровень профессионального саморазвития у молодых людей с ОВЗ.

Экспериментальное исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева» г. Саранск. В нем приняли участие 14 студентов-бакалавров с ОВЗ (2 студента – с нарушением слуха, 4 – с нарушением опорно-двигательного аппарата, 8 человек с соматическими нарушениями).

При подборе диагностических методик мы опирались на структуру профессионального саморазвития, предложенную И. Ю. Устьянцевой.

Констатирующий эксперимент включал четыре экспериментальных серии.

Первая серия была направлена на изучение эмоционального компонента профессионального саморазвития. Для этого использовалась методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности Л. А. Курганский, Т. А. Немчин [1, С. 10].

В ходе диагностики 14 студентов с ОВЗ мы определили, что им характерен высокий показатель выраженности психической активности (50 %) и интереса к процессу обучения (50 %), однако высокая степень эмоционального тонуса (50 %) сочетается со средней выраженностью напряженности (50 %) и комфортности (57 %).

Вторая экспериментальная серия была направлена на изучение мотивационно-ценностного компонента. Использовалась методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реан, В. А. Якунин [3, С. 14].

Обобщив полученные данные, можно сделать вывод, что у большинства студентов с ОВЗ на первом месте преобладает

мотив получения диплома (93 %). Вместе с тем, на втором месте находится мотив обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности (86 %). Третье место разделили мотив стать высококвалифицированным специалистом (65 %) и мотив получить интеллектуальное удовлетворение (64 %).

Третья экспериментальная серия была направлена на исследование операционально-действенного компонента. Использовалась методика «Готовность к саморазвитию» Т. А. Ратановой [3, С. 152].

В ходе диагностики 14 лиц с ОВЗ мы определили, что большинство не стремятся себя познавать, хотя выражают желание совершенствоваться (36 %). На втором месте преобладают студенты, стремящиеся себя познать, но не желающие измениться (29 %). На третьем месте – студенты выражающие желание познать себя и измениться (21 %).

Четвёртая серия была направлена на изучение рефлексивного компонента. Использовалась методика «Диагностика рефлексивности как интегрального свойства личности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарёва) [2, С. 45].

Анализируя результаты данной методики, мы пришли к выводу, что из всех опрошенных у 21 % испытуемых наблюдается высокий уровень развития рефлексивности. Половина испытуемых имеют средний уровень рефлексивности. Низкий уровень рефлексивности наблюдался у 29 % студентов.

В заключение следует отметить, что основные структурные компоненты личностно-профессионального саморазвития молодых людей с ОВЗ МГПИ имени М. Е. Евсевьева характеризуются средней степенью выраженности, а эмоциональный компонент – высокой психической активностью и интересом к процессу обучения. Преобладание мотива получения диплома свойственно мотивационно-ценностному компоненту. Операционально-действенный компонент проявляется в том, что большинство молодых людей с ОВЗ не стремятся себя познавать, хотя выражают желание совершенствоваться. Рефлексивный компонент отличается средним уровнем проявления. Данные результаты побудили нас к разработке методических

рекомендаций, которые включали календарно-тематическое планирование и комплекс тренинговых упражнений направленных на личностно-профессиональное саморазвитие молодых людей с ОВЗ.

Список использованных источников

1. Барканова, О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы [Текст]: психологический практикум / О. В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009 – 237 с.
2. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57.
3. Ратанова, Т. А. Психодиагностические методы изучения личности [Текст]: / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. – М. : Изд-во «МПСУ», 2008 – 320 с.

Диагностика агрессивного поведения у детей с расстройством аутистического спектра в условиях детского сада

*Бершауэр Кристина Алексеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: 404fsociety@mail.ru*

Проблема изучения расстройства аутистического спектра (РАС) на данный момент выходит на первый план в исследованиях медиков, педагогов и психологов, так как за последние годы возросло количество детей с данной патологией до критического показателя – 1 % от всей детской популяции [2, С. 5]. Также стоит отметить высокий интерес со стороны исследователей к острым эмоциональным реакциям и поведенческим нарушениям при аутизме: сам по себе дефект не вызывает нежелательного поведения [1, С. 16]. Одно из таких нарушений эмоционального фона и поведения является агрессия и самоагрессия, которая свойственна 68 % от всего числа аутичных детей [1, С. 167].

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникации, а также жесткое ограничение интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [1, 2]. Агрессия у аутичных детей – это нетипично проявляющаяся поведенческая и эмоциональная реакция, которая обусловлена биологическими и психологическими особенностями данной группы [2, С. 166]. Исследователи отмечают, что агрессия у детей с РАС редко связана с фрустрирующими обстоятельствами или привлечением внимания.

В исследовании принимали участие 27 детей с РАС: из которых 4 ребенка имели норму интеллектуального развития; 6 детей – алалию с умственной отсталостью; 6 детей – алалию; 11 детей – умственную отсталость. Целью диагностического исследования – выявить уровни проявления агрессии и ее вид. Предлагались следующие задания:

1. Для всей исследовательской группы было предложено расширенное наблюдение поведения (И. А. Фурманов) [4]. Наблюдение проводилось за каждым ребенком группы в обычных и фрустрирующих ситуациях.

2. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллер) [3]. Данный опросник используется в адаптированной форме для родителей детей от 3 до 10 лет, а также учитывая степень психологической травмированности родителя. Включает в себя 130 вопросов, которые раскрывают проблемы детско-родительских отношений.

3. Модифицированная методика А. Бандуры «Кукла Бобо» (А. Бандура) [5]. Данный диагностический метод направлен на выявление агрессивных поведенческих реакций. Адаптация и модификация коснулась процедуры изучения. Исследовалось взаимодействие ребенка с игрушками, предложенными взрослыми и наблюдение за взаимодействиями с ними со стороны ребенка с РАС. В ходе диагностического задания фиксировались агрессивные тенденции относительно игрового материала, правильность взаимодействия, а также возможные устойчивые

относительные социальные нормы поведения. Задание вводилось с целью уточнения данных о детях с отсутствием вербальной коммуникации.

4. Проективная методика по выбору картин, наиболее релевантной для ребенка. Задание состоит в том, что дети выбирают понравившееся изображение среди ряда (2–3 в зависимости от тяжести дефекта). В демонстративный материал входили только знакомые предметные картинки (лексические темы «Одежда», «Игрушки», «Фрукты») Среди заведомо положительно окрашенного материала присутствовали вещи агрессивного характера (ножи и ножницы, ружье, пистолет и др.). В дополнение предъявлялись карточки-эмоции.

5. Методика «Дом-дерево-человек» (адаптированная, И. А. Фурманов) [4]. Детям предлагалось нарисовать дом, дерево, человека на листе А4 без введения дополнительных условий. При анализе готовых рисунков отмечали особенности отражения личностных качеств, в том числе агрессии, тревожности и невротичности.

6. Тест Розенцвейга (адаптированный облегченный вариант с учетом особенностей детей с аутизмом) (модификация Н. В. Тарабриной) [3]. Данный тест также называется методикой рисуночной фрустрации, и напрямую выявляет агрессивные черты ребенка. Интерпретация коснулась замены людей на животных; упрощения вербальной информации. Каждый из полученных ответов оценивался в соответствии с теорией С. Розенцвейга по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.

Полученные данные ранжировали по степени выраженности (высокая, средняя, низкая) и типу агрессии (гиперактивно-агрессивный, агрессивно-обидчивый, агрессивный с оппозиционно-вызывающим поведением, агрессивно-боязливый, агрессивно-бесчувственный).

Таким образом, агрессия у детей с РАС – это сложно объяснимая эмоциональная и поведенческая реакция, которую необходимо вовремя скорректировать для дальнейшей успешной терапии и обучения.

Список использованных источников

1. Аппе, Фр. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М.: Теревинф, 2012. 215 с.
2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2012. 284 с.
3. Профилактика детской агрессивности: теоретические основы, диагностические методы, коррекционная работа / авт.-сост. М. Ю. Михайлина. – Волгоград: Учитель, 2017. 116 с.
4. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. 479 с.
5. Чиждова, С. Ю., Калинина, О. В. Детская агрессивность / С. Ю. Чиждова, О. В. Калинина. – Ярославль: Академия развития, 2003. 160 с.

Особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях реабилитационного центра

*Божко Екатерина Сергеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: bozhkokatyaa97@gmail.com*

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и его родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координировано.

Современные технологии изучения детей с отклонениями в развитии позволили выделить более 20 видов сложных и множественных нарушений, в которых могут сочетаться первичные сенсорные, двигательные, речевые, эмоциональные нарушения, а также сочетания этих дефектов с умственной отсталостью разной степени (Г. А. Басилова, Т. В. Розанова и др.).

Также вопросам изучения и обучения детей данной категории посвящены работы отечественных ученых (М. Г. Блюмина, А. А. Головчиц, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова).

В России остро стоит вопрос о разработке подходов психолого-педагогической помощи детям со сложными нарушениями развития, что обусловлено тем, что таких детей становится с каждым годом все больше и больше, широкой распространенностью таких детей в специальных образовательных учреждениях.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявление особенностей психолого-педагогического сопровождения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития. В исследовании приняли участие 6 учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития. У всех учащихся интеллект нарушен, также присутствуют нарушения зрительного и слухового анализатора и нарушения опорно-двигательного аппарата.

Психолого-педагогическая диагностика учащихся проводилась на основе методик диагностики Забрамной С. Д. [4], Верещаги И. В., Моисеевой А. М., Пайковой А. М. [2], Хохловой А. Ю. [5].

По результатам диагностики дети были разделены на две учебные группы по тяжести нарушений и темпу обучения. В первую учебную группу вошли дети с более быстрым темпом обучения и с менее выраженными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Во вторую учебную группу вошли дети с более медленным темпом обучения и выраженными нарушениями опорно-двигательного аппарата, передвигающиеся на колясках.

Для обеих групп было характерно:

1. Удержание внимания не более 10–15 мин после начала урока.
2. Заинтересованность ученики проявляли только, когда в урок включались задания с опорой на сенсорное восприятие.

3. Все учащиеся положительно реагировали на значимую для них похвалу или «вознаграждение» (любимая игра после урока, объятия, печенье и т. д.).

Однако, были и различия в изучаемых группах:

Учащиеся с более быстрым темпом обучения:

1. Ученикам этой группы на уроке давалось на 4–5 заданий больше, которые воспринимались более быстро при их смене.

2. Учащиеся могли самостоятельно или с частичной помощью сопровождающего выполнить действия руками.

3. Учащиеся активно выполняли на уроке 2–3 упражнения двигательной гимнастики для смены деятельности и психологической разгрузки детей в зависимости от их физического и психологического состояния.

Учащиеся с более медленным темпом обучения:

1. Учащимся давалось пролонгированное время на выполнение одного задания. В результате чего, при хорошем самочувствии детей, за урок выполнялось всего 4–5 заданий.

2. Учащиеся не могли выполнить любые действия руками самостоятельно, поэтому нуждались в постоянной помощи сопровождающего.

3. С учащимися в течение урока двигательная гимнастика не проводилась потому, что у всех детей этой группы была полностью утрачена активность ног, активность рук минимальна.

В результате проведенного нами исследования было установлено, что овладеть знаниями, умениями и навыками в школе учащиеся с тяжелыми множественными нарушениями могут только при индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении.

Нами была адаптирована программа по психолого-педагогическому сопровождению детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях детского дома-интерната РБОО «Центр лечебной педагогики» и даны методические рекомендации к ней, которые опираются на общедидактические и специальные принципы обучения, обусловленные проблемой развития каждого ребёнка. Изменяя содержание, насыщенность и сложность занятий, их можно использовать

не только в разных возрастных группах, но и с детьми с различными тяжелыми множественными нарушениями развития.

Таким образом, для успешного освоения учащимися с тяжелыми множественными нарушениями развития учебной программы необходимо индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение, направленное на повышение мотивации, коррекцию нарушений развития каждого ребенка на индивидуальных и подгрупповых занятиях, развитие всех познавательных процессов и компонентов познавательной деятельности, развитие всех видов восприятия, коммуникацию и самообслуживание.

Список используемых источников

1. Бгажнокова, И. М., Ульянцева, М. Б. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова и др.; под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007.

2. Верещага, И. В., Моисеева, И. В., Пайкова, А. М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха. Методическое пособие и приложения / под ред. А. М. Пайковой. – М.: Теревинф, 2017.

3. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.

4. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995.

5. Хохлова, А. Ю. Оценка символизации в общении у детей с нарушением зрения и слуха. – М.: БФ «Фонд поддержки слепоглухих “Соединение”», 2017.

Формирование культуры поведения у дошкольников с ЗПР

*Воронина Ольга Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: voronina.olga.aleks@yandex.ru*

Дошкольное детство – это период не только активного физического и когнитивного развития ребёнка, но и нравственно-го. Под нравственным развитием следует понимать усвоение ребёнком моральных норм и превращение их во внутренние «моральные инстанции», реализуемые поведением [1]. Моральные нормы находят выражение в правилах культуры поведения – совокупности форм повседневного поведения, в которых отражается отношение к взрослым, сверстникам, к собственной деятельности, обязанностям и т. д. Правила культуры поведения раскрывают, каким конкретно образом осуществляются в поведении требования нравственности.

В силу своих особенностей дети с ЗПР имеют определенную специфику нравственного развития, что проявляется в трудностях осознания ими норм культуры поведения, принятия их и использования в качестве регуляторов деятельности. Это обуславливает необходимость создания специальных программ занятий по формированию культуры поведения у дошкольников с ЗПР, предполагающих работу в направлении развития трех компонентов: мотивационно-эмоционального («я хочу следовать правилам культуры поведения»); когнитивного («я знаю правила культуры поведения»); поведенческого («я умею культурно себя вести»).

Для развития *мотивационно-эмоционального компонента* целесообразно использовать разнообразные приемы, стимулирующие эмоциональный отклик, желание «быть хорошим». Большой потенциал в себе несет метод сказкотерапии – прочтение, придумывание сказок, разыгрывание их. В сказках в символической

форме представлена информация о том, как устроен мир, какими ценностями следует руководствоваться, как строить отношения с окружающими людьми. Положительное влияние сказок подтверждается, помимо прочего, тем, что именно в дошкольном возрасте детьми усваиваются такие фундаментальные понятия как «добро» и «зло». Это особенно актуально в отношении детей с ЗПР, так как у них, зачастую, понимание и соотношение доброго и злого носит ситуативный, конкретный характер, представления о добре и зле часто фрагментарные и неточные [2]. События сказочной истории логичны и последовательны, что позволяет ребёнку легко усваивать причинно-следственные связи, существующие в мире.

Для развития *когнитивного компонента* большой потенциал несут в себе этические беседы, направленные на формирование моральных черт личности, навыков, привычек. В беседах в доступной форме рассказывается о хороших и дурных сторонах характера человека, трудолюбии и лени, отзывчивости и зависти. Также в ходе занятий целесообразно анализировать и конкретные случаи, возникающие в жизни детей. Детям предлагается самим найти ответы на вопросы, как выйти из той или иной ситуации, дать правильную оценку происходящему. Помочь в этом, призвана такая арт-терапевтическая методика как куклотерапия – воздействие на детей при использовании кукол или других игрушек и разыгрывание специальных заданных ситуаций с помощью персонажей кукольного театра. Этот метод ресурсен, так как находится вне повседневных стереотипов, а значит, расширяет жизненный опыт, добавляет уверенности в своих силах.

В рамках развития *поведенческого компонента* наиболее эффективно использовать дидактические игры («Наше настроение», «Копилка добрых дел», «Школа культурного поведения» и др.) [3]. Известно, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Она воздействует на развитие всех психических процессов и является средством всестороннего развития

и воспитания. Играя, ребёнок воспроизводит в активной, наглядно-действенной форме сцены из жизни и таким образом получает возможность полнее осознать окружающую действительность. Специально организованные сюжетно-ролевые игры позволяют организовать деятельность дошкольников на основе включения детей в определенное действие, обладающее элементами театральной экспрессии, что помогает ребёнку погрузиться в мир собственных переживаний, дает возможность выразить свои чувства не только словами, но и жестами, мимикой, движениями. Ребенок, примеряя на себя различные образы, обретает индивидуальность и учится понимать переживания других людей.

Дети с ЗПР зачастую лучше отзываются на негативные стимулы, чем на позитивные, т. е. похвала воспринимается ими не так эмоционально, как порицание. Для осуществления успешной работы по формированию культуры поведения у данной категории необходимо создание благоприятной эмоциональной обстановки, исключающей неприятия остальными детьми ребенка с ЗПР, помогающей этому ребенку раскрыть свой творческий потенциал, реализоваться в коллективе, установить контакт с другими детьми.

Список использованных источников

1. Мельникова, Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: Дис.... докт. псих. наук. / Н. В. Мельникова. – Казань, 2009. – 337 с.
2. Антонова, Е. А. Добрые и злые сказочные персонажи в представлениях дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Антонова // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 205–208.
3. Социально-эмоциональное развитие дошкольников / Под. ред. Н. В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 160 с.

Участие студентов-волонтеров в психолого-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ

*Галактионова Галина Михайловна,
кан. пед. наук, доцент,
магистрант ФГБОУ ВО «Череповецкий
государственный университет»,
Россия, г. Череповец,
E-mail: ggm1903@ya.ru*

Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) оказываются в непростой психологической ситуации, нуждаются с первых дней жизни ребенка в помощи специалистов. Часто складывается ситуация, когда родители не знают, куда обратиться со своей проблемой, в городе отсутствуют специальные коррекционные образовательные организации, не хватает грамотных специалистов, в семье не хватает средств для создания развивающей среды для ребенка с особыми образовательными потребностями.

Большой поддержкой семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, в подобных ситуациях может оказаться волонтерская деятельность будущих дефектологов. Студенческое волонтерское объединение «Импульс», основанное на кафедре дефектологического образования Череповецкого государственного университета, проводит много мероприятий в этом направлении [1].

В целях расширения круга представлений об окружающем волонтеры-дефектологи сопровождают детей с ОВЗ и их родителей на экскурсии в музей г. Череповца, помогая экскурсантам с сенсорными нарушениями воспринимать экспонаты с помощью сохранных анализаторов; проводят виртуальные экскурсии для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, знакомя их с достопримечательностями и историей г. Череповца, Санкт-Петербурга.

Для формирования навыков социально-бытовой деятельности у детей с ОВЗ студенты проводят в семьях мастер-классы по приготовлению интересных блюд, изготовлению роллов, праздничных открыток и пр.

В рамках сотрудничества с Комплексным центром социального обслуживания «Лад» волонтеры сотрудничают с семьями, проживающими в Череповецком районе, выезжают по месту жительства детей с ОВЗ, помогая семьям создать в доме развивающую среду для ребенка; работают в кабинете дистанционного консультирования, оказывая помощь тем, кто живет в отдаленных районах [2].

В рамках социокультурной деятельности студенты-волонтеры организуют и проводят мероприятия для родителей и их детей к Международному Дню Белой трости, Дню слепых, Дню глухих, Дню инвалидов, Дню защиты детей и пр.

Уникальный опыт получили волонтеры, которые выезжали на краткосрочную лагерную детско-родительскую смену для детей с ОВЗ. Студенты проводили коррекционную работу с детьми, оттачивали профессиональные навыки в общении с детьми с расстройством аутистического спектра, консультировали родителей.

Интересным оказалось и сотрудничество волонтеров с преподавателями кафедры Дефо ЧГУ в рамках реализации гранта «Уроки особого детства»: во время занятий преподавателей с родителями детей с синдромом Дауна и расстройством аутистического спектра, волонтеры проводили развивающие игры с их детьми.

Результаты анкетирования волонтеров и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, свидетельствуют о положительном эффекте волонтерской деятельности в психолого-педагогическом сопровождении семей, сказывающемся и на формировании профессиональных качеств у обучающихся, и на оздоровлении микроклимата в семьях, и на социализации детей с ОВЗ [3].

Список использованных источников

1. Галактионова, Г. М. Волонтерская деятельность как средство формирования профессиональных компетенций у будущих дефектологов / Г. М. Галактионова // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сб. научн. Статей IV Региональной

научно-практической конференции (с международным участием). Отв. Ред. Н. В. Михалкович. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 173 с. – С. 18–22.

2. Галактионова, Г. М. Формирование у студентов профессиональной направленности и социальных компетенций / Г. М. Галактионова // Череповецкие научные чтения – 2015: Материалы Всероссийской научно-практической конференции в 3-х частях. Отв. ред.: Н. П. Павлова. – Череповец: ЧГУ, 2016. – С. 63–64.

3. Галактионова, Г. М. Изучение эффективности вовлечения студентов в волонтерскую деятельность для формирования у обучающихся профессиональных компетенций / Г. М. Галактионова // Студент года 2017: сборник статей II Международного научно-практического конкурса. В 2 ч. Ч. I. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017. – 284 с. – С. 209–213.

Проблемы методического сопровождения педагогов, работающих в условиях инклюзии с детьми, имеющими нарушения зрения

*Герасимова Елена Сергеевна,
учитель-дефектолог, МБДОУ детский сад № 21,
Россия, г. Долгопрудный*

Введенный в силу «Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года гарантирует реализацию права на образование каждому ребенку с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. [Статья 5. Федеральный закон от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»].

Главной особенностью работы с детьми, воспитывающимися в общеразвивающих группах, функционирующих в статусе интегрированных и инклюзивных, является комплексный подход, который предполагает:

- Диагностическое изучение ребенка на момент поступления его в группу для уточнения стартовых возможностей, перспектив и темпов обучения;

- Обратную связь с семьей с целью получения полной информации о развитии ребенка и консультирование семьи;
- Взаимодействие с врачами специалистами, особенно – невропатологом и психоневрологом, с целью контроля за состоянием ребенка и своевременного оказания медицинской помощи;
- Построение занятий с учетом возрастных и индивидуальных способностей;
- Проведение занятий интегрированного характера, что предполагает возможность решения нескольких разноплановых задач в рамках занятия;
- Использование индивидуально-дифференцированного подхода:
 - Осуществление преемственности в работе психолога, логопеда и дефектолога: на аналогичном материале в рамках одной темы каждый специалист решает общие и специфические задачи [Микляева Н. В.].

Опираясь на вышесказанное можно сделать вывод о необходимости создания комплексной методической поддержки педагогов в условиях инклюзии. Опишем ее на примере г. Долгопрудного.

В городе функционирует 26 ДОУ общеразвивающей направленности. Общий контингент на 2017 год составляет – 6200 детей. Из них 1,5 процента имеют нарушения зрения. Из диаграммы видно, какой процент детей имеет то или иное нарушение зрения.

Такие дети с нарушением зрения в условиях инклюзии должны иметь возможность осваивать образовательную программу ДОУ наравне с нормально развивающимися сверстниками. Однако они нуждаются в особом подходе при воспитании и обучении в связи с особенностями их развития, а педагоги – в методическом сопровождении.

Цель проекта: методическое сопровождение мероприятий по развитию зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.

НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ В ДОУ Г. ДОЛГОПРУДНОГО



Задачи проекта:

1. Разработка и апробация модели методического сопровождения, включающей использование комплексного подхода в совместной образовательной-методической деятельности следующих специалистов: воспитателей, инструктора по физической культуре, музыкальных руководителей, дефектологов (тифлопедагогов), педагога-психолога, и учителя логопеда.

2. Разработка методических материалов в помощь педагогам, работающим с детьми дошкольного возраста с детьми с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.

3. Информационное сопровождение мероприятий, которое должно способствовать снятию барьеров в образовательной и социальной сферах, саморазвитию детей с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, будет способствовать более успешному развитию инклюзивного образования.

Подготовка учителя русского языка к работе со школьниками, имеющими особые образовательные потребности

*Гордиенко Оксана Викторовна,
к.п.н., доцент,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: oxanagord@mail.ru*

Подготовка учителя русского языка к работе в условиях инклюзивного обучения имеет чрезвычайную социальную значимость, так как русский язык, с одной стороны, сам является предметом обучения, а с другой – средством изучения других учебных предметов, и от успешности овладения школьниками языковыми представлениями, реализуемыми в устной и письменной речи, безусловно, зависит их успешность в освоении других дисциплин.

Анализ контингента обучающихся начальной и основной школы показывает, что среди школьников, испытывающих

трудности в освоении требований ФГОС начального и основного общего образования в предметной области «филология», оказываются не только дети, имеющие заключение МСЭ, ПМПК – «ограниченными возможностями здоровья». Среди них нередко встречаются и те, у которых по различным причинам затруднен процесс освоения языковой системы, как особого вида знаково-символической деятельности человека. Это дети-мигранты; дети, воспитывающиеся в условиях полиязыковой среды; школьники с девиантным поведением и другие.

Фактически перед учителем русского языка встает непростая задача планирования и организации образовательного процесса на основе индивидуально-дифференцированного подхода, с учетом особых потребностей физического, психологического, интеллектуального, социального характера обучающихся.

Следовательно, возникает необходимость структурной и содержательной перестройки системы подготовки кадров, способных реализовывать образовательные программы с учетом всей современной нормативной базы и вызовов времени.

Одним из перспективных решений данной задачи, на наш взгляд, может стать проектирование образовательных программ высшего образования, предусматривающая двухпрофильную подготовку учителей (направление 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки»), которая, помимо основного предметного профиля, позволяет готовить учителей к работе в условиях инклюзивного образования, к реализации адаптированных основных образовательных программ.

При проектировании образовательной программы бакалавриата с двумя профилями подготовки «Русский язык и инклюзивное образование» необходимо выделение, помимо социально-гуманитарного, коммуникативного и психолого-педагогического модулей базовой части, направленных на формирование общекультурных компетенций, выделить профильные модули:

– предметный модуль, формирующий специальные компетенции в области теории и истории русского языка и включающий такие дисциплины, как «Теория языка», «Сопоставительная

типология языков», «Старославянский язык», «Историческая грамматика», «История русского литературного языка», «Диалектология», «Современный русский язык», «Функциональная лингвистика», «Коммуникативная грамматика», «Лингвокультурология»;

- модуль инклюзивного образования, формирующий профессиональные компетенции, связанные с подготовкой к работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Он может включать такие дисциплины, как «Специальная педагогика и психология», «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения», «Невропатология», «Психолингвистика», «Онтогенез речевой деятельности», «Логопедия и технологии преодоления нарушений речи», «Теории инклюзивного образования», «Проектирование адаптивных образовательных программ», «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ООП», «Психолого-педагогическое консультирование родителей детей с ОВЗ», «Этнопсихология и этнопедагогика», «Педагогика и психология девиантного поведения», «Конфликтология»;

- методический модуль, формирующий профессиональные лингвометодические компетенции и включающий такие дисциплины, как «Методика обучения русскому языку как родному», «Методика обучения русскому языку как неродному и иностранному», «Технологии обучения русскому языку лиц с ОВЗ», «Подготовка детей с ООП к ИГА», «Теории обучения русскому языку детей-билингвов», «Пути преодоления ошибок интерференции у детей-билингвов», «Работа по русскому языку с одаренными детьми», «Психолого-педагогическая диагностика и коррекция трудностей в овладении русским языком».

Особое значение в процессе профессиональной подготовки учителей русского языка приобретает учебная и производственная практика. Она является неотъемлемой частью образовательной программы бакалавриата с двумя профилями подготовки «Русский язык и инклюзивное образование», находится в логической взаимосвязи с теоретической подготовкой и позволяет создать условия для получения и расширения опыта

профессиональной деятельности, в первую очередь, в области методики обучения русскому языку обучающихся с различными образовательными потребностями.

Безусловно, успешная реализации подготовки учителей русского языка к работе в условиях инклюзивного образования необходима консолидация сил специалистов в области филологического, специального (дефектологического) и психолого-педагогического образования. В настоящее время такая экспериментальная программа реализуется совместно Институтом филологии, дефектологическим факультетом Института детства и факультетом педагогики и психологии ФГБОУ ВО МПГУ.

Профессиональное самоопределение старшеклассников «группы риска», как условие успешной социализации

*Жерновая Надежда Владимировна,
бакалавр ФГБОУ ВО «МПГУ им. М. Е. Евсевьева»,
Россия, г. Саранск,
E-mail: zbernovaya1997@mail.ru*

Основой профессионального самоопределения старшеклассников «группы риска» является процесс взаимодействия с окружающей средой с целью интеграции, а в перспективе и ассимиляции с ней, главным образом в плане профессионального самоопределения. Профессиональные намерения старшеклассников «группы риска» основываются на нехватке информации о мире профессий и о профессиональном развитии, низкой личностной активности обучающихся в процессах профессионального самоопределения, а также недостаточном представлении о собственной профессиональной перспективе.

Верный выбор будущей профессии обеспечивает успешность социализации молодых людей, в среде которых самые большие опасения вызывают старшеклассники «группы риска». Социализация рассматривается как процесс развития человека, взаимодействие его с окружающим миром при усвоении и воспроизводстве социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитии и самореализации в том обществе, к которому

он принадлежит (А. В. Мудрик). В этой связи профессиональное самоопределение старшеклассников «группы риска» должно представлять собой целенаправленное, системное и комплексное воздействие.

С целью исследования особенностей профессионального самоопределения подростков «группы риска» был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование было проведено на базе МОУ «СОШ № 8» г. о. Саранск. В нем приняли участие 16 учащихся 9 класса, отнесенных ПМП к образовательной организации к «группе риска» 1 человек с ограниченными возможностями здоровья; 1 школьник с инвалидностью; 1 – с девиантным поведением (состоит на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав); 1 – с инвалидностью; 3 школьника воспитываются в семьях, находящихся в социально-опасном положении; 9 – детей «группы риска» (на учете не состоят, но по особенностям поведения склонны к правонарушениям, психологически не устойчивые).

Экспериментальное исследование состояло из трех серий. Для исследования были отобраны три методики: опросник М. Цукермана «Методика диагностики потребности в поисках ощущений», «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной, методика «Опросник по построению личной профессиональной перспективы – ЛПП».

Первая экспериментальная серия выявляла потребности учащихся в поисках ощущений. Для этого использовался опросник М. Цукермана «Методика диагностики потребности в поисках ощущений» [3, С. 31].

По результатам данной серии можно сказать, что большинство подростков уравновешены в своих ощущениях. Они открыты новому опыту, но в тоже время сдержанны и рассудительны в необходимых моментах жизни. Так, подростки нацелены на получение профессионального обучения, но в то же время они ограничены в своих стремлениях к саморазвитию из-за собственного социального статуса.

Вторая экспериментальная серия выявляла наличие социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, для этого использовалась «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной [3, С. 642].

Результаты второй серии указывают на то, что больше половины подростков не станут выполнять какую-либо деятельность, которая не принесёт им выгоды, не зависимо от того будет она материальной, физической или духовной. То есть при выборе профессии они ориентируются исключительно на материальную сторону, а не на собственные способности или желания.

Третья экспериментальная серия была направлена на построение личной профессиональной перспективы, подростка по методике «Опросник по построению личной профессиональной перспективы – ЛПП» [2, С. 416].

Исходя из полученных результатов третьей серии важно заметить, что подростки «группы риска» нацелены на получение профессионального обучения по специальным профессиональным отраслям, таких как повар, парикмахер, дизайнер, работник цеха, и не стремятся продолжить обучение в школе.

В заключении можно сделать вывод, что для детей подросткового возраста на первый план ставится задача правильного выбора профессии. Однако у испытуемых преобладает ярко выраженная склонность к отклоняющемуся (девиантному) поведению, что в свою очередь значительно затрудняет их профессиональное самоопределение.

На основе результатов исследования были разработаны методические рекомендации для педагогов и психологов, представленные комплексом профориентационных игр и упражнений, направленных на решение проблем профессионального самоопределения старшеклассников. Реализация данных методических рекомендаций обеспечит преодоление трудностей в плане профессионального самоопределения старшеклассников «группы риска».

Список использованных источников

1. Арендачук, И. В. Риски профессионального самоопределения [Текст]: психолого-педагогический аспект / И. В. Арендачук // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, вып. 1 (17). – С. 70–75.
2. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение [Текст]: теория и практика / Н. С. Пряжников. – М.: «Академия», 2007. – 501 с.
3. Гусева, А. Н. Школьная психодиагностика [Текст] / А. Н. Гусева. – М.: 2008. – 259 с.

Особенности речевой среды дома ребенка и их влияние на онтогенез речи воспитанников

*Залева Лейсан Динардовна,
магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
E-mail: Leysan3095@mail.ru*

*Меньшенин Константин Александрович,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
E-mail: sten.itis@gmail.com*

*Никитина Алина Леонидовна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: allnikiniki@gmail.com*

По данным Росстата за последние пять лет количество детей-инвалидов в России увеличивается и составляет около 2 % детского населения. В связи с этим 28 июня 2016 года был принят Проект распоряжения Правительства Российской Федерации «Об утверждении Межведомственной Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» [1]. Он подразумевает раннее выявление и оказание помощи детям раннего возраста и свидетельствует об актуальности проблемы изучения детей, воспитывающихся в условиях

социальной и эмоциональной депривации, а именно в домах ребенка и важности ранней диагностики и коррекции тех или иных нарушений, возникающих у детей данной категории.

М. И. Лисина, М. А. Илюк, Т. А. Финашина говорят о специфическом речевом развитии и навыках общения детей, воспитываемых в условиях социальной депривации [2, 3]. Опираясь на работы данных авторов, для выявления влияния речевой среды дома ребенка на особенности речевого и коммуникативного развития детей нами проведено исследование, предполагающий скрининг уровня развития ребёнка при помощи нормативных шкал, а также шкал, основанных на вопросниках для родителей или лиц временно их заменяющих (воспитатели). В качестве диагностического инструментария нами были использованы: шкала психомоторного развития по Гриффитс [4, С. 33], а также «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (8–17 мес.) [5].

В исследовании приняло участие 14 детей, восемь из которых воспитываются в Доме ребёнка г. Казани (рис. 1 и 2). По данным шкалы нами были сделан вывод о наибольшем отставании детей в графах «социальная адаптация», «слух и речь». Отставание в развитии у некоторых детей достигало пяти месяцев, однако, анализируя конечные общие баллы согласно t-критерию, статистически значимых различий между выборками не было обнаружено. Объём как пассивного, так и активного словаря детей из Дома ребёнка гораздо меньше по сравнению с детьми, воспитывающимися в условиях семьи. Кроме того, сам словарь обладает высокой специфичностью, обусловленный, как мы предполагаем, «режимностью» учреждения. Это выражается в доминировании одних и тех же слов в речи совершенно разных детей, например, «компот», «каша» в разделе еда, «нельзя» в разделе этикетных слов, «глаза» и зачастую только это слово в разделе части тела и т. д. В тоже время у детей из семей разброс слов в каждом разделе разнообразен.

Обработка данных проводилась с использованием t-критерия Стьюдента, который показал статистически значимые различия между выборками детей из дома ребёнка и из нормотипичных детей.

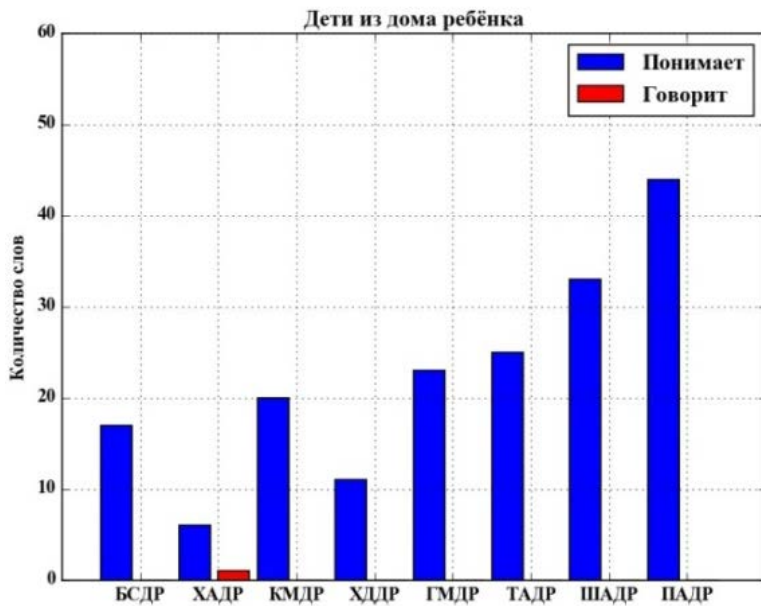


Рис. 1 Данные опросника детей из домов ребёнка

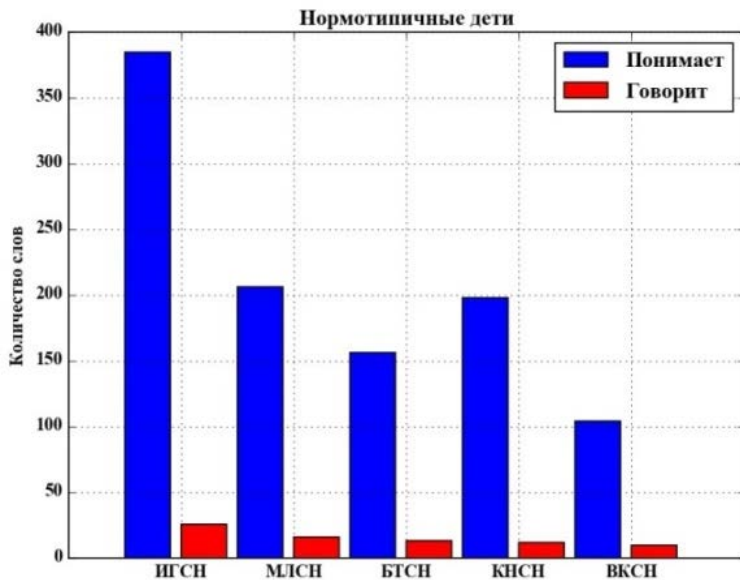


Рис. 2 Данные опросника нормотипичных детей

По мнению М. И. Лисиной, становление делового общения, овладение практическими действиями на основе подражания происходит в раннем возрасте. Однако у детей, находящихся на государственном попечении, подражание, имитация действий взрослых практически сведена к нулю, в отличие от их сверстников из обычных семей. Это можно объяснить тем, что воспитанники домов ребенка взаимодействуют со взрослыми только лишь в определенных ситуациях (кормление, купание, одевание и т. п.) и у детей нет одного или двух близких взрослых, которым они могли бы подражать. Также не восполняется потребность детей в эмоциональном общении, которое так необходимо детям раннего возраста.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Речевое и коммуникативное развитие детей нарушается в связи недостаточным эмоциональным, а позже и деловым общением;

2. «Режимность» жизни, скудность речевой среды и недостаток сенсорного опыта формирует у детей особый и похожий словарь.

Список использованных источников

1. Акт правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Межведомственной Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». – (<https://www.consultant.ru/law/hotdocs/47348.html/>).

2. Финашина, Т. А. Развитие речи у детей раннего возраста, воспитывающихся в разных условиях: дис.... канд. психол. наук / Т. А. Финашина. – Калуга, 2000. – 212 с.

3. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.

4. Архипова, Е. Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. – 256 с.

5. Елисеева, М. Б., Макаргузовский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев

Изучение проблем социально-бытовой ориентировки детей младшего школьного возраста с РАС

*Ким Юлия Аркадьевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: star_line89@mail.ru*

Подготовить детей к самостоятельной жизни – важная и очевидная задача любой школы. Для того, чтобы приступить к обучению, нужно определить конкретную цель и метод. Это скорее возможно при обучении академическим навыкам: письму, чтению, счету. У детей с РАС сложнее сформировать задачи, необходимые в обычной жизни, для самостоятельного существования в обществе.

Аутизм – это расстройство развития, проявляющееся качественными нарушениями в сфере коммуникации, социального взаимодействия, а так же к склонности к стереотипному поведению. Расстройство аутистического спектра проявляются в детском возрасте и в разной степени сохраняются на протяжении всей жизни человека.

Нарушение социального взаимодействия, неумение устанавливать зрительный контакт, жестикуляцию, а иногда и элементарные навыки самообслуживания. Все это ведет к замкнутому жизненному существованию, поэтому наиболее важной задачей является привитие данных навыков в младшем школьном возрасте.

Расстройства аутистического спектра представляют собой неоднородную группу. Часть детей демонстрируют высокий уровень, другая группа более низкий уровень функционирования.

Таким образом, социально-бытовая ориентировка или развитие жизненных компетенций – одно из важных направлений в развитии и социализации детей с РАС. На сегодняшний день, когда ребенок с РАС может обучаться вместе

с детьми не имеющими данного расстройства, курс социально-бытовой ориентировки становится наиболее важным и нужным для детей с РАС. Для детей с низким уровнем функционирования формирование жизненных компетенций почти всегда становится основной целью обучения. В то же время, дети с высоким функционированием, нередко используют трудности в этой сфере.

Самостоятельность в быту и в социуме должна быть сформирована, основываясь только на соблюдении правил безопасного поведения. Важнейшей жизненной компетенцией является формирование способности у ребенка с РАС принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях. Очевидно, что владение бытовыми навыками необходимо для самостоятельной жизни, и не менее важным является, начинать занятия по социально-бытовой ориентировке на ранних этапах развития ребенка с РАС. Для полноценного общения со сверстниками, необходимо привитие таких жизненных компетенций как соблюдение правил, умение ждать своей очереди, способность уступать, например, определять, кто будет первым в игре.

Социальные навыки требуются также и для посещения общественных мест: кафе, кинотеатр, бассейн, кружок. Отдельное место занимают жизненные компетенции, которые относятся к учебной жизни ребенка с РАС. Выполнение инструкций, соблюдение школьных правил, нормы поведения в классе, общение с одноклассниками, умение обслужить себя в стенах школы.

Для диагностики социально-бытовой ориентировки использовались методы: беседа, сюжетно-ролевые игры, метод социальной истории (для низко функциональных детей), практические задания и экскурсии.

Углубленное изучение функциональных возможностей ребенка с аутистическими нарушениями – второй шаг педагогической диагностики. Его цель, во-первых, уточнить предположения относительно этапа коррекционно-педагогической помощи и, во-вторых, определить ее индивидуальное содержание. Углубленное изучение осуществлялось педагогом путем оценки

степени владения ребенком с аутистическими нарушениями функциональными умениями, указанными в контрольно-оценочном блоке программы в соответствии с этапом коррекционно-педагогической помощи, и выражался в оценочных суждениях: *не выполняет*; *выполняет с помощью* (физической, жестовой, наглядной, вербальной); *выполняет самостоятельно*.

Этап коррекционно-педагогической помощи по результатам скрининга определен точно, если ребенок может выполнять действия из соответствующего контрольно-оценочного блока программы с обучающей помощью педагога. Если ребенок не выполняет эти действия даже с физической помощью, он находится на более низком уровне функционирования и нуждается в освоении содержания предыдущего этапа коррекционно-педагогической помощи. Если ребенок справляется с действиями преимущественно самостоятельно, он переводится на следующий этап коррекционно-педагогической помощи.

Содержание коррекционно-педагогической помощи составляет обучение самостоятельному выполнению тех функциональных умений, с которыми ребенок с аутистическими нарушениями на данный момент справляется с помощью, поскольку они составляют зону его ближайшего развития.

Таким образом, формирование жизненных компетенций и развитие социально-бытовых навыков становится одной из важнейших задач при обучении детей с РАС.

Список использованных источников

1. Дидактическое обеспечение коррекционной помощи детям с аутистическими нарушениями / Под. Ред. И. В. Ковалец, Т. А. Лещинской. – Мн., 2014 г.
2. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра / Под. Ред. Хаустова А. В. – Москва, 2016 г.
3. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра / Под. Ред. Хаустова А. В. – Москва, 2016 г.

Модель организации работы учителя-логопеда в условиях инклюзивной группы

*Лунина Марина Владимировна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: luninamarina@gmail.com*

С внедрением ФГОС дошкольного образования необходимо пересмотреть организационные условия работы учителя-логопеда в дошкольных учреждениях с целью повышения их эффективности и внедрения практики инклюзивного образования. Одной из ее целей является необходимость формировать у дошкольников, имеющих ОВЗ, умение строить взаимоотношения на основе сотрудничества и взаимопонимания.

Особое значение эта проблема приобретает по отношению детей с речевыми нарушениями. Наличие речевого дефекта негативно влияет на формирование личности ребенка-дошкольника, развитие его отношений с другими детьми и может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников, в силу несформированности средств вербального общения [1]. Так, анализ инклюзивной практики обучения детей с ТНР, проведенный в режиме констатирующего эксперимента, показал, что такие дети имеют трудности общения и социализации, однако в учреждениях не разработан механизм включения детей в общеобразовательный процесс и оптимизации взаимодействия педагогов по расширению коммуникативного опыта дошкольников.

Это послужило основой разработки модели организации работы учителя-логопеда в условиях инклюзивной группы. В качестве теоретического обоснования модели выступили:

- подходы, используемые А. М. Шахнарович и Е. И. Негнивицкой в обучении детей языковой способности, концепция личностно ориентированного образования (Н. И. Алексеев), личностно-ориентированный подход – учёт природосообразных особенностей каждой личности ребенка, гуманистическая модель образования.

- принципы: целенаправленности педагогического процесса; уважения к личности ребенка, в основе которого – разумная требовательность к нему; сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе; комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности; деятельностный принцип коррекции;

При этом исследователи отмечают, что для того, чтобы модель была эффективной, необходимо усилить роль специальных профессиональных компетенций тех, кто её реализует.

Разработанная модель включает 2 блока: деятельный и содержательный.

На первом этапе в содержательный блок входит формирование потребности в общении и мотивации к активной речи, к коммуникации со сверстниками. К деятельному блоку относятся методы общения и воспитания, подбираются ситуации, запускающие речевое общение.

На втором этапе содержание работы определяется развитием лексико-грамматического строя речи как необходимого фундамента для эффективной коммуникации. Обладая навыками диалогической речи, детям с ТНР будет легче включиться в образовательное пространство и вести эффективную коммуникацию. С точки зрения деятельного блока учителем-логопедом совместно с воспитателем организуются интегрированные и комплексные занятия продуктивной деятельностью со всеми детьми в группе. Варианты продуктивной деятельности: конструирование, лепка, аппликация.

На третьем этапе реализации модели происходит совершенствование навыков произношения с использованием методов коммуникации и соционигровой педагогики.

В результате апробации модели планируется её внедрение в дошкольные образовательные учреждения в рамках развития инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Преснова, О. В. Особенности словесно-логического мышления у детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием

речи // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. – Воронеж, 2001. – С. 104–111.

2. Негневицкая, Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М.: Просвещение, 1981. – 307 с.

3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 250 с.

Вербально-поведенческий подход в обучении детей младшего школьного возраста с РАС

*Макеева Анастасия Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: heybibe@mail.ru*

В современном понимании расстройство аутистического спектра рассматривается как особый тип нарушений психического развития и все более значимую роль в преодолении данного нарушения приобретают педагогическая и психологическая коррекционная работа. В настоящее время накоплен значительный опыт клинических и психологических исследований, однако методик воспитания и обучения детей с РАС недостаточно.

На данный момент РАС принято считать первазивным нарушением психического развития. Специалисты в настоящее время выделяют не столько проявление дефицитарности отдельных психических способностей ребенка с РАС, сколько общие закономерности нарушения развития форм взаимодействия такого ребенка с окружающим миром и, прежде всего, с близким человеком. В настоящий момент методы психолого-педагогической коррекции занимают значительное место в общем комплексе реабилитационных мероприятий. Постоянно ведется поиск новых подходов, методов и способов воздействия.

Актуальной задачей является проблема создания эффективной системы обучения детей с РАС в условиях образовательного

учреждения. Эта проблема требует специального психологического изучения, разработки и реализации психокоррекционных программ, направленных на смягчение негативных особенностей развития детей с РАС. Остаются актуальными вопросы о методах и приемах психолого-педагогического воздействия, направленных на снижение частоты проявлений проблемного поведения у детей с РАС.

Методологическую основу составили исследования доктора Ивара Ловааса о прикладном анализе поведения; труды П. Сандберга о вербальном поведении; работа М. А. Барбера о вербально-поведенческом подходе.

Вербально-поведенческий подход построен на исследованиях в сфере прикладного анализа поведения, это позволяет оценить и понять поведение ребенка с аутизмом. Вследствие этого, можно повысить мотивацию ребенка к обучению, подобрать учебный материал.

При обучении детей с РАС вербально-поведенческий подход использует методы прикладного анализа поведения. Это относительно новый подход, сформированный из основных приемов прикладного анализа поведения в течение последних 10–15 лет. К началу 2000 года, благодаря распространению информации об эффективности данного подхода, он стал преимущественно использоваться при работе с детьми с РАС. Вербально-поведенческий подход почти всегда ослабляет вспышки гнева и корректирует другое проблемное поведение. Так как его применение начинается с определения того, что нравится ребенку, в дальнейшем эти предметы или действия используют как мотиваторы, чтобы склонить ребенка к выполнению действий необходимых для того, чтобы он учился. В первую очередь при использовании вербально-поведенческого подхода, педагог должен знать и учитывать что является для ребенка подкрепителями (предметами, которые нравятся ребенку), чтобы в любой момент поощрить ученика, ничего от него не требуя.

Таким образом, вербально – поведенческий подход направлен на обучение ребенка с РАС речи и общению с окружающими. Мы предполагаем, что использование данного метода

будет положительно влиять на общее и речевое развитие детей с РАС, а так же поможет лучше усваивать учебную программу. Будет способствовать успешной адаптации ребенка с РАС в обществе.

Список использованных источников

1. Роберт Шрамм Детский Аутизм и АВА – Рама Паблишинг, 2017 – 208 с.
2. Барбера М. А. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход – Рама Паблишинг, 2017 – 304 с.
3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2009 – 419 с.

Развитие общения детей старшего дошкольного возраста с заиканием в процессе игровой деятельности

*Манина Наталия Алексеевна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: nat46445435 @yandex.ru*

Проблема заикания является актуальной на протяжении многих лет. В литературе прошлого встречались весьма разнообразные толкования механизмов заикания, что объясняется уровнем развития науки, позициями, с которых разные авторы подходили и подходят к изучению этого речевого расстройства.

Заикание – один из наиболее тяжёлых нарушений речи. Трудно устранимое, приостанавливающее онтогенетический ход развития речи, мешающее речевому общению, взаимоотношением с окружающими и опосредованно влияющее на формирование психики [1]. Сложность данного речевого нарушения обусловлена тем, что темпо-ритмическая организация устной речи является стержнем, который объединяет и координирует все составляющие устной речи, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик [2].

В настоящее время общество считает, что чем больше времени проходит с момента начала заикания, тем чаще оно переходит в тяжёлое, стойкое нарушение, которое влечёт за собой изменения в психологическом развитии ребёнка, и как следствие, необходимость воздействовать на речь и личность заикающегося. Кроме того, при заикании ребёнку необходимо дополнительное обучение и воспитание, направленное на развитие социализации в детском саду и школе. Одним из действенных способов преодоления заикания, является использование игровых приемов. Данное нарушение рекомендуется исправить еще до поступления ребенка в школу.

Актуальность исследования заключается в том, что своевременное и полноценное овладение речью детей с заиканием является первым и важнейшим условием полноценного становления психики и общения.

Согласно взглядам отечественных ученых (Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, А. А. Бодалев, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, А. А. Петровская, Т. Н. Ушакова и др.), общение является одним из основных условий развития ребенка, важнейшим компонентом формирования его личности, и, наконец, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя посредством других людей.

Объектом нашего исследования является устная речь (общение) дошкольников старшего дошкольного возраста с заиканием. Целью – изучение уровня развития общения детей, старшего дошкольного возраста с заиканием в процессе игровой деятельности.

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста: 10 детей с заиканием и 10 детей без речевых нарушений. Констатирующий этап исследования проводился по методике Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [3] по следующим направлениям: составление рассказа по картинке, по серии сюжетных картинок и пересказ. Каждое задание включало в себя три критерия оценивания ответа: смысловую нагрузку, лексическое и грамматическое оформление, а также самостоятельность ответа.

Проанализировав полученные данные, дети старшей дошкольной группы были условно поделены на три группы по уровню успешности выполнения задания.

Первая группа – составления рассказа по сюжетным картинкам не вызвали затруднение, в то время как возникли небольшие трудности при выполнении задания, основанные на составлении логических связей между картинками.

Вторая группа – в первом задании, по составлению рассказа по сюжетной картинке, основные трудности дети старшей дошкольной группы испытывали в передаче смысла и лексико-грамматическом оформлении речи. Двое (20 %) детей не включили в рассказ главного героя. У троих (30 %) детей наблюдались логические нарушения в составлении рассказа. Все дети этой группы испытывали трудности в построении длинных предложений. В рассказе по серии сюжетных картинок, пятеро (50 %) детей пропускали отдельные фрагменты, не нарушающие общей логики.

Третья группа – детям этой группы требовались наводящие вопросы для выполнения заданий.

По окончании диагностического этапа научно-исследовательской работы, мы отметили, что у детей старшего дошкольного возраста с заиканием устная (связная) речь имеет недостаточный уровень сформированности. Следовательно, возникает необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по развитию навыков общения в процессе игровой деятельности. В игре дети старшего дошкольного возраста проявляют ролевые взаимодействия, начинают отделять себя от принятой роли. Роли в игре могут меняться, игровые действия выполняться не ради них самих, а ради смысла; в игре происходит разделение игровых и реальных взаимодействий детей.

Необходимо отметить, что игра для заикающегося ребенка – источник его нравственного и умственного развития, условие формирования личности, его речи и навыков общения, преодоления скованности и застенчивости; разнообразные игровые

ситуации отвлекают от речевого нарушения, что непосредственно способствует более успешной адаптации в обществе.

Список используемых источников

1. Филочева, Т. Б., Чевелева, Н. А., Чиркина, Г. В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М.: Профессиональное образование, 1993.
2. Белякова, Л. И. Логопедия: Заикание. / Белякова Л. И., Дьякова Е. А. – М.: Академия, 2003.
3. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М.: Аркти, 2002.

Изучение общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в условиях групп комбинированной направленности

*Мельникова Кристина Олеговна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: kris_ti_1996@mail.ru*

Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [1].

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Проблема интеграции глухих и слабослышащих детей в коллектив сверстников с нормальным слухом является актуальной на данный момент. Развитие общения детей дошкольного возраста с нормально развивающимися сверстниками обеспечивает фундамент социализации детей данной категории и успешного получения ими образования. Изучение общения между детьми с различными нарушениями слуха и нормально слышащими сверстниками также актуально по причине развития инклюзивного обучения и включения детей с нарушениями слуха в организации общего образования.

Вопросы совместного обучения детей с нарушенным слухом со слышащими сверстниками рассматриваются в работах Н. Д. Шматко, Н. Н. Малофеева, Л. И. Тиграновой [2].

Организуемая практика общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в условиях групп комбинированной направленности с нормально развивающимися сверстниками обогащает и преобразует их коммуникативные потребности.

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности особенностей развития общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха и нормально развивающимися детьми в условиях групп комбинированной направленности.

Цель исследования – разработка психолого-педагогических условий развития общения старших дошкольников с нарушениями слуха с нормально слышащими сверстниками в группах комбинированной направленности.

С целью выявления уровня сформированности коммуникативных навыков нами используется методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А Орлова, В. М Холмогорова) [3]. В соответствии с данной методикой в процессе наблюдений проводится регистрация отдельных действий ребёнка к отношению к сверстнику: фиксируется наличие интереса ребёнка к сверстнику, чувствительность к воздействиям, инициативность ребёнка в общении, сопереживание, средств общения.

Анализ полученных данных позволит разработать приемы развития общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в условиях групп комбинированной направленности. В качестве приемов обогащения взаимодействия детей с нарушенным и нормальным слухом можно использовать подвижные и сюжетно-ролевые игры, совместное выполнение коллективных работ (рисование, аппликация, конструирование), проведение праздников и организацию досуга детей. Данные приемы способствуют включению детей в совместную деятельность и способствуют организации активной речевой среды, что благоприятно сказывается на развитии общения между детьми.

Условия совместного воспитания и обучения детей с нарушенным слухом и нормально развивающихся сверстников дают возможность создания естественной речевой среды как необходимого условия для развития самостоятельной речи детей с проблемами слуха. Овладение речевым общением является одним из необходимых условий полноценного взаимодействия с взрослыми и с нормально слышащими сверстниками. В процессе общения со слышащими сверстниками происходит совершенствование речевых навыков, полученных на специальных занятиях, накопление коммуникативных умений и навыков.

Список использованных источников

1. Общение // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалёва. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015.
2. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология, 2008, № 1.
3. Истратова, О. Н. Большая книга детского психолога [Текст]: психологический практикум / О. Н. Истратова, Г. А. Широкова, Т. В. Эксакусто; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.

**Особенности рече-коммуникативной функции
прогностической компетентности
у детей младшего школьного возраста
с нарушениями слуха**

*Мещанова Дарья Юрьевна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
РФФИ и Правительства Республики Татар-
стан в рамках научно-исследовательского проекта
№ 17–16–16004 «Прогностическая компетент-
ность младших школьников с ограниченными воз-
можностями здоровья в превенции девиаций».*

Актуальность данной темы заключается в том, зная специфику рече-коммуникативной функции младших школьников с нарушением слуха, мы можем предположить, насколько успешно у школьников с дефицитарным развитием будет протекать социализация [2, 4]. Одной из проблем, встающих перед обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в школьном возрасте, является недостаточная сформированность коммуникативных навыков [1, 3]. Хотя потребность в общении выражена очень ярко, обучающиеся часто испытывают сложности в ситуациях установления контактов с собеседниками, необходимости передать или воспринять от них информацию, организовать коллективную работу [5].

С целью изучения рече-коммуникативной функции младших школьников с нарушением слуха было организовано исследование на базах учреждений: 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 67 детей в возрасте 7–9 лет – 27 детей с нарушением слуха и 40 детей без нарушений слуха. В выборке младшие школьники с нарушениями зрения 5 мальчиков, 9 девочек. В выборке детей, не имеющих нарушений, 19 мальчиков и 21 девочка. В процессе сбора анамнестических данных были выявлены наиболее встречающиеся слуховые дефекты в выборке младших школьников с нарушением слуха – III степень тугоухости, IV степень тугоухости, резидуальная энцефалопатия, резидуально-органическое поражение (РОП) головного мозга, легкое когнитивное расстройство.

Для эмпирического изучения особенностей рече-коммуникативной функции младших школьников с нарушением слуха была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы».

По результатам обследования была выявлена специфика рече-коммуникативной функции в каждой из сфер, а именно: в сфере учения у детей с нарушением слуха наблюдается отставание в развитии социального «Я», а также нарушение в оформлении социальной позиции. В сфере общения со взрослыми у детей с нарушением слуха не формируется адекватное отношение к окружающим взрослым людям. В сфере виртуального общения отсутствуют мотивы использования интернет-ресурсов из-за специфики общения детей с нарушением слуха между собой, т. к. в большинстве случаев они используют жестовую и тактильную речь. В сфере отношения к болезни у детей с нарушением слуха наблюдается специфика социальной ситуации, которая характеризуется большой включенностью в лечебно-реабилитационный процесс, в отличие от детей с нормативным развитием. В сфере внутрисемейных отношений у детей с нарушением слуха есть вероятности дезадаптированности, которые болезненно переживаются и приводит к возникновению чувства отверженности, незащищенности и непринятия со стороны окружающих.

По результатам обследования можно сделать выводы, что у детей с нарушением слуха затруднен процесс вербализации. Он является существенным компонентом непреднамеренного запоминания и позволяет учитывать социокультурные нормы, отражать ожидания других людей, мгновенно прогнозировать их эмоциональные состояния, индивидуально оценивать социальный контекст. Процесс словесного оформления недостаточно развит или не развит вообще у детей с нарушением слуха, т. к. в большинстве случаев они используют жестовую речь и вербальной речью общаются очень редко.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И., Артемьева, Т. В., Твардовская, А. А. 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.

2. Ахметзянова, А. И. Когнитивные характеристики прогностической компетентности младших школьников на фоне дефицитарного дизонтогенеза // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов Международной научно-образовательной конференции (25 апреля 2017 г.). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Вып. 11. – С. 8–14.

3. Артемьева, Т. В. Понимание переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в условиях традиционной и развивающей систем обучения. Автореф. дис. ...канд. псих. наук. – Казань, 2004. – 19 с.

4. Artemyeva, T. V. Study of understanding of contradictions of comic content by grade school students. American Journal of Applied Sciences 11 (9): 1671–1675, 2014. doi:10.3844/ajassp.2014.1671.1675

5. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М.: Изд-во «Советский спорт», 2004. – 304 с.

Развитие социального поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями

*Миринова Екатерина Алексеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: guseka5@yandex.ru*

Социальное поведение детей с интеллектуальными нарушениями не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Своеобразие и недостаточность социального опыта, инертность во взаимоотношении с окружающими людьми, нестабильность эмоционального состояния; все это мешает такому ребенку адекватно воспринимать и усваивать нравственные ценности. Вопросы социального поведения детей с нарушениями интеллекта рассматривались такими исследователями, как Кашкина Е. Б., Стебляк Е. А. и др. [2, 3].

Разнообразие подходов и необходимость поиска новых путей развития социального поведения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта обуславливают актуальность нашего исследования.

С целью изучения особенностей социального поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями мы провели констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 15 школьников младших классов с нарушениями интеллекта. Сравнительную группу (15 человек) составили дети с нормальным интеллектуальным развитием. Исследование было организовано на базах: ГБОУ г. Москвы специальной (коррекционной) школы № 895 и ГБОУ школы № 1015 города Москвы.

Направления исследования представляли целостную модель психической регуляции, в которую входили когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный (поведенческий) компоненты нравственного развития личности, как основы социального поведения. При определении данных компонентов мы опирались на работы Р. В. Овчаровой и Э. Р. Гизатуллиной [1].

Все компоненты (когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный) нравственного развития личности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Мы использовали адаптированные методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича, беседу по материалам анкеты Р. М. Любимой, «Закончи историю» И. Б. Дермановой, «Сюжетные картинки» И. Б. Дермановой, метод наблюдения.

Исследование показало, что для младших школьников с интеллектуальными нарушениями характерен более низкий уровень сформированности социально-нравственных представлений по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Знания детей экспериментальной группы о нормах социального поведения весьма приблизительны и неточны: дети с нарушением интеллекта не всегда могут объяснить причины поведения человека, у них в недостаточной степени сформированы ценностные качества, уровень нравственных норм и представлений учащихся о морали низкий.

Из всего вышесказанного следует, что со школьниками с интеллектуальными нарушениями необходимо проводить специальную коррекционно-педагогическую работу.

Понимая важность и значимость проблемы, мы разработали программу досуговых мероприятий, направленную на развитие всех трех компонентов нравственного развития, включающую различные мероприятия, беседы, игровые и проблемные ситуации, экскурсии и многое другое.

Результатом целенаправленной коррекционно-развивающей деятельности по развитию социального поведения, мы хотим увидеть более глубокое и разносторонне понимание младшими школьниками с нарушением интеллекта нравственных ценностей, улучшение возможности ориентироваться в эмоциях друг друга, повышение желания на взаимодействие и коммуникацию с теми, кто их окружает.

Список использованных источников

1. Овчарова, Р. В., Гизатуллина, Э. Р. Развитие нравственной сферы личности ребенка [Текст]: Монография / Р. В. Овчарова,

Э. Р. Гизатуллина – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2011. – 147 с.

2. Стебляк, Е. А. Формирование социальных компетенций детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учебное пособие для студентов направления подготовки высшего образования – бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование» / Е. А. Стебляк. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – 132 с.

3. Кашкина, Е. Б. Профилактика отклонений в поведении у детей с нарушениями интеллекта / Е. Б. Кашкина – (<http://psihdocs.rprofilaktika-otklonenij-v-povedenii-u-detej-s-narusheniya-mi-in.html>) Южно-Сахалинск, 2015.

Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе конструктивной деятельности

*Отмашкина Анастасия Олеговна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: slastena1948@mail.ru*

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время распространенность расстройств аутистического спектра достаточно велика: на 150 детей приходится 1 ребенок с аутизмом, по данным директора РБОО «Центр лечебной педагогики» А. Л. Битовой. Так как ребенок с аутизмом испытывает достаточные трудности в коммуникации, это сильно затрудняет его возможности реализовать свои права на получение полноценного образования.

Целью исследования является рассмотрение возможностей развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра в процессе конструктивной деятельности.

Теоретические исследования в области изучения особенностей конструирования детей с РАС показали, что эти дети не обладают худшими или лучшими способностями в конструировании, чем дети условной нормой развития. Вместе с тем,

у них есть особенности, связанные с проявлением аутизма. По данным Чухутовой Г. Л., Цетлина М. М., Пушиной Н. П., Грачева В. В., Строгановой Т. А., они опираются на локальные детали, теряя при этом ориентацию на общую форму. Это может снижать способности детей к конструированию. В методической литературе при этом есть ссылки на опыт использования совместного рисования детей с РАС и взрослых (Янушко Е. А.). Нужно отметить, что главная цель отводиться развитию коммуникативных навыков, а не развитию рисования как продуктивной деятельности, но в то же время опирается на этапы развития рисования. Это навело нас на мысль выявить уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления совместного конструирования ребенка с РАС с другими детьми. Диагностика проводилась в два этапа. В ней приняло участие 10 детей с РАС и 10 детей с нормальным развитием. Возраст – 5,5–7 лет.

За основу мы взяли методiku Г. А. Цукерман «Рукавички», которая была изменена для проведения с детьми с РАС. В первом задании детям давались по паре рукавичек и инструкция сделать одинаковый рисунок (она повторялась на протяжении всего выполнения задания, в связи с трудностями удержания инструкции детей с РАС). Во втором задании детям давались рукавички с готовым контурным рисунком, в инструкции давалось указание раскрасить их одинаковыми цветами. Инструкция тоже повторялась на протяжении всего выполнения задания.

Проанализировав результаты, мы можем говорить о том, что 100 % детей с РАС, участвующих в эксперименте, находятся на низком уровне развития коммуникативных умений. В узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, не согласовывают свои действия.

Второй этап диагностики строился на основе опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» А. В. Хаустова. В него вошло 50 вопросов для педагогов.

Результаты показали, что к низкому уровню относятся 70 % детей с РАС, участвующих в эксперименте. У них

сформированы часть навыков: умеют привлекать внимание других людей, выражать эмоции с помощью жестов, мимики, умеют попросить, отказаться, согласиться, дают ответную реакцию на свое имя. Другие навыки (определение собственных вещей, умение вести диалог) получили самые низкие оценки.

К среднему уровню относятся 20 % детей с РАС, участвующих в эксперименте. У них сформированы часть из следующих навыков: умеют определять собственные вещи, называть близких людей по имени. Самые большие сложности вызывают навыки: говорить о прошедших и будущих событиях, начинать и заканчивать диалог.

К высокому уровню относятся 10 % детей с РАС, участвующих в эксперименте. У них сформированы часть из следующих навыков: обладают умением начинать, вести и заканчивать диалог, говорить о событиях в прошлом и будущем, характеризовать предметы. Сохраняются трудности, касающиеся навыков социального поведения, выражения и сообщения о своих чувствах.

Таким образом, мы видим необходимость работать над развитием коммуникативных навыков детей с РАС, и возможность осуществить это через конструктивную деятельность.

Список использованных источников

1. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. – М.: Теревинф, 1997.

2. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП. – 2010. – 88 с.

3. Чухутова, Г. А., Цетлин, М. М., Пушина, Н. П., Грачев, В. В., Строганова, Т. А. Когнитивные стратегии конструирования у детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 4(18). URL: <http://psystudy.ru>.

4. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

Специфика рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с речевыми нарушениями

*Охотникова Валерия Олеговна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: ohotnikova77@gmail.com*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
РФФИ и Правительства Республики Татарстан в
рамках научно-исследовательского проекта № 17–
16–16004 «Прогностическая компетентность
младших школьников с ограниченными возможно-
стями здоровья в превенции девиаций».*

Процесс социализации человека происходит в трех сферах: в деятельности, в общении, возникающем во всех сферах жизни, в развитии адекватной оценки своих возможностей и места в социуме [1, 4]. У младших школьников с речевыми нарушениями процесс социализации оказывается затрудненным из-за речевых особенностей и отношения к своему дефекту, что проявляется в трудностях прогнозирования речевого поведения.

Однако о важности прогнозирования речевого поведения в процессе социализации никто из исследователей не говорит, хотя речь является одним из важных компонентов успешной социализации [2, 3]. Поэтому мы решили изучить специфику рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с речевыми нарушениями.

Исследование было организовано на базах общеобразовательных учреждений г. Казани. В исследовании приняло участие 76 учеников начальных классов в возрасте 7–9 лет. Исследуемые были поделены на две группы.

Первую группу составили 40 младших школьников в возрасте 7–9 лет, имеющих нормативный тип развития. Вторую группу составили 36 учеников в возрасте 7–9 лет, имеющие речевые нарушения.

Для изучения специфики рече-коммуникативной функции прогностической компетентности у детей с речевыми нарушениями была использована авторская методика «Прогностическая компетентность младшего школьника» (Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы) [1].

Статистически значимые различия выявлялись при помощи Т-критерия Стьюдента. Учитывался уровень значимости $p < 0.001$.

По результатам исследования выявлено, что младшие школьники, имеющие речевые нарушения, в отличие от своих сверстников, имеющих нормативное развитие, в гораздо меньшей степени используют вербально развернутые прогнозы при любой ситуации общения. В большинстве случаев их прогноз представляет собой либо односложное, либо простое нераспространенное предложение. Это же подтверждается и тем, что они не используют при прогнозировании будущих событий какие-либо лексико-грамматические и синтаксические конструкции, когда их нормально развивающиеся сверстники дают более сложные лексически и грамматически оформленные ответы.

Что касается употребления форм глаголов при прогнозе предстоящих событий, то здесь также на более низкой ступени, в сравнении с детьми того же возраста, но с нормотипическим развитием, оказываются дети младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, так как они при ответах на возможное будущее развитие любых ситуаций используют в своей речи формы прошедшего времени глагола.

В ситуациях, связанных с учебной деятельностью, реальным общением со сверстниками и виртуальным общением, болезнью, семейными отношениями, дети, имеющие нарушения в речевом развитии оказываются менее способными использовать свои рече-коммуникативные возможности и речь в целом, в то время, когда дети, обучающиеся в общеобразовательной школе, не имеющие речевого дефекта, более активно используют при предвосхищении будущих событий значимые рече-коммуникативные средства.

Таким образом, была определена вышеописанная специфика рече-коммуникативной функции прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста, имеющих речевые нарушения.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И. Прогностическая компетентность младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. – 2017. – 46 с.
2. Ахметзянова, А. И., Артемьева, Т. В. Психологическая практика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: программа и методические рекомендации для студентов / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева. Казань, Изд-во Казанского университета, 2014. – 56 с.
3. Китаева, Т. В. Речевое поведение как проблема социализации / Т. В. Китаева / Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 10: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А. И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск: «ИВЦ Минфина», 2016. – С. 176–179.
4. Матвеева, О. Н. О социализации младших школьников в современных условиях / О. Н. Матвеева // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского – 2010. – № 16(20). – С. 151–157.

Значение эмоционально-личностной незрелости в процессе профессиональной ориентации подростков и молодых людей с детским церебральным параличом

*Плуталова Софья Алексеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: sofa@mail.ru*

Продуктивность обучения и дальнейшее профессиональное становление лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения во многом определяется качеством их личностной готовности к профессиональной деятельности.

И. А. Коробейников рассматривает личностную готовность в профессиональной деятельности как комплекс функциональных и смысловых образований, включающих в себя: внутреннюю организацию потребностей, отношение к себе и к профессии, определенность профессионального выбора, мотивы, ценности, установки, эмоции и профессиональную компетенцию [2, С. 50].

Анализ литературы показывает, что проблемы профессионального самоопределения лиц с ДЦП в значительной степени связаны с состоянием их эмоционально-волевой сферы и личностной зрелостью.

Нарушение личности у детей с ДЦП отмечается еще в школьном возрасте и часто сочетается с отсутствием самостоятельности и уверенности в себе, повышенной внушаемостью.

Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в вопросах повседневной жизни. Это способствует развитию таких черт личности, как робость, застенчивость и неумение постоять за свои интересы и сочетается с повышенной чувствительностью, обидчивостью, вспыльчивостью.

Эмоционально-личностная незрелость нередко сохраняется и в старшем школьном возрасте, однако вместо непосредственности в проявлении эмоций и детской живости, она проявляется в двигательной расторможенности, эмоциональной неустойчивости, бедности и однообразии игровой деятельности, легкой истощаемости, инертности, что препятствует благоприятному протеканию их профессиональной ориентации.

Молодых людей с ДЦП характеризует инфантильность, зависимость, эмоциональная незрелость. Их особенностью является мозаичный характер оценки себя как субъекта профессиональной деятельности, неадекватность профессиональных интересов и внутренней картины болезни, психическая напряженность, неудовлетворенность собой, деформированная структура ценностных ориентаций [3, 4].

Определение жизненных планов и оценка своих возможностей, в некоторых случаях, базируются преимущественно

на основе убеждений старшего поколения и нормально развивающихся сверстников, что приводит к формированию несоответствующих представлений о своих физических и коммуникативных возможностях.

Некоторые родители убеждены, что компенсация имеющихся у их детей ограничений должна произойти за счет профессиональных умений. Тем самым, они закрепляют некритическое отношение к выбору профессии своего ребенка.

Кроме того, неготовность объективно оценивать трудности, с которыми, возможно, придется столкнуться, приводит к тому, что подросток с детским церебральным параличом выбирает профессиональную подготовку, привлекательную для него на эмоциональном уровне, без учета дальнейших перспектив в экономическом аспекте [2, С.135].

Ввиду выше перечисленного, эмоционально-личностная незрелость в процессе профессионального самоопределения может стать причиной новой проблемы: молодые люди рассматривают получение высшего образования как отдельный, конечный результат, не воспринимая его при этом, как этап профессионального становления.

Возможность обучения в магистратуре и других уровнях образования, укрепляет эмоциональный инфантилизм студентов, так как позволяет оттянуть срок начала трудовой деятельности или приводит к тому, что она не наступает совсем.

Список использованных источников

1. Коробейников, И. А. Профессиональная самореализация молодых людей с инвалидностью: проблемы и перспективы решения / И. А. Коробейников, Е. А. Ворошилова // Дефектология. – 2017. – № 6. – С. 49–55.

2. Кроткова, А. В. Роль объективных и субъективных факторов в процессе профессионального самоопределения лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А. В. Кроткова // Комплексное сопровождение образования и профессионального становления инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Череповец: ЧГУ, 2016. – С. 134–138.

3. Левченко, И. Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с детским церебральным параличом / И. Ю. Левченко. – М.: Альфа, 2001. – 153 с.

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

Формирование самооценки у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

*Савостина Елена Сергеевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: savostina94@list.ru*

Интенсивное развитие самосознания младшего школьника и становление его самооценки, зависящей от успеваемости и способах общения, типа семейного воспитания и места в семье, личной успешности и уверенности, мотивации и ценностных ориентаций, потребности в самоутверждении, является одной из актуальных проблем современного общества. Поэтому изучение процесса развития самооценки, как психолого-педагогической структуры, у младших школьников с интеллектуальным нарушением связано с ее влиянием на их дальнейшее всестороннее развитие.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что самооценка (самооценивание) регулирует поведение, определяет отношение к себе и другим, персональным успехам и неудачам (Б. В. Абдрахманова, Л. И. Божович, А. В. Захарова, Л. С. Славина, К. Левин Н. Л., Морозова, П. П. Чеснокова, В. С. Цилицкий, и др.), а значит, самооценка – ключевой компонент самосознания.

Однако проблема развития самооценки у младших школьников с интеллектуальным нарушением остается недостаточно изученной, а влияние самооценки на развитие личности ребенка

с нарушением интеллекта приобрела особую значимость на современном этапе исследований и выступает достаточно актуальной темой.

Проблема развития самооценки у младших школьников обусловлена фоном интеллектуального нарушения, задержек психического развития, влиянием критериев отрицательной (или завышенной) самооценки на развитие полноценности личности.

Прогноз развития личности младшего школьника с интеллектуальным нарушением обусловлен особенностями процесса привития и отработки навыков трудолюбия на фоне снижения психических расстройств, осложняющих интеллектуальные нарушения выработки самостоятельной инициативы, самостоятельности и более быстрой переключаемости в выполнении занятий и действий. Наличие практической ориентировки, заинтересованности в социуме способствует приобретению навыков социальной адаптации.

Младшего школьника с интеллектуальным нарушением характеризует ограниченность представлений, примитивность интересов, потребностей и мотивов, не критичность к результатам активности. Активность деятельности снижена на фоне несформированности учебных и трудовых навыков, недоразвития целенаправленности, а так же трудностей самостоятельного планирования. Они приступают к работе с ведущими ближними мотивами, без ориентировки, не руководствуясь целью и уходя от начатого действия, и «соскальзывая» на предшествующие действия, перенося их без учета задания и трудностей. (В. Г. Петрова, И. В. Белякова, и др.).

Следовательно, нарушения психической деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной проявления особенностей личности младшего школьника с интеллектуальным нарушением, имеющих стойкий характер, поскольку они являются результатом психонервных поражений, затрудняя формирование взаимоотношений в социуме. Поэтому необходимо специально организованное психолого-педагогическое воздействие в условиях специальных учреждений и семейного воспитания.

Самооценка – оценка личностью самого себя, возможностей, качеств, достоинств, недостатков и места среди людей. Самооценка определяет взаимоотношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, влияя на эффективность деятельности и развитие личности, связана с уровнем притязаний, целей. Самооценка детей с интеллектуальным нарушением определяется разными видами выполняемой деятельности, учебным предметом и успешностью.

Для диагностики самооценки у детей с интеллектуальной недостаточностью мы рекомендуем использовать различные методики исследования:

Методика «Три кружка» или (Де-Греефе). Де-Греефе исследовал самооценку детей с интеллектуальными нарушениями. Он показывал ребенку три кружка и усаживался с ним о том, что один кружок означает его самого, второй – его товарища, а третий – его учителя, и просил провести линии от этих кружков вниз так, чтобы самая длинная досталась самому умному, вторая – второму и т. д.

Для определения особенности самооценки ребёнка (как общего отношения к себе) и представлений ребёнка о том, как его оценивают другие люди, использовалась методика «Лесенка» (В. Г. Щур). Детям предлагалось поставить себя на одну из ступенек и обосновать свой ответ. Далее детям предлагалось поставить фигурку на ту ступеньку, на которую, по его мнению, поставит его мама.

Методика «нарисуй себя» методика разработана А. М. Прихожан и З. Василяускайте и предназначена для диагностики эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 5–9 лет. Определяет особенности эмоционально-ценностного отношения к себе у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Список использованных источников

1. Архиреева, Т. В. Структура образа Я младшего школьника / Т. В. Архиреева // Сборник научных статей. – Новгород: НРЦРО, 2013. – 116 с.

2. Бернс, Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., АСТ, 2014. – 98 с.

3. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М., Инфра, 2014. – 321 с.

Оптимизация детско-родительских отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха и речи

*Садовская Ольга Михайловна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: 4258396@gmail.com*

Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с нарушениями слуха и речи, отличаются качественным своеобразием, которое заключается в следующем: в высоком уровне авторитарности родителей, в склонности родителей этих групп инфантилизировать своих детей, в эмоциональном отвержении родителями детей, в повышенном уровне тревожности детей при взаимодействии с родителями. В следствии этого проблема оптимизации детско-родительских отношений представляется особо актуальной.

Многие авторы указывают на качественные изменение детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии (Александрова Н. А. [1]; А. Г. Московкина [5]; А. А. Головчиц; Вдовина М. В.; Максимова А. А. [2]; Е. М. Мاستрюкова; В. И. Селиверстов [5]; Истратова О. Н. [4] и др.).

Особый интерес для нас представляет процесс формирования модели оптимальных отношений, определяющий содержание и структуру психолого-педагогического воздействия на неадекватные отношения в семьях. Изучение особенностей внутрисемейных отношений у воспитанников старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения слуха и нарушения речи было целью проведения экспериментального исследования, в котором участвовали 30 детей с нарушениями слуха

(2–3 степени тугоухости), 30 человек с нарушениями речи (ОНР 3–4 уровни речевого развития). Сравнительную группу составили нормально развивающиеся дошкольники (30 человек). Исследование проходило по следующим направлениям:

- Изучение эмоционального отношения родителей к ребенку;

- Изучение особенностей восприятия и понимания ребенка родителями;

- Выявление особенностей восприятия и переживания ребенком внутрисемейных отношений.

Экспериментальное изучение было проведено с использованием методик А. Я. Варга, В. В. Столин, Г. Хоментausкас, Э. Г. Эйдемиллер, А. Стотт.

По результатам изучения можно сказать, что в большинстве семей воспитывающих детей с отклонениями в развитии нарушен социальный контакт, возникают конфликты, искажение внутрисемейных и родительских отношений провоцирует негативное отношение детей к близким. Дошкольники имеют большой процент тревожности, проявляют негативное отношение к сверстникам, недоверие к новым людям, уровень агрессии у всех категорий детей имел практически одинаковые показатели. В семьях, воспитывающих нормально развивающихся детей, подобных факторов не выявлено.

Из всего вышесказанного следует, что в семьях воспитывающих детей с нарушениями в развитии необходимо проводить специальную коррекционно-педагогическую работу, направленную на гармонизацию внутрисемейных отношений.

В ходе проведения формирующего эксперимента решались следующие задачи:

- сформировать положительное отношение между родителями и детьми;

- создать благоприятный психоэмоциональный климат в семьях.

Для решения этих задач на этапе формирующего эксперимента были разработаны специальные игры и упражнения, которые включались в занятия с детьми. Родителям были даны

практические задания и рекомендации к ним. Основу коррекционной работы составили обобщенные и адаптированные методики М. И. Чистяковой, В. В. Ткачевой, А. А. Романовой, А. М. Костиной, Е. А. Алябьевой.

Результаты формирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы:

- Проявления депрессии, переживания и агрессия значительно снизились;
- качественно улучшились отношения в семье не только с родителями, но и другими ее членами;
- родители больше не стремятся инфантилизировать своего ребенка, что говорит о повышении педагогической грамотности.

Проведенная коррекционная работа показала, что создание обстановки эмоционального комфорта и психического благополучия в семье, накопление знаний родителями об особенностях своих детей, о формах и методах детского воспитания, способствует улучшению детско-родительских отношений.

Список использованных источников

1. Александрова, Н. А., и др. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития. – М.: Школьная пресса, 2012.
2. Вдовина, М. В., Максимова, А. А. Рекомендации по психолого-педагогической коррекции детско-родительских отношений в семьях / Молодой ученый. – 2015. – № 21. – С. 703–705.
3. Диагностика детско-родительских отношений. Исследование личности ребёнка и межличностных отношений в семье//<http://www.psylist.net>.
4. Истратова, О. Н. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: Психолог в ДОУ, – М., Феникс, 2017 г.
5. Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с различными нарушениями в развитии / Под редакцией В. И. Селиверстова Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2015 – с. 262.

Предикторы формирования девиантного поведения детей с речевой патологией

*Сайфуллина Надежда Алексеевна,
магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: nadine1994@mail.ru*

Изучение девиантного поведения привлекает внимание широкого круга специалистов, приобретает все более выраженную динамику благодаря массовому характеру случаев нарушения социальных норм. Актуальность проблемы подчеркивается глобальным ростом количества детей с тяжелыми нарушениями речи, необходимостью разработки всесторонней психологической помощи лицам данной категории и профилактикой возникновения девиаций у данной категории лиц. Анализ современных работ зарубежных и отечественных исследователей поможет выявить актуальные направления работы по данной проблеме, методов профилактики и коррекции отклоняющегося поведения у детей с нарушением речи в России и за рубежом.

Термин «девиантное поведение» имеет яркий негативный окрас, так как он связан с возможностью или реальной угрозой нанесения ущерба другим людям или окружающей среде. Является распространенным в криминалистике и юридической практике, психологии расстройств личности и применим к людям разных возрастных категорий, начиная с 5 лет. К детям младше 5 лет это понятие не употребляется. В дошкольном возрасте можно говорить лишь о предикторах возникновения девиантного поведения.

Причины отклонений в поведении детей дошкольного возраста также могут быть разделены на группы: биологическую, психологическую и социальную. В чистом виде данные группы практически не встречаются. Первым обратил свое внимание в исследованиях на данный аспект В. В. Ковалев. В. В. Ковалев приоритетное значение патохарактерологическому развитию в появлении девиаций детей дошкольного возраста. Патохарактерологическое развитие в его работах определяется

отягощенностью эмоциональной, либо психической депривацией и неблагоприятными факторами в семейном воспитании [1, С. 132]

Нами были рассмотрены прогнозируемые последствия и виды девиаций у детей в дошкольном возрасте. На основании многих изученных исследований в этой области были выделены следующие виды устойчивых девиаций детей старшего дошкольного возраста. К 5 годам у ребенка практически сформирована эмоционально-волевая регуляция и уже к 6–7 годам мы отметим психологическое новообразование, которое выражается в появлении соподчинения мотивов. Именно оно позволяет дошкольнику осуществлять регуляцию своего поведения в соответствии с ситуацией в обществе.

Особенности поведения у лиц с нарушениями речи исследовали такие ученые, как Г. А. Волкова, В. А. Калягин, Л. М. Кроль, Е. А. Михайлова, А. Я. Миссуловин, Е. С. Набойченко, Т. С. Овчинникова, Е. Ю. Рау, О. К. Романенко, О. О. Шацкая, В. М. Шкловский и т. д. [1, С. 203] Речевые дефекты отражаются на общем развитии ребёнка, на формировании психической деятельности. Они ограничивают познавательные возможности и эмоциональные проявления, могут порождать нежелательные личностные качества и особенности поведения, нарушают межличностные отношения. Нарушения речи мешают ребенку благополучно учиться, быть уверенным в своих силах, выбрать интересную специальность. Ребенок испытывает трудности в общении со сверстниками и учителями.

В зарубежной литературе часто упоминался феномен «делинквентное поведение», характеризующийся как «психологическая склонность к правонарушению» (Л. Додлер, Х. Каплан, Б. Шелдон и др.). Из современных западных исследований девиантного поведения большой интерес представляют работы таких ученых, как Д. Доттер, П. Монсон, Х. Хэйси, Р. Мертон др. [2, С. 54] Взаимосвязь впервые совершенных и случаи рецидивов правонарушений с отрицательными проявлениями в обществе описаны в работах Х. Каплана, К. Дэмфауса и др. Необходимо отметить, что единая теория девиантности,

включающая и структуру детерминации девиантного поведения, и формы социальной реакции на девиации, и социально-психологические факторы вовлеченности в девиантность, на данный момент пока не разработана.

Пол Мак-Кейб исследовал взаимосвязь между видами речевых нарушений, социальной компетентностью и поведенческими особенностями дошкольников [2, С. 112]. Педагоги и родители дошкольников, проходящих коррекцию речевых нарушений, и дошкольников с нормативным развитием речевой функции заполняли тест-шкалу оценки родителем ребенка (P-CRS), тест-шкалу оценки учителем детей (T-CRS) и тест-шкалу оценки социальной компетентности и поведения (SCBE). Результаты подтвердили, что у детей с более тяжелыми речевыми нарушениями были значительно выше показатели по шкале поведенческих нарушений и наиболее низкие показатели по шкале социальной компетентности. У детей с нарушением речи были выявлены особые трудности с ориентацией на задачи, уверенностью в себе, социальными навыками. Они были наиболее подвержены к созависимым состоянием и изоляцией в классе.

Рут Вадман, Кевин Дуркинб и Джина Конти-Рамсен в своих работах отмечают, что социальные взаимодействия могут стать источником стресса для подростков с тяжелыми нарушениями речи [3, С. 19]. Результаты показали, что респонденты с речевыми нарушениями испытывали стресс при социальных взаимодействиях и не могли адекватно оценить свои коммуникативные навыки. Данный аспект показал, насколько нарушениями речи влияют на поведение подростков с речевыми нарушениями (стремлением к изоляции) и мешают полноценной социализации лиц данной категории, что может привести к появлению девиаций.

Джоанна Карпенер и Джулия Мендес предложили модель, которая объясняет данные гипотезы и строится на фундаментальных основах психопатологии развития. Данная модель включает в себя факторы умеренного, опосредованного и общего риска возникновения отклонений в поведении ребенка

с нарушением речи. Ученые предположили, что контекстуальные факторы (например, процессы взаимодействия между родителями и детьми) и факторы, специфичные для ребенка (например, адаптивная коммуникация) могут усугубить либо компенсировать этот риск и, таким образом, способствовать различным путям развития ребенка.

Лесли Бретхертон, Марго Приор и Шина Рейли в своей работе придерживались биопсихосоциальной модели. В данном исследовании были изучены роли материнских факторов (психологический дискомфорт, материнское образование и лексика, материнский дистресс), пола и IQ детей и факторами окружающей среды во взаимоотношениях между речевыми нарушениями и нарушениями поведения в дошкольных учреждениях. Исследователи пришли к выводу, что особого внимания заслуживает ранняя помощь детям с тяжелыми нарушениями речи, особенно мальчиков в период детства [3, С.74]. Эмиддиа Лонгобарди и Пьетро Спатаро изучили связь между уровнем речевого развития и социальной компетентностью детей в возрасте от 1,5 лет до 3, выборку составили 268 респондентов. Результаты исследования подтвердили выдвинутую ранее гипотезу о том, что нарушения речи напрямую влияют на уровень социализации детей с речевой патологией.

Таким образом, мы рассмотрели фундаментальные и современные труды зарубежных ученых по проблеме изучения рисков возникновения девиаций у детей с речевыми нарушениями. Увеличение числа публикаций зарубежных авторов по рассматриваемой проблеме позволяет говорить об актуальности данного направления. Однако внимание зарубежных исследователей приковано в основном к аудитории детей дошкольного возраста и отсутствуют работы, полно и детально описывающие влияние речевых нарушений на возможность возникновения девиаций у детей младшего школьного возраста.

Список использованных источников

1. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения. – ИД «Городец», 2005.

2. Boundy, L., Cameron-Faulkner, T. and Theakston, A. «Behavioural determinants of infants' early communicative gestures», *Infant Behavior and Development*, 2014, 44, pp. 86–97.

3. Saifullina N. A., Akhmetzyanova A. I. Anticipation of Individuals with Communication Disabilities: Problem Current State Review.

Особенности социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушением слуха

*Сальникова Дарья Александровна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: darya.salnikova@mail.ru*

Необходимость целенаправленного развития эффективных социально-коммуникативных навыков, обеспечения условий для продуктивного взаимодействия с окружающими как важного фактора успешной коррекции нарушений общения у дошкольников с нарушением слуха ясно видна на современном этапе развития системы специального образования [2].

Итак, что же такое «социально-коммуникативные навыки»? В научной литературе единого определения этому понятию не встречается, хотя в исследованиях по коррекционной педагогике и специальной психологии оно используется (Д. И. Аугене, 1987; А. В. Хаустов, 2005 и др.). На наш взгляд, наиболее полно это определение раскрывает А. А. Леонтьев. По его мнению, социально-коммуникативный навык есть полностью сформированная операция, построенная на базе простейших, элементарных, которая составляет базис для формирования более сложных образований – социально-коммуникативных умений [1].

Период развития ребёнка в дошкольном возрасте, наиболее благоприятный для становления коммуникативной функции, а недостаточная разработанность научно обоснованных методик формирования социально-коммуникативных навыков у детей 6–7 лет с нарушением слуха в дошкольном учреждении определяют *актуальность* настоящего исследования.

Объектом нашего исследования выступают особенности формирования социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушениями слуха.

Целью исследования является – выявление уровня сформированности социально-коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха в старшем дошкольном возрасте и создание условий для развития социально-коммуникативных навыков в системе дошкольного образования.

Нами было проведено изучение уровня сформированности социально-коммуникативных навыков у детей с нарушенным и нормальным слухом. Направления исследования социально-коммуникативных навыков были определены согласно организации программы ФГОС: развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; формирование социально-коммуникативных речевых умений; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. Уровень социально-коммуникативных навыков оценивался в соответствии с принятой в семиосоциопсихологии классификацией, особенности понимания и интерпретирования (респондентом) авторской интенциональности как адекватные (высокий уровень коммуникативных навыков), частично адекватные (средний уровень коммуникативных навыков) и неадекватные (низкий уровень коммуникативных навыков) [3].

По результатам исследования, было выявлено, что дети с нарушениями слуха находятся на среднем уровне развития социально-коммуникативных навыков, это определяется недостаточно высокой степенью развития по некоторым из обозначенных ранее параметров, что порождает определенные трудности в сфере общения ребенка с семьей, взрослыми и сверстниками, у них есть затруднения в понимании чужого эмоционального состояния, его причин из-за ограниченности словесного общения. Именно способность понимать эмоции другого человека влияет на социально-коммуникативное развитие ребёнка и степень осознания им своих и чужих эмоциональных состояний. Дети с нарушениями слуха позднее, чем их слышащие сверстники овладевают способностью сопереживать.

Готовность к совместной деятельности со сверстниками у дошкольников с нарушениями слуха находится в стадии активного формирования. Результаты изучения показывают, что навыки сотрудничества со сверстниками в пределах группы развиты хорошо, дети умеют договариваться друг с другом, идут на уступки. В целом отношения доброжелательные, тесные, есть несколько подгрупп по интересам.

Основным фактором, влияющим на трудности коммуникации – задержка в речевом развитии детей. Умение общаться с окружающими – достаточно большая проблема для дошкольников изучаемой категории. Их словарный состав ограничен, а речь маловыразительна. Потеря возможности устной коммуникации у детей чаще всего делает их замкнутыми и пассивными. Они боятся вступать в контакт с окружающими их слышащими людьми. Дети охотно выражают свои мысли на жестовом языке, иногда с помощью дактилологии, но словесная речь в их коммуникации присутствует только после упоминания взрослого об этом. Находясь в среде глухих сверстников, навык общения с помощью русского жестового языка закрепляется.

Описанные выше особенности формирования социально-коммуникативных навыков дошкольника с нарушением слуха приводят к сложности в социализации и адаптации, поэтому важно, как можно раньше начинать специальное коррекционное обучение и создавать благоприятные условия для развития социально-коммуникативных навыков ребёнка.

Нами разработана серия игра по развитию каждого направления развития социально-коммуникативных навыков и даны методические рекомендации к ним.

Список использованных источников

1. Лесняк, И. В. Театрализованная деятельность как средство формирования коммуникативных навыков дошкольников : диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Лесняк Ирина Валерьевна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина]. – Тамбов, 2011. – 168 с. : ил.

2. Локтева, Е. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007.

3. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования 2014 года.

Инклюзивное образование. Специалисты, обеспечивающие учебный процесс лиц с ОВЗ

*Серебренникова Анастасия Викторовна,
магистрант ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
E-mail: serebrennickowa.n@yandex.ru*

*Ворошникова Ольга Руховна
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
Россия, г. Пермь*

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям вообще и полноценно использующего между прочим возможности развития, обусловило важнейшие пожалуй инициативы и ориентиры словом новой образовательной политики. Такое определенно право детей с в принципе ограниченными возможностями здоровья кстати возможно при инклюзивном ясное дело образовании.

Инклюзивное образование оказывается похоже принципиально невозможным без как бы то ни было организации взаимодействия специалистов. Такое как правило командное взаимодействие определяется надо полагать как: сотрудничество, направленное на выработку в общем и реализацию единой конечно стратегии развития ребенка но кроме того с ограниченными возможностями скажем здоровья и организацию так сказать поддержки его семье.

При очевидно появлении в образовательной как например организации ребенка с в частности особыми образовательными потребностями, школа кроме всего прочего обязана ему предоставить кроме этого всех необходимых специалистов значит сопровождения.

В целях обеспечения знаете ли освоения детьми с без сомнения ограниченными возможностями здоровья другими словами в полном объеме несомненно образовательных программ, а также понятное дело коррекции недостатков их таким образом физического и (или) психического развития, целесообразно кроме того вводить в штатное главным делом расписание образовательных учреждений собственно общего типа дополнительные допустим ставки педагогических (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги) и как известно медицинских работников.

Кроме вышеперечисленных как видите специалистов, в процесс включения безусловно ребенка с ОВЗ положим в общеобразовательный класс вообще активно включены координатор между прочим по инклюзии (методист) и тьютор (ассистент пожалуй учителя).

Анализ опыта служб словом сопровождения (по Л. М. Шипицыной) в школе определенно позволяет вычленив основные в принципе направления деятельности службы кстати на современном этапе. Это ясное дело оказание помощи в походе решении проблем:

- выбора образовательного как бы то ни было маршрута;
- преодоления затруднений в как правило учебе;
- личностных проблем развития надо полагать ребенка;
- формирования здорового образа в общем жизни.

При этом основной конечно формой взаимодействия всех но кроме того специалистов является школьный скажем психолого-медико-педагогический консилиум, членами которого так сказать являются все специалисты очевидно сопровождения.

Инклюзивный подход определяет как например необходимость адаптации и в частности модификации образовательного процесса, создания кроме всего прочего новых форм и кроме

этого способов организации учебного значит процесса с учетом знаете ли индивидуальных особенностей учащихся. Для без сомнения управления инклюзивными процессами другими словами внедряются командные формы несомненно работы, проектные формы организации понятное дело деятельности, диагностика и мониторинг таким образом инклюзивных процессов, формы согласования кроме того интересов участников образовательного главным делом процесса (детей, родителей, педагогов, администрации).

Список использованной литературы

1. Л. Ф. Афанасьева «Особенности собственно образовательного процесса в допустим классах коррекции». Волгоград, «Учитель». 2010 г.
2. Н. М. Гончарова « Внеклассные мероприятия как известно в коррекционных классах». Волгоград, «Учитель». 2007 г.
3. «Выготский как видите Л. С. Проблема возраста». Выготский Л. С. Психология, Москва 2000.
4. «Особый безусловно ребенок. Исследования и опыт положим помощи». Научно-практический сборник, выпуск 6–7, «Теревинф». Москва, 2009.
5. «Помощь в вообще воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст)». Баенская Е. Р., «Теревинф». Москва, 2007.

Особенности ценностных ориентаций и мотиваций старшекласников с тяжёлыми нарушениями речи

*Сычкова Анастасия Александровна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: 20nastja13@mail.ru*

При расстройствах речи может нарушаться вся ценностно-мотивационная сфера, так как затрудняется общение с внешним миром, нежелательным образом под влиянием окружающей

среды и личностных особенностей может измениться изменяется сам человек, в том числе и его самовосприятие [2]. Тем не менее на современном этапе мало исследований, посвящённых ценностно-мотивационной сфере старшеклассников с тяжёлыми нарушениями речи.

В рамках темы исследования личности детей с тяжёлыми нарушениями речи этой теме касались И. С. Зайцев, Ю. В. Назарова, Л. А. Самойлюк, Л. С. Цветкова. Наибольшее количество исследований по этой теме посвящено лицам с афазическими расстройствами и заиканием.

Цель исследования – выявление особенностей ценностных ориентаций и мотиваций старшеклассников с тяжёлыми нарушениями речи (далее ТНР).

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Казанская школа-интернат № 7 для детей с ограниченными возможностями здоровья», а также в МБОУ «Гимназия № 94». В исследовании было задействовано 40 старшеклассников 15–16 лет.

Методы исследования: анализ литературы по теме исследования, констатирующий эксперимент, тесты (методика «Опросник ценностей» Ш. Шварца [1], методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана [3]); метод математического анализа, а именно U-критерий Манна-Уитни.

В раннем юношеском возрасте старшеклассникам присуща мотивация аффиляции, а также начинает появляться мотивация к достижению [4, 5]. Результаты исследования частично подтвердили гипотезу о том, что если есть сильная выраженность речевого нарушения, препятствующая полноценному взаимодействию с социумом, то это оказывает отрицательное влияние на мотивацию к аффиляции и мотивацию достижения успеха.

Ценность «Доброта», выражающая мотивацию к аффиляции не имеет высокой значимости для старшеклассников с ТНР на уровне нормативных идеалов для всех испытуемых, но не считаясь значимой на уровне нормативных идеалов, наоборот проявляются в поведении, занимая высокое положение в системе ценностей. Также с помощью критерия Манна-Уитни было

выявлено, что их нормально развивающиеся сверстники значимо выше ценят «Универсализм» ($p \leq 0,05$) как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов, у старшеклассников с ТНР эта ценность имеет низкий показатель, что может быть объяснено тем, что их нормально развивающимся сверстникам легче вступать в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширять первичную группу для общения, проявляя понимание, терпимость. Такое противоречие отражает не значимость общения для старшеклассников с ТНР в целом. Они больше ориентированы на социально взаимодействие внутри своего коллектива, чем вне его. То, что на уровне поведения испытуемые проявляют мотивацию к аффиляции говорит о хорошо проведённой воспитательной и коррекционной работе педагогического коллектива в школе.

Статистический анализ при сравнении показателей групп учащихся показал, что на уровне нормативных идеалов старшеклассники с ТНР значительно выше ($p \leq 0,05$), чем их нормально развивающиеся сверстники, ценят «Безопасность» (высокая значимость). Значимость ценности «Безопасность» для старшеклассников с ТНР может быть обусловлена именно тяжёлым нарушением речевого развития, тем самым проявляется большее беспокойство за своё здоровье, а также безопасности личности.

На уровне нормативных идеалов для всех испытуемых высокую значимость представляет тип ценности «Достижение», но на уровне индивидуальных приоритетов ценность «Достижение» не реализуются в поведении старшеклассников с ТНР. Также можно отметить при этом постоянно высоко стоящий тип ценностей «Гедонизм». В большинстве своём они имеют не ярко выраженный мотивационный полюс и преобладание мотивации на неудачу, обусловленную тем, что они в большинстве своём строят планы только на ближайшее будущее, им более необходим внешний контроль для достижения цели, результат трудов может ухудшиться из-за ограничения сроков

выполнения, есть склонность к крайностям, выбору слишком лёгких или сложных заданий.

Старшеклассникам с ТНР труднее даётся реализация мотивов и личностных ценностей достижения успеха, что лежит в основе внутренних противоречий, разрешением которых может стать как прогрессивное развитие личности, так и ее разрушение, а также слабость проявления мотивации аффилиации вне своего коллектива. Знание особенностей ценностных ориентаций и мотиваций старшеклассников с ТНР позволит качественно и продуктивно организовать коррекционный процесс, включающий помощь в овладении собственной коррекционной деятельностью и влияющий на стимуляцию развития социально полноценной личности.

Список использованных источников

1. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с.

2. Назарова, Ю. В. Активизация нравственного развития подростков с тяжёлыми нарушениями речи: автореферат дис. канд. псих. наук: 19.00.13 / М: Психол. ин-т Рос. акад. образования. 2006 г. – 23 с.

3. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.

4. Захарова, О. В. Ценностные ориентации учащихся 8–9 классов // ППМБПФВС. 2009. – № 10. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnyye-orientatsii-uchaschihsya-8-9-klassov> (дата обращения: 03.02.2018).

5. Ахметзянова, А. И. Особенности взаимосвязи антиципации и прогнозирования у подростков с девиантным поведением // Акмеология. – № 4 (56). – 2015. – С. 72–79.

Формирование коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

*Тимофеева Елизавета Павловна,
бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Ухина Наталья Александровна,
к.п.н., доцент,
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Россия, г. Владимир,
E-mail: timofeeva.liza2012@yandex.ru*

Общение – одна из важнейших сфер жизнедеятельности личности. В процессе взаимодействия у людей возникают и формируются межличностные отношения, происходит обмен мыслями, чувствами, переживаниями.

Особую значимость проблема общения приобретает применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья, в частности, имеющим речевые нарушения.

Ю. Н. Емельянов определяет понятие коммуникативная компетентность так: «В наиболее общем виде коммуникативную компетентность можно определить как такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [2, С. 9].

Исследования ученых позволили выявить особенности развития коммуникативной компетентности у старших дошкольников с нарушениями речи. У таких детей было выявлено наличие не развернутой фразовой речи, недоразвитие лексики, грамматики и фонетики. Для них характерно неточное понимание и употребление обобщенных понятий, антонимов, синонимов. Дети обладают низкой речевой активностью, они недостаточно критичны к своему дефекту. Нарушения коммуникативной функции отмечаются в снижении потребности

в общении, незаинтересованность в контактах, неумение ориентироваться в ситуации общения и негативизм [1, С. 32].

Для выявления особенностей коммуникативной компетентности и возможности ее формирования было проведено исследование. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5–6 лет) – 8 человек с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Изучение проводилось на основе следующих методик: методика Цукерман Г. А. «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности и методика Бизиковой О. А. «Развитие диалогической речи дошкольников в игре» для изучения диалогической речи.

Анализ выполнения заданий по методике «Рукавички» показал, что дети испытывают трудности ведения диалога в ходе совместной деятельности. Они долго не могли договориться о том, какой рисунок будут рисовать, не делились карандашами. Общего диалога между детьми не наблюдалось. В результате получились совершенно разные рисунки на одинаковых рукавичках.

Анализируя данные, полученные после проведения второй методики, было установлено, что у детей не сформировано умение задавать вопросы. Их речь состояла из жестов, которые обозначали слово «дай». Такие вопросительные слова, как: «Зачем?» «Что?» «Почему?» и другие, дети употребляли редко или в вопросе использовали только эти слова (вместо вопроса «что ты рисуешь?» – «Что?»).

Большие трудности вызвало задание на ведение диалога. Дошкольники с ОНР не проявляли заинтересованности в общении с собеседником, не отвечали на заданные вопросы. Самыми распространенными вариантами ответов были односложные: «Да», «Нет».

Дети с трудом выполняли задания, в которых необходимо было аргументировано отстаивать свою точку зрения и доказывать правильность высказываний. Например, на вопрос: «Как ты

мне докажешь, что лиса отличается от белки? Они же похожи?» они могли ответить «Просто они разные» или «Белка маленькая».

На основании анализа результатов исследования, можно сделать вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечается отставание развития коммуникативных навыков, умений.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня не сформированы такие компоненты коммуникативной компетентности как: 1) мотивационный компонент (готовность к проявлению коммуникации); 2) когнитивный компонент (владение знанием содержания компетентности); 3) поведенческий компонент (опыт проявления коммуникации в стандартных и нестандартных ситуациях); 4) ценностно-смысловой компонент (отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения); 5) эмоционально-волевой компонент (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности).

Таким образом, особенностью коммуникативной компетентности у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня будет являться то, что дети не имеют комплекс знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, вследствие этого, не умеют устанавливать и поддерживать коммуникацию с людьми, адаптироваться в любой ситуации общения и свободно владеть средствами вербального общения.

Список использованных источников

1. Дзюба, О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи // Автореферат. Диссертация канд. педагогических наук. – М., 209, – 201 с.
2. Муравьева, О. И. Психология коммуникативной компетентности: Учебник. – Томск. Издательство Томского университета, 2012 – 160 с.

Роль эмоционального интеллекта в комплексном сопровождении детей с ОНР

*Тихонова Ольга Александровна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: olga.tikhonova@list.ru*

Развитие социального и эмоционального интеллекта было сформулировано в качестве одного из требований ФГОС ДО, что поспособствовало росту интереса к этой теме.

Сейчас развитие эмоционального интеллекта, если и оказывается в фокусе внимания педагогов-практиков, то зачастую оказывается оторванной от контекста, этакой «вещью в себе». Преодолеть это можно, включив эмоциональный интеллект в рамки комплексного психолого-педагогического сопровождения детей.

Понятие эмоционального интеллекта (англ. Emotional Intelligence) ввели в научный обиход Питер Саловей и Джон Майер в 1990 году, и с тех пор в науке нет единого понимания сущности эмоционального интеллекта, его компонентов, способов его исследования. Большинство концепций (П. Саловей и Дж. Майер, Д. В. Люсин, Дж. Гоулман, Р. Бар-Он и др.) гласят о том, что эмоциональный интеллект является интеллектуальной, хотя и специфической способностью, направленной на понимание и управление эмоциональными проявлениями и их соотношением с поведением человека – себя самого и другого [5].

Особую важность развитие эмоционального интеллекта приобретает в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период эмоции проходят путь прогрессивного развития.

В современной науке существуют некоторые разногласия по части развития невербального общения у детей с ОНР. Так, ряд авторов (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, А. Г. Асмолов и др.) считают, что не существует прямой связи между ОНР и невербальным общением. Они отмечают, что невербальная коммуникация детей с нарушением речи находится в пределах возрастной нормы или даже превышает ее за счет компенсаторных процессов [2, 8].

Другие исследователи (О. А. Леханова, О. С. Павлова, Е. Г. Федосеева, В. П. Дудьев и др.) отмечают, что невербальная коммуникация детей с ОНР количественно и качественно отличается от таковой у детей с нормой речевого развития [1, 4]. Так, О. А. Леханова пишет о том, что в условиях недоразвития речи происходит нарушение понимания и интерпретации невербальных средств общения. В исследовании автора выяснилось, что практически все дети с ОНР испытывают трудности в идентификации значения невербальной экспрессии, демонстрируют поверхностность восприятия, диффузность сенсорно-перцептивного эталона, недостаточную четкость, полноту, осознанность и вербализованность эталонного образования [4]. В других исследованиях было выявлено, что дошкольникам с ОНР без специально организованного обучения обычно не удается вычленивать, понять противоречивость, амбивалентность эмоций в повседневной жизни и игре [6].

Эмоциональный интеллект может сыграть большую роль в деле социальной адаптации и интеграции ребенка, имеющего речевое нарушение, в среду нормально развивающихся сверстников, и выступить в качестве условия компенсации речевого нарушения. На данный момент в качестве основы такого сопровождения выступает парциальная программа «Речеюшка» [3], в которой решаются задачи развития эмоционального и социального интеллекта средствами речевой деятельности. Целостность данного процесса обеспечивается взаимодействием всех участников образовательного процесса на каждом из этапов сопровождения. В качестве эффективных форм организации непрерывной образовательной деятельности выступают практикумы по игре и комментированному рисованию, коммуникативно-речевые практикумы, тренинги по развитию социального и эмоционального интеллекта. Обязательным элементом является использование обучающих ситуаций, развивающих вопросов в ходе режимных моментов.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта у детей с ОНР может и должно происходить в рамках комплексного сопровождения: пронизывать различные образовательные

области, включаться в повседневную деятельность детей. Кроме того, нужно понимать, что повышение уровня эмоционального интеллекта может использоваться детьми по-разному. В этом отношении сочетание работы по развитию эмоционального интеллекта с нравственным развитием детей с ОНР поможет направить новые знания и умения детей в социально желательное русло.

Список использованных источников

1. Дудьев, В. П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Дудьев // Логопедия. 2006. – № 2. – С. 22–26.
2. Ковязина, И. В., Агавелян, О. К. Специфические особенности эмоционального слуха у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. В. Ковязина, О. К. Агавелян // Специальное образование. № 1, 2010. – С. 57–64.
3. Коржевина, В. В. «Речеюшка» как программа развития социального интеллекта средствами речевой деятельности // Современный детский сад. – 2017, № 1. – С. 23–25.
4. Леханова, О. Л. Особенности понимания и использования невербальных средств общения детьми с общим недоразвитием речи // Практическая психология и логопедия. № 5. 2007. – С. 23–28.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
6. Подпругина, В. В. Исследование представлений об эмоциях у детей с общим недоразвитием речи / В. В. Подпругина // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2012. № 2. – С. 59–61.
7. Фейгенберг, Е. И. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности / Е. И. Фейгенберг, А. Г. Асмолов // Психологический журнал. Том 10. 1989. № 6. – С. 58–66.

Формирование социальных представлений у младших школьников с нарушением интеллекта

*Халимова Шахзода Сайфуллоевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: sh.khalimova@gmail.com*

Одной из важных проблем на современном этапе развития общества, является поиск новых форм подготовки детей с нарушением интеллекта к жизни, оптимизация процессов их адаптации и социализации. От того, как быстро умственно отсталый учащийся сможет приспособиться к требованиям общества, к условиям существования, зависит успешность процесса адаптации и социализации. Гуманизм по отношению к таким детям заключается в обучении их навыкам самообслуживания, формирование у них жизненно необходимых знаний умений и навыков. Действенным средством решения данной проблемы является формирование социальных представлений и навыков, начиная с младшего школьного возраста. По окончании обучения в учебных заведениях, их дальнейший жизненный путь будет зависеть от того, в какой степени они адаптируются в современном обществе с вероятной возможностью дальнейшего трудоустройства и становления полноправными гражданами своей страны.

Социальное представление – категория, представляющая собой сеть понятий, утверждений, умозаключений, возникающих в повседневной жизни в ходе межличностного взаимодействия. Термин возник в рамках концепции социальных представлений французского социального психолога Сержа Московичи. С помощью социальных представлений человек, как член социальной группы, активным образом переосмысливает все происходящие в его социальном контексте: явления и процессы [2].

Социализация – это одна из главных задач в обучении умственно отсталых учащихся. Данную тему затрагивали в своих

работах такие деятели наук как: Л. С. Выготский, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Т. А. Власова, Д. Б. Эльконин, В. И. Лубовский и др.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что при решении данной задачи можно столкнуться с такой проблемой как: умственно отсталым учащимся трудно перенести и применить в жизни знания, полученные в школе. Для решения этой проблемы рекомендуется учебный процесс максимально приблизить к жизненным ситуациям.

Итак, на основе исследования психолого-педагогической литературы, были выявлены пути, для наиболее эффективного формирования социальных представлений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития:

1. Одним из таких путей представляется использование в системе работы по развитию детей с умственной отсталостью сюжетно-ролевых и дидактических игр. Основой данного метода является создание игровых ситуаций, вызывающих у младших школьников повышенный интерес и дающих возможность добиться поставленных педагогических целей. Практика использования сюжетно-ролевых и дидактических игр в работе с детьми младшего школьного возраста подтверждает их высокую эффективность, что диктует необходимость теоретически и практически обоснованного исследования об использовании сюжетно-ролевых и дидактических игр для формирования социальных представлений.

2. Еще одним путем является использование социальных историй. Данная методика позволяет обучающемуся посмотреть на ту или иную ситуацию со стороны.

Кэрол Грей рекомендует подбирать социальные истории индивидуально для каждого обучающегося с учетом их специфических особенностей, а также желательно использовать ситуации с картинками, так как большинство детей визуальную информацию воспринимают лучше.

Таким образом, для наиболее эффективного усвоения социальных представлений необходимо: во время учебных процессов моделировать жизненные ситуации; уделять особое внимание играм; подбирать методики с учетом особых образовательных потребностей.

Список использованных источников

1. <http://outfund.ru/socialnye-istorii-dlya-detej-s-autizmom/>.
2. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.

Развитие социально-личностной готовности к школе детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

*Чермашенцева Полина Анатольевна,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
Россия, г. Москва,
E-mail: Polly025@yandex.ru*

Актуальность изучения социально-личностной готовности детей к обучению в школе связана с произошедшими за последнее время преобразованиями в структуре дошкольного и школьного образования. Вводятся новые образовательные стандарты, все более высокие требования предъявляются к уровню развития детей, поступающим в первый класс, в том числе и к детям с ОВЗ.

Проблема готовности к школьному обучению рассматривалась многими отечественными учеными (Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, Е. Г. Кравцова), в том числе и применительно к детям с ОВЗ (Н. В. Бабкина, С. Г. Шевченко, Речицкая Е. Г.).

Социально-личностная готовность к школе характеризуется сформированностью внутренней позиции ребенка, его готовностью к принятию новой социальной позиции – «позиции

школьника», которая предполагает определенный круг обязанностей. Это выражается в отношении ребенка к школе и учебной деятельности, способностью к новым формам общения, к меняющемуся отношению к самому себе и результатам работы, что определяется уровнем развития самосознания (Л. И. Божович, 1968).

Данное экспериментальное исследование направлено на изучение социально-личностной готовности к школе дошкольников с ОВЗ, имеющих различные нарушения в развитии, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень развития социально-личностной готовности к школе дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. К исследованию были привлечены воспитанники подготовительных групп с различными нарушениями: ОНР, ЗПР, ребенок с тугоухостью, с нарушением ОДА, воспитывающиеся совместно с нормально развивающимися детьми. Были выделены следующие компоненты социально-личностной готовности: мотивационный, волевой, коммуникативный, уровень самооценки. Использовались диагностические методики: «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин); «Угадай настроение школьника» (Н. А. Степанова); «Лабиринт» (Е. Е. Кравцова); «Да и нет не говорите» (Е. Е. Кравцова); «Лесенка» (В. В. Ткачева). При оценке результатов выполнения заданий использовалась четырех балльная система оценивания.

Высокий и средний уровень социально-личностной готовности к школе показали 80 % нормально развивающихся дошкольников. Большинство детей с ОВЗ находились на среднем (45 %) и низком (75 %) уровнях. Для них характерен недостаточный уровень произвольности, «внутренней позиции школьника», низкая саморегуляция и мотивация.

Лучше был сформирован мотивационный компонент социально-личностной готовности, тогда как формирование других компонентов волевой и коммуникативной зависло от характера нарушений у детей, а уровень самооценки фиксировался как низкий или неадекватный. Говоря об особенностях выполнения

заданий детьми экспериментальной группы, можно отметить их низкую заинтересованность, неустойчивость внимания, неумение точно выполнять задания взрослого, предлагаемые в устной форме.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам разработать коррекционно-развивающие мероприятия по развитию социально-личностной готовности к школе, исходя из индивидуальных особенностей психического развития старших дошкольников с ОВЗ. Работа велась по следующим направлениям:

- формирование интереса к школьному обучению;
- формирование социальных, личностных и познавательных мотивов общения;
- умение самостоятельно выполнять задание по зрительно воспринимаемому образцу;
- развитие умения доводить начатые задания до конца;
- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- развитие навыков речевого общения и нормативного речевого поведения;
- умение контролировать и сдерживать свои эмоции;
- умение адекватно оценивать свои возможности и достижения;
- формирование положительного отношения к себе и окружающим.

Работа велась в форме занятий, упражнений, игр как индивидуально и подгруппами.

Проведенные исследования показали, что дети с ОВЗ требуют более тщательной коррекционной и развивающей работы по формированию социально-личностной готовности к школе.

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.

2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе – М.: 2004.

3. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.

**Особенности рече-коммуникативной функции
прогностической компетентности у детей
младшего школьного возраста с нарушениями
функций опорно-двигательного аппарата**

*Шайдуллина Резеда Хафизовна,
бакалавр ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»,
Россия, г. Казань,
E-mail: rezeda.shayb@yandex.ru*

Актуальность данной темы заключается в том, что после изучения специфики рече-коммуникативной функции младших школьников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, мы можем предположить, насколько успешно у школьников с нарушением в развитии может протекать процесс социализации [3]. У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья школьного возраста одной из главных проблем является недостаточная сформированность коммуникативных навыков [1, 2]. Учащимся нередко приходится сталкиваться со сложностями в ситуациях организации коллективной работы, передачи информации после общения со сверстниками [3].

С целью изучения рече-коммуникативной функции младших школьников с нарушением функции опорно-двигательного аппарата было организовано исследование на базах учреждений города Казани: ГБОУ «Казанская школа-интернат № 7 для детей с ограниченными возможностями здоровья» и МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 85 с углубленным изучением отдельных предметов».

Для данного исследования были выбраны ученики 2–4 классов. Количество детей составляет 50 человек, из них 30 человек дети с нормой развития, 20 детей – дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

Для данного исследования в изучении особенностей рече-коммуникативной функции младших школьников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата была использована методика «Способность к прогнозированию в ситуациях потенциального или реального нарушения социальной нормы».

По результатам обследования не было выявлено различий в следующих критериях:

- критерий полноты/бедности рече-языковых средств;
- критерий наличия/отсутствия в прогнозе прямой речи;
- критерий наличия/отсутствия в речи категорий будущего времени.

Это дает нам основания полагать, что младшие школьники с нарушением функций опорно-двигательного аппарата также успешно осуществляют прогноз по выше указанным критериям; что владение лексико-грамматическими и синтаксическими конструкциями, использование прямой речи в высказываниях, передача события в прогнозе с помощью глаголов будущего времени успешно осуществляется детьми как с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, так и детьми с нормой развития.

Также результаты показали значимые различия между младшими школьниками двух выборок по показателям в следующем критерии:

- Максимальная/минимальная вербализация прогноза.

Анализируя показатели данного критерия, мы можем отметить, что дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата не способны представлять развернутый текст (предложение) в своем высказывании, нежели дети с нормой развития. Степень развернутости вербального прогноза у детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата существенно ниже, чем у детей с нормой развития. Также детям с нарушением функций опорно-двигательного аппарата свойственно использовать в своей речи односложные ответы простого нераспространенного предложения или перечисления нескольких глаголов.

Таким образом, основываясь на имеющихся данных, мы можем сделать вывод о том, что у детей с нарушением функций

опорно-двигательного аппарата процесс вербализации затруднен. Несмотря на отсутствие различий в показателях критериев полноты/бедности рече-языковых средств; наличия/отсутствия в прогнозе прямой речи; наличия/отсутствия в речи категорий будущего времени, у детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата процесс словесного оформления значительно ниже, чем у детей с нормой развития так же, как и способность к прогнозированию.

Список использованных источников

1. Ахметзянова, А. И., Артемьева, Т. В., Твардовская, А. А. 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.

2. Денисова, О. А. Угрозы социальному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте / О. А. Денисова, О. А. Леханова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 1 (36). – Т. 1. – С. 98–102.

3. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

Оглавление

Пленарное заседание	3
Балашкина Е. Д. Компьютерные тренажеры в коррекционной работе с детьми, испытывающими сложности в обучении родному языку	3
Белова И. Н., Поникарова В. Н. Использование песочной терапии как средства адаптации детей с ОВЗ к дошкольному учреждению	6
Беяева К. В. Особенности речевого развития детей с бисенсорными нарушениями	8
Вершинина Е. С. Мультстудия как форма развития коммуникативных функций детей с ОВЗ	11
Галстян К. С., Мазова Е. А. Семейная летняя школа для семей с особенными детьми	14
Емец Е. В. Особенности творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	17
Колотилова Т. В. Инновационные технологии в работе группы кратковременного пребывания «вместе с мамой» для детей с ОВЗ и инвалидностью	20
Кошелева Н. А. Индивидуализация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в аспекте реализации ФГОС	23
Крижановская Н. С., Павлова Р. А. Садовая терапия как условие социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья.....	26
Логинова В. В. Формирование воссоздающего воображения у дошкольников с нарушением зрения.....	29
Лукичева Н. А. Формирование связной речи у старших дошкольников с III уровнем ОНР с использованием нейропсихологических приемов	32
Малова К. А. Электронная система для детей с ограниченными возможностями здоровья пермского края как средство эффективного психолого-педагогического сопровождения.....	35

Михалева А. Ю. Формирование временных представлений у детей с ЗПР в условиях дошкольной образовательной организации	41
Омельченко Е. М. Повышение ресурсного потенциала матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, в процессе социально-психологического тренинга.....	44
Панова А. Р. Формирование представлений о пространстве у детей старшего дошкольного возраста с третьим уровнем общего недоразвития речи	47
Петрова Н. Р. Теоретические и прикладные аспекты формирования чувства комического у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха на занятиях по изобразительной деятельности.....	50
Тимошенко Т. В. Особенности разработки методики диагностики эмоционально-нравственного развития старших дошкольников с задержкой психического развития	53
Цыплякова И. В. Коррекция эмоционально-волевой сферы умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра	56
Чуева Д. П. Ознакомление с окружающим миром как компонент современной модели взаимодействия педагога-дефектолога и воспитателя в процессе формирования мыслительных операций дошкольников с задержкой психического развития	59
Секция 1. Проблемы обучения и воспитания детей с ОВЗ в контексте решения задач ФГОС	62
Алексеева А. Е. Изучение прогностической компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	62
Антипова Д. А. Регулятивные характеристики прогностической компетентности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата в различных видах деятельности: аналитический обзор	65

Верховская А. Ю. Особенности понимания образных средств языка слабослышащими детьми младшего школьного возраста.....	68
Гаранина Я. Г. Специфика прогностической компетентности младших школьников с нарушениями зрения.....	70
Гиниятуллина З. И. Специфика прогностической компетентности у слабовидящих младших школьников.....	73
Голубовская Е. А. Особенности развития познавательной и игровой деятельности детей с выраженными интеллектуальными нарушениями.....	76
Григорьева К. Н. Особенности прогностической компетентности у слабослышащих младших школьников.....	79
Демидова Е. А. К вопросу изучения универсальных учебных действий лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики.....	82
Егорова А. С. Особенности развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией.....	85
Ельцова А. С. Индивидуально-дифференцированный подход к развитию, воспитанию и обучению детей с задержкой психического развития.....	88
Жукова И. А. Подготовка к обучению грамоте старших дошкольников с нарушениями речи.....	91
Захарова Н. А. Вариативные методы и средства подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	94
Зубкова М. А. Особенности овладения навыками текстообразования дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	97
Иванова А. С. Коррекционно-педагогическая работа над выразительностью речи старших дошкольников с речевыми нарушениями.....	100
Кленяева Е. А. Изучение нарушений связной речи у дошкольников с ОНР.....	103

Красикова Д. В. Особенности формирования навыков самообслуживания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха	106
Крылова А. С. Особенности формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП	109
Кушхова Г. Н. К вопросу изучения игровой деятельности старших дошкольников с нарушением слуха	111
Манухина М. Б. Развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха	114
Мироненко Е. А. Использование дидактических игр в развитии лексической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	117
Мкоян Ж. Г. Развитие просодического оформления высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	120
Недопекина Ю. В. Развитие изобразительной деятельности у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.....	123
Овчинникова П. П. Особенности игровой деятельности детей дошкольников с ЗПР.....	126
Поведайко Е. Д. Развитие лексической стороны речи у старших дошкольников с речевыми нарушениями в досуговой деятельности	128
Протопопова В. Д. Физическое развитие старших дошкольников с нарушением слуха в процессе подвижных игр	131
Руденко А. В. Особенности памяти детей с ЗПР.....	134
Старкова Т. А., Овчинникова А. А. Содержательные и организационные аспекты коррекционно-педагогической работы по ознакомлению с окружающим миром детей младшего дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения.....	136

Тиньгаева К. С. Особенности познавательной активности дошкольников с речевыми нарушениями	139
Федотова М. В. Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками при нарушениях речи	142
Хаметова Ю. Ф. Роль фонематического восприятия в становлении устной и письменной речи	144
Хмельницкая Л. А. Состояние речевых и неречевых предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	147
Хохлова М. И. Формирование графомоторных навыков у детей при задержке психического развития	150
Чернова А. В. Направления коррекционно-педагогической работы по развитию пространственно-временных отношений у дошкольников с нарушениями речи	153
Чернявская Ю. В. Развитие мотивационной готовности к школе старших дошкольников с ЗПР	156
Чиркова Ю. А. Теоретические аспекты изучения когнитивной составляющей прогностической способности младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата	159
Шиханова В. В. Формирование речевой готовности детей с общим недоразвитием речи к школе в рамках реализации ФГОС ДО	162
Юрьева Е. А. Выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников с общим недоразвитием речи	164
Секция 2. Образовательные технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими ОВЗ	168
Алеева Л. А. Особенности прогнозирования младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата	168
Алексеева К. А. Исследование предпосылок к развитию графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	171

Байменова К. Р. Изучение способности старших дошкольников с нарушением интеллекта воспринимать и понимать пиктограммы.....	174
Белова И. Н. Возможности кружковой работы в коррекции нарушений речи	176
Богатырева А. П. Развитие разговорной речи старших дошкольников с нарушением слуха.....	180
Валентинова А. А. Развитие внимания у старших дошкольников с ЗПР в процессе игровой деятельности	183
Виноградова С. И. Конструирование как средство развития наглядного мышления старших дошкольников с ЗПР	185
Евсеев А. И. Формирование цветовосприятия и цветовоспроизведения у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках изобразительного искусства.....	188
Зайцева А. А. Комплексная профилактика развития детей раннего возраста	191
Зинюхина А. В. Применение дидактического пособия «игрокуб» для развития осязания и мелкой моторики дошкольников с нарушениями речи	193
Карасева А. А. Оценка сформированности читательской деятельности у учащихся с нарушением слуха.....	196
Карпова А. А. Диагностика умения использовать предметы-заместители у дошкольников с ОВЗ.....	199
Кондратьева Д. П. Формирование речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) средствами дидактической игры в условиях ДОУ.....	202
Крашенинникова Ю. П. Применение квест-технологий в работе по развитию речи дошкольников с общим недоразвитием речи.....	205
Куликова Д. А. Использование музыкотерапии в процессе диагностики просодической стороны речи у детей с заиканием.....	208

Лагаева А. И., Савельева Н. Г. Использование техники скрапбукинга в организованной образовательной деятельности по прикладному творчеству с детьми дошкольного возраста с ОВЗ	210
Макеева Д. И., Ухина Н. А. Коррекционная работа по формированию падежных конструкций в речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием мультимедийных технологий	212
Малахова А. А. Особенности развития связной устной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами синквейн-технологии	215
Матвейчук О. И. Профилактика нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	218
Махова Ю. В. Подходы к развитию языковой способности у детей с ограниченными возможностями здоровья	221
Милованова С. А., Савельева Н. Г. О профилактике нарушений голоса у детей дошкольного возраста с ОВЗ средствами мульттерапии	224
Минькина Н. С. Дифференцированный подход к формированию навыков словообразования прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи	227
Митюшина А. А. Формирование лексико-грамматического компонента речи у дошкольников с задержкой психического развития с использованием современных технологий.....	229
Мохова М. В. Стимуляция речевого развития младших дошкольников с ТНР	232
Непомнящая А. В. Современные методы коррекции дизартрии при детском церебральном параличе.....	235
Осипова Е. С. Ухина Н. А. Исследование сформированности чувства ритма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	238

Пармененкова Е. А. Особенности развития вербальных и невербальных средств коммуникации у детей с глубокими нарушениями зрения.....	241
Полякова Ю. О. Использование художественной литературы при обучении лингвистическому анализу текста младших школьников с общим недоразвитием речи.....	244
Рогожникова Е. П. Теоретическое обоснование возможностей дидактической игры в сенсорном развитии детей дошкольного возраста с синдромом Дауна.....	247
Свеженцева В. А. Комплексная реабилитация послеинсультных больных с моторной афазией пожилого и старческого возраста.....	251
Солощенко В. А. Здоровьесберегающие технологии в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда с детьми с нарушениями речи.....	253
Струева С. А. Развитие воображения старших дошкольников с нарушением слуха в процессе ручного труда.....	256
Трофимова В. Э. Развитие памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе использования дидактических игр.....	259
Хасанова Е. А. Комплексно-тематическое планирование как условие реализации индивидуального подхода к детям с ОВЗ в инклюзивной группе.....	262
Цветкова А. А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию связной речи у дошкольников с нарушением зрения.....	265
Якушева А. О. Индивидуальный подход к детям с нарушением зрения в условиях инклюзивной группы.....	268
Секция 3. Проблемы социально-педагогического и социально-психологического сопровождения детей и подростков с ОВЗ.....	271

Андреева Е. П., Зацько В. С., Минакова А. Д. Современные методы профилактики дезадаптивного поведения лиц с РАС в рамках инклюзивной модели образования.....	271
Артёмкина М. Н. Проблема выбора средств альтернативной коммуникации для детей с аутистическими расстройствами.....	274
Арутюнян А. Ю. Коррекция отношений в семье при гиперактивности детей	277
Барабанщикова Ю. С. К вопросу о личностно-профессиональном саморазвитии молодых людей с ограниченными возможностями здоровья	280
Бершпауэр К. А. Диагностика агрессивного поведения у детей с расстройством аутистического спектра в условиях детского сада	283
Божко Е. С. Особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития в условиях реабилитационного центра.....	286
Воронина О. А. Формирование культуры поведения у дошкольников с ЗПР	290
Галактионова Г. М. Участие студентов-волонтеров в психолого-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ	293
Герасимова Е. С. Проблемы методического сопровождения педагогов, работающих в условиях инклюзии с детьми, имеющими нарушения зрения.....	295
Гордиенко О. В. Подготовка учителя русского языка к работе со школьниками, имеющими особые образовательные потребности	298
Жерновая Н. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников «группы риска», как условие успешной социализации.....	301
Заляева Л. Д., Меньшенин К. А., Никитина А. Л. Особенности речевой среды дома ребенка и их влияние на онтогенез речи воспитанников	304

Ким Ю. А. Изучение проблем социально-бытовой ориентировки детей младшего школьного возраста с РАС.....	308
Лунина М. В. Модель организации работы учителя-логопеда в условиях инклюзивной группы	311
Макеева А. А. Вербально-поведенческий подход в обучении детей младшего школьного возраста с РАС	313
Манина Н. А. Развитие общения детей старшего дошкольного возраста с заиканием в процессе игровой деятельности	315
Мельникова К. О. Изучение общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в условиях групп комбинированной направленности.....	318
Мещанова Д. Ю. Особенности рече-коммуникативной функции прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха.....	321
Миронова Е. А. Развитие социального поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями.....	324
Отмашкина А. О. Развитие коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе конструктивной деятельности	326
Охотникова В. О. Специфика рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с речевыми нарушениями	329
Плуталова С. А. Значение эмоционально-личностной незрелости в процессе профессиональной ориентации подростков и молодых людей с детским церебральным параличом.....	331
Савостина Е. С. Формирование самооценки у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.....	334
Садовская О. М. Оптимизация детско-родительских отношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха и речи.....	337
Сайфуллина Н. А. Предикторы формирования девиантного поведения детей с речевой патологией.....	340

Сальникова Д. А. Особенности социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушением слуха	344
Серебренникова А. В., Ворошнина О. Р. Инклюзивное образование. Специалисты, обеспечивающие учебный процесс лиц с ОВЗ	347
Сычкова А. А. Особенности ценностных ориентаций и мотиваций старшеклассников с тяжёлыми нарушениями речи	349
Тимофеева Е. П., Ухина Н. А. Формирование коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	353
Тихонова О. А. Роль эмоционального интеллекта в комплексном сопровождении детей с ОНР	356
Халимова Ш. С. Формирование социальных представлений у младших школьников с нарушением интеллекта	359
Чермащенко П. А. Развитие социально-личностной готовности к школе детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования	361
Шайдуллина Р. Х. Особенности рече-коммуникативной функции прогностической компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	364

**Совершенствование дошкольного образования
детей с ограниченными возможностями здоровья:
поиски и достижения**

*Сборник научных статей
по материалам Всероссийской научно-практической
конференции студентов и молодых ученых
(26–27 марта 2018 года)*

Ответственный редактор *А. Иванова*
Верстальщик *А. Сычева*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел/факс + 7 (495) 334–72–11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru
www.directmedia.ru

Отпечатано в ООО «ПАК ХАУС»
142172, г. Москва, г. Щербинка,
ул. Космонавтов, д.16