



ЧЕЛЯБИНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ЧелГУ

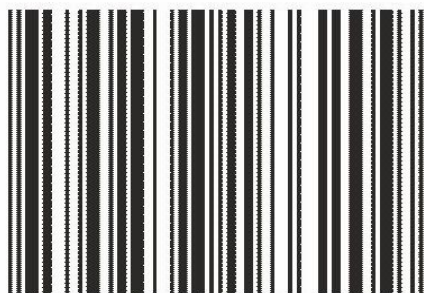


АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ПРАКТИКИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

**Материалы II Всероссийской
научно-практической конференции**

19 марта 2021 г.

ISBN 978-5-87818-620-9



9 785878 186209

**Шадринск
ШГПУ
2021**



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕСУРСНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПО ОБУЧЕНИЮ ИНВАЛИДОВ
И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №110
ВЫБОРГСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ПРАКТИКИ
КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ:
ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ**

Материалы II Всероссийской научно-практической конференции

19 марта 2021 года

Шадринск
2021

УДК 376+159.922
ББК 74.5+88.72
А437

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета, протокол № 4 от 26.05.2021 г.

Рецензенты:

Кропачева Марина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Кутепова Наталья Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент, помощник сенатора по Челябинской области, председатель регионального отделения Всероссийской организации родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и двигательными нарушениями, нуждающихся в представлении своих интересов в Челябинской области (ВОРДИ), федеральный куратор Ворди по адаптивному спорту, г. Челябинск

Составитель и редактор: канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» И.А. Тютюева

А437 Актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии: вызовы времени : материалы II всерос. науч.-практ. конф., 19 марта 2021 г. / Шадр. гос. пед. ун-т, Ресурс. учеб.-метод. центр по обучению инвалидов и лиц с огранич. возможностями здоровья, Челяб. гос ун-т, Сред. общеобразоват. шк. №110 Выборг. р-на Санкт Петербурга ; сост. и ред. И.А. Тютюева. – Электрон. текст. дан. (2,36 Мб). – Шадринск : ШГПУ, 2021. – 435 с. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: IBM PC, Adobe Acrobat Reader 8 или выше; DVD-ROM. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-87818-620-9

Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции посвящен актуальным вопросам специального (дефектологического) образования. В сборник вошли научные статьи ученых-исследователей, психологов-практиков, педагогов, студентов психолого-педагогических направлений, раскрывающие сущность обсуждаемых проблем. География участников представлена такими городами как Екатеринбург, Курган, Москва, Нижневартовск, Нягань, Сургут и другие.

Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования.

Материалы публикуются в авторской редакции. Организаторы конференции не несут ответственности за неточности и соответствие ссылок оригиналу.

УДК 376+159.9
ББК 74.5+88.72

ISBN 978-5-87818-620-9

© ФГБОУ ВО ШГПУ
© Тютюева И.А., составление, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ 9

Анчугова А.Ю. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ** 9

Арсеньева М.В., Жукова Е.С., Морозова В.А. **ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОМОТОРНОГО И
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**..... 13

Бабикова А.В. **ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-
ЛОГОПЕДОВ**..... 19

Бабикова А.В., Шустова А.С. **РЕЧЕСЛУХОВОЕ ВНИМАНИЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**..... 24

Басакина Ж.Б. **ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ВОСПИТАТЕЛЕМ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ
ГРУППЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ** 29

Белоногова А.А., Филютин Т.Н. **ОСОБЕННОСТИ РАННЕЙ РЕЧЕВОЙ
РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С АФАЗИЕЙ, ВОЗНИКШЕЙ
ВСЛЕДСТВИЕ ОСТРОГО НАРУШЕНИЯ МОЗГОВОГО
КРОВООБРАЩЕНИЯ** 35

Велиева С. В., Лунина Е. В. **ЖЕНСКИЙ И МУЖСКОЙ ИДЕАЛ
ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ**..... 40

Васина Ю.М. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**..... 47

Воротникова Е. А. **К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**..... 53

Гуцина Д. И., Пивненко В.В. **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ**..... 63

<i>Долматова В.Н.</i> КОРРЕКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	72
<i>Жданова Н.М., Кислухина М.В.</i> РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ЭКСКУРСИЙ НА ПРИРОДУ ...	75
<i>Зинурова Р.Р., Тарасов В.Е.</i> ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	80
<i>Карпова В.М., Тютюева И.А.</i> ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ЛОГОПУНКТЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	86
<i>Копылова А. Ю.</i> СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР).....	97
<i>Кривоzubова О.Г., Бурая Е.В.</i> УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНАЯ КВАРТИРА КАК ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ЮНОШЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	103
<i>Куликова С. М.</i> ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	111
<i>Купашева Т.С., Скоробогатова Н. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	127
<i>Лещева Я. Е.</i> РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ	133
<i>Литовш Н.Л.</i> РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	139

<i>Ловягина О.Ю.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ	144
<i>Мадатова Г.Н.</i> <i>кызы</i> К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ....	147
<i>Мизунова В.С., Пивненко В.В.</i> МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ	152
<i>Михайлова А.И., Юдина В.А.</i> РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ АВТОРСКИХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИГР	162
<i>Неустроева Е.С., Калинина О.В.</i> КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	172
<i>Новикова А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ «БАЗОВОЕ ВОКАЛЬНОЕ ДЫХАНИЕ» Е.Б. КВЕРНАДЗЕ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	180
<i>Рудакова Е.С.</i> ВАЖНОСТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	186
<i>Самылова О.А., Кубакаева Ю.Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	192
<i>Самылова О.А., Папина О.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	198
<i>Севостьянова О.Н.</i> ВАЛЯНИЕ ИЗ ШЕРСТИ КАК СПОСОБ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ. ОПЫТ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ	208
<i>Синицына Д. О.</i> ФОРМЫ И МЕТОДЫ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОБЗ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО	214

<i>Скидань А.С.</i> КРЕАТИВНЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	221
<i>Смирнова С.Н., Скоробогатова Ю.В.</i> ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	229
<i>Степанова М.Н.</i> ДИГРАФИЯ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ	235
<i>Стрелкова А.А.</i> ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С ОВЗ ТНР ВАРИАНТ 5.2. - 1 ОТДЕЛЕНИЕ, 2 КЛАСС	241
<i>Токарева Т.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	249
<i>Туголукова Н.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ БИЗИБУК	255
<i>Филюткина Т. Н., Звонарева А. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	266
<i>Ханенко В.А.</i> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	270
<i>Черемных А.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	277
<i>Шабалина С.А.</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	283
<i>Шаркунова Ю.В., Степанова М.В.</i> КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	287

РАЗДЕЛ II. ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 293

Арбекова А. А. **ТЮТОР В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И АНГЛИИ) 293**

Арсеньева М.В., Вечер М.В., Морковкина Е.В. **СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ 299**

Баева А.С. **СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ В НАДОМНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ 306**

Боровиков А.П. **ИНКЛЮЗИВНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНВАЛИДОВ 310**

Булыгина М.В. **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В НОО 317**

Вохтомина Е.А. **ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ, КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С РАС 323**

Гридина Е.И. **СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ТЮТОРА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 328**

Жидкова И. С. **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОУ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 334**

Кидярова В.А. **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТЮТОРСТВО... 340**

Клюквина А.Э. **ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ОБЩЕГО УРОКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС И МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ 345**

Козак Е.А. **ОСОБЕННОСТИ ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 352**

<i>Конанова Е.И.</i> ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (КОЛЛЕДЖ – ВУЗ)	357
<i>Кондакова Ю.В.</i> КУЛЬТУРНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ АРТ-ПРОЕКТОВ	362
<i>Кравец К.К., Шурьшева А.В.</i> СПЕЦИФИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАС И МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ	367
<i>Кривцун А.С.</i> ИНКЛЮЗИВНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	373
<i>Маханькова Е.В., Тимченко Е.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС	379
<i>Мутагирова Я.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАС И МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ	388
<i>Папуловская В.Ю.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	393
<i>Романенкова Д.Ф.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТ ШКОЛЫ К ВУЗУ	399
<i>Рыжков К.В.</i> РАБОТА ТЬЮТОРА С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО УЧИЛИЩА.....	408
<i>Соколова А.В., Гришанова Е.П.</i> КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С НЕПОЛНЫМИ СЕМЬЯМИ	416
<i>Шабунина С.О.</i> АКМЕ ТЬЮТОРА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЛОЖНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ.....	422
НАШИ АВТОРЫ.....	429

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ
КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Анчугова А.Ю.

г. Шадринск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ**

Аннотация. В статье представлен опыт использования игровых технологий в практике работы воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: игровые технологии, дошкольное образовательное учреждение, дошкольник, классификация игр.

Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий окружающего мира. Игра — это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности. Так писал советский педагог В.А. Сухомлинский [1].

Игра не только увлекательна и интересна для ребенка, но и усиливает навыки, которые он недавно освоил. Дети в игре чувствуют себя независимыми, общаются со сверстниками по собственному желанию, практикуют и углубляют свои знания и навыки. Во время игры дети изучают окружающий мир, изучают цвета, формы, материальные свойства и пространство, распознают растения, животных, адаптируются к разнообразию человеческих отношений.

Игровые технологии которые используются в нашей работе, в соответствии с главными требованиями ФГОС, нацелены на развитие совокупной культуры, развитие физических, умственных и личностных

качеств, которые обеспечивают социальную эффективность, сохранение и улучшение здоровья ребёнка.

Понятие «игровые технологии» включает большую группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает значительным признаком — определено поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть аргументированы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Цель игровых технологий – не менять ребенка и не переделывать его, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать вероятность “прожить” в игре тревожащие его обстоятельства при полном внимании и сопереживании взрослого.

Уже в раннем детстве ребёнок имеет максимальную вероятность именно в игре, а не в какой-либо другой деятельности, быть независимым, по собственному усмотрению контактировать со сверстниками, выбирать игрушки и использовать разные предметы. В игре осуществляется развитие умственных, личностных качеств и психических механизмов.

Дети раннего возраста эмоциональны и впечатлительны. Им характерно оперативно заражаться сильными, как положительными, так и отрицательными, эмоциями взрослых и сверстников, подражать их действиям. Эти особенности и легли в базу построения циклов занятий. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования к образовательной деятельности.

В работе с детьми раннего возраста мы используем следующие виды игр:

1. Игры в парах – способствуют становлению субъектного эмоционального — позитивного отношения к сверстнику, формированию потребности в общении («Прогулка в парах», «Солнечные зайчики», «По узенькой дорожке», «Ай-да» и др.).

2. Коллективные игры с несколькими партнерами – эти игры помогают детям испытать ощущение единства, воспитывают у них умение вступать в эмоционально-практическое взаимодействие с группой сверстников («Карусели» «Лиса и зайцы», «Птички в гнёздышках» и др.)

3. Пальчиковые игры – дети подражают друг другу («Замок», «Пальчики попляшут», «Пальчики здороваются», и т. д.).

4. Хороводные игры – созданы по образцу народных игр и построены на основе сочетания обычных повторяющихся движений и физических контактов участников («Каравай», «Паровозик», «Раздувайся пузырь» и т. д.)

5. Коллективные игры с предметами – помогают ребенку видеть в сверстнике не соперника по борьбе за право обладания игрушкой, а компаньона по игре («Катаем мячики», «Игры с резиновыми игрушками» и т. д.).

6. Игры с правилами – в которых у малышей формируется умение управлять своим поведением, внимательно слушать взрослого и действовать в соответствии с предложенной ролью («Солнышко и дождик», «Воробышки и автомобиль», «Кот и мыши» и т. д.).

7. Словесные игры – это рациональный метод воспитания независимости мышления и формирования речи у детей. Они построены на словах и действиях которые играют, дети сами решают всевозможные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывают их по описанию, находят сходства и различия таких предметов и явлений природы. («Эхо», «Кто как кричит», «Мишка косолапый», «Зайка беленький» и т. д.)

8. Настольно-печатные игры – это увлекательное занятие для детей при ознакомлении с внешним миром, миром животных и растений, явлениями живой и неживой природы. Они разнообразны по видам: "лото", "домино", «Парные картинки». С помощью настольно-печатных игр можно благополучно развивать речевые навыки, математические способности, логику, внимание, обучаться моделировать жизненные схемы и принимать решения.

9. Игры и игрушки на развитие мелкой моторики способствуют работе речевых и мыслительных центров головного мозга, развитию креативных

способностей и формированию усидчивости. («Мозаика», тактильное пособие «Злаки», и т. д.)

10. Умственные игры развивают память, логическое мышление, пространственное воображение, вырабатывают усидчивость, внимательность, целеустремленность, а также способность принимать решения в условиях неопределенности и отвечать за них, а значит, и самостоятельность. («Блоки Дьенеша, сложи узор, цветные палочки Кюизенера, деревянный конструктор, ЛЕГО-конструктор и т.д.)

Вышеуказанные игры способствуют развитию общения детей со сверстниками и составляют неотделимую часть жизни нашей группы, стали привычными и желанными для наших воспитанников.

Использование игровых технологий с детьми 2-3 лет помогает достигнуть лучшего усвоения учебного материала. Благодаря чему они становятся самостоятельнее, активнее, дети способны применять свои знания в новых обстоятельствах, использовать на практике и самостоятельно добывать их. То есть через игру идёт процесс формирования индивидуальных способностей, психических функций.

Эти игры проводим во время режимных моментов, на прогулке, в свободной игре детей. С использованием игровых технологий дети безболезненно привыкают жить в коллективе.

Список использованных источников

1. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольника / А. М. Леушина. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 1999. – С. 358-369.

ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОМОТОРНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт работы структурного подразделения «Служба ранней помощи». Представлены результаты диагностики детей раннего возраста по основным линиям развития: социальное, познавательное, речевое, двигательное. Дана оценка функционирования детей раннего возраста в естественных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: ранняя помощь, задержка речевого развития, задержка психомоторного развития, ранняя диагностика, служба ранней помощи.

В настоящее время большое значение приобретает оказание помощи детям раннего возраста, имеющим нарушения развития или риски его возникновения, а также проведение консультаций для родителей. Данный вид деятельности включает в себя интегрированный набор психолого-педагогических услуг, направленных на развитие навыков, необходимых ребенку в повседневной жизни и на компенсацию нарушенных функций.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что ранний возраст – важный период становления систем и органов, формирования их функций, прежде всего функций головного мозга. В этом возрасте создаются связи между отдельными отделами коры головного мозга. Для раннего детства характерен целый ряд закономерностей. Важной особенностью является ускоренный темп развития, который имеет скачкообразный характер. Отсутствие скачков в развитии ребенка часто является признаком ненормативного развития. Второй характерной чертой является неустойчивость

и незавершенность формирующихся умений и навыков. Под воздействием вредных факторов, таких как перенесенное заболевание, стресс, отсутствие целенаправленного педагогического воздействия может произойти распад наработанных ранее навыков. Следующей особенностью является единство и взаимосвязь психического, физического и речевого развития. Необходимо обеспечить комплексное развитие ребенка по основным линиям развития. У детей раннего возраста отмечаются большие потенциальные компенсаторные возможности развития [1, 4].

Важно вовремя начать образовательную и коррекционную работу с детьми раннего возраста с задержкой психомоторного и речевого развития, которая должна учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности и возможности детей [4]. Для составления программы ранней помощи важно провести комплексное обследование детей раннего возраста.

В статье представлен опыт работы педагогов структурного подразделения «Служба ранней помощи» (далее СРП) ГБДОУ № 10 Невского района Санкт-Петербурга. Цель деятельности СРП – оказание помощи семьям и детям в возрасте от двух месяцев до трех лет с нарушениями развития, ограничением жизнедеятельности или с риском возникновения нарушений, что способствует улучшению функционирования ребенка в повседневной жизни и адаптации в обществе. В 2020-2021 учебном году СРП посещают шесть детей в возрасте от 1,5 до 2,5 лет, имеющих задержку психомоторного и речевого развития. У большинства детей наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостаток целенаправленности и мотивационного компонента деятельности на фоне повышенной истощаемости внимания, сниженной работоспособности.

В начале учебного года специалистами СРП была проведена диагностика отклонений развития воспитанников по основным линиям развития: социальное, познавательное, речевое, двигательное. Диагностические

материалы были составлены с опорой на труды О.Г. Приходько, О.В. Юговой [2, 3]. Был определен актуальный уровень развития, возможный прогноз.

Изучение социального развития включало анализ следующих компонентов: контактность, эмоциональная сфера, средства общения. Также проводилась оценка функционирования ребенка в естественных жизненных ситуациях (далее – ЕЖС). Анализ полученных результатов показал, что три ребенка испытывали трудности при вступлении в контакт. Дети демонстрировали слабо выраженный интерес к взрослому и его действиям, не проявляли инициативу в общении, часто отвлекались от общения. У двух детей в начале учебного года контакт был охарактеризован как избирательный, дети вступали в контакт, выражали радость, однако отмечался уход от общения, игнорирование действий, предложенных взрослым. Всего один ребенок охотно и быстро вступил в контакт, что выражалось в проявлении радости и интереса при общении.

Важно обратить внимание на эмоциональные реакции при общении со взрослым. У большинства детей в начале учебного года они были слабо выражены, однообразны. У двух детей отмечались эмоции, не соответствующие ситуации. Лишь у одного ребенка эмоции разнообразны, избирательны, ярко окрашены, соответствовали ситуации общения. В начале учебного года никто из воспитанников не использовал вербальные средства коммуникации, невербальные средства общения использовались крайне редко и не всеми детьми. Дети лишь изредка демонстрировали невыразительную мимику и отдельные вокализации для выражения своих желаний. Жесты применялись редко и только в ответ на обращение взрослого.

Для оценки умения функционировать в ЕЖС нами оценивалось поведение детей в следующих ситуациях (рутинах): пробуждение, одевание/раздевание, поход в туалет/смена подгузника, умывание/купание, кормление, самостоятельная игра с игрушками/предметами, игра с взрослым человеком, игра с другими детьми, чтение книг (слушание историй, сказок), прогулка, коммуникация, участие в домашних делах, уход ко сну/сон, поход в

гости. В результате анализа полученных результатов были отмечены следующие особенности функционирования ребенка и семьи в ЕЖС: половина детей испытывали трудности в освоении рутины «Пробуждение». Дети плакали после пробуждения, самостоятельный подъем не отмечался. У всех детей определены трудности с самостоятельным одеванием и раздеванием, никто из воспитанников не способен был совершать даже элементы действий без помощи родителей. Поход в туалет был затруднен у 5 детей из 6. Дети самостоятельно не просились на горшок, не сообщали о грязном подгузнике, представленный навык оказался не сформирован. В начале учебного года дети были не способны самостоятельно умываться, не пользовались мылом и полотенцем, не было стремления в самостоятельном выполнении действия. В процессе кормления также отмечались следующие особенности: воспитанники не держали ложку, чашку, самостоятельно не употребляли пищу. Лучше оказался сформирован навык «Самостоятельная игра с игрушками». Около половины воспитанников использовали игрушки по назначению. У другой половины отмечалась склонность к неадекватному использованию игрушек, дети отбирали, ломали игрушки. Воспитанники лучше вступали в контакт со взрослым человеком, чем с ребенком. При попытке играть с другим ребенком нами были отмечены следующие проявления: дети выражали негативизм, отбирали игрушки друг от друга. Нами были замечено, что почти все дети в начале года проявляли неустойчивый интерес к прослушиванию сказок, постоянно отвлекались, интерес к иллюстрации в книге был у двух детей из шести. Во время прогулки дети часто не соблюдали просьбы родителей, демонстрировали негативизм, просьбы взрослых не выполнялись. У воспитанников были диагностированы трудности во время отхода ко сну, часть детей могла засыпать только с мамой. Одному ребенку необходимы ночные кормления. Анализ рутины «Поход в гости» показал, что почти у всех воспитанников диагностировался страх, нежелание идти в гости. При нахождении в гостях дети не отходили от близкого человека, мало интересовались окружающей обстановкой.

Для исследования познавательного развития использовались различные дидактические игрушки: разноцветные кубики, шарики, матрешки, пирамидки, вкладыши, доски Сегена, бруски разного цвета и размера. Обследование показало, что дети не знают и не называют цвета, формы, величины. Детям было доступно только сличение предметов по цвету. Воспитанники могли ориентироваться в 2-х контрастных величинах, испытывали трудности в процессе выполнения заданий с 3-х контрастными. Складывание пирамидки было возможно без учета величины колец.

Исследование уровня развития деятельности детей раннего возраста включало изучение особенностей проявления интереса к игрушкам. Два ребенка из шести проявляли поверхностный, нестойкий интерес к игрушкам, демонстрируемым педагогом. Остальные дети показывали избирательный и неустойчивый интерес к игрушкам. Действия с игрушками у детей выражались в виде процессуальных манипуляций. Воспитанники многократно осуществляли предметно-игровые действия, которые характеризовались отсутствием направленности на более отдаленный или конечный результат. Предметная игра с элементами сюжета не наблюдалась. При выполнении действий в начале учебного года только у половины детей отмечался познавательный интерес, остальные воспитанники были равнодушны к результату деятельности, у них наблюдалась недостаточная познавательная активность и мотивация к деятельности. У всех детей запас знаний об окружающем резко ограничен. Внимание неустойчивое, поверхностное, быстро истощаемое. Двум воспитанникам характерна низкая обучаемость. Они продемонстрировали невозможность выполнения заданий без помощи взрослого. Пространственные представления были не сформированы у всех детей.

Изучение компонентов речевого развития включало в себя два направления: исследование понимания обращенной речи, исследование собственной речи ребенка. Уровень понимания речи не соответствовал возрастной норме. Детям было доступно только понимание и выполнение

простых речевых инструкций: «положи», «дай маме», «дай тете», «открой», «закрой», «покатай машинку», «надень», «брось», «покорми лялю» и др. Не было трудности при выполнении заданий, требующих показ частей лица и тела на себе, на кукле и на взрослом человеке. Дети узнавали игрушки и предметы на однопредметных картинках, сличали предметы с их изображениями. Воспитанники продемонстрировали отсутствие понимания предлогов и предложно-падежных конструкций, множественного и единственного числа существительных. У двух детей были трудности понимания даже одноступенчатой инструкции. В начале учебного года почти все воспитанники находились на доречевом этапе развития речи. Только два ребенка демонстрировали отдельные звукоподражания. Тогда как при нормальном речевом развитии у ребенка в два года активный словарь включает 300-400 общеупотребительных слов, в речи присутствуют простые фразы из 3-х слов. Характерной особенностью для двухлетнего ребенка является частое повторения слов и фраз за взрослым.

При определении уровня сформированности двигательных навыков важно обратить внимание на развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Все воспитанники продемонстрировали способность надевает кольца на стержень, строит башню из четырех кубиков. Трудности отмечались при разрывании бумаги, откручивании и закручивании крышек. Наблюдалась некоторая неточность движений.

В ходе обследования у одного ребенка была выявлена легкая задержка развития по линии развития «речевое развитие». При этом варианте отмечается отставание возрастных показателей на 3-4 месяца. У трех детей умеренно выраженная задержка речевого развития, при которой отставание составляет от 4 до 8 месяцев. У двух детей диагностирована выраженная задержка речевого и познавательного развития, которая составляет более 8 месяцев.

Таким образом, проведение ранней диагностики, включающей обследование ребенка по основным линиям развития, поможет своевременно начать коррекционно-образовательную и воспитательную работу, правильно

составить индивидуальную программу ранней помощи с учетом выявленного варианта развития.

Список использованных источников

1. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет : метод. пособие для практ. психологов / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный.

2. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова. – Москва : Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. – 145 с. – Текст : непосредственный.

3. Приходько, О. Г. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни / О. Г. Приходько, О. В. Югова. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2016. – № 2. – С. 85-93.

4. Служба ранней помощи : справ.-метод. материалы по организации / сост.: Е. В. Самонова, В. Н. Ярыгин ; под. ред. М. М. Цапенко. – Москва : МГППУ, 2011. – 220 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23424044&> (дата обращения: 05.03.2021). – Текст : электронный.

Бабикова А.В.

г. Тюмень

ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В работе представлены данные скрининг-диагностики сформированности речемыслительных функций студентов направления Специальное (дефектологическое) образование. Были определены исходные параметры сформированности мыслительных функций. Установлено, что лучше всего у первокурсников развиты комбинаторные способности,

способность к обобщению, умение выделять существенные признаки, объём словарного запаса. Стиль мышления тяготеет к конкретному. Данное исследование представляет собой первую часть изучения особенностей формирования речемыслительной деятельности студентов.

Ключевые слова: *речь, мышление, профессиональная речемыслительная деятельность, речемыслительные функции, студенты*

В условиях социальных, информационных и технологических изменений мира, возникает необходимость решения новых образовательных задач. Требуется подготовка будущих специалистов, соответствующих новым вызовам общества. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных траекторий, маршрутов становится актуальным и соответствует меняющимся запросам профессионального развития студента.

Одна из задач вуза состоит в создании условий для получения студентом личностных ценностей своего развития. Результатом образования в этих условиях является становление субъектности и развитие способности студента к конструктивной (в том числе и профессиональной) деятельности в различных ситуациях меняющегося мира.

Важнейшей характеристикой этих качеств выступает профессиональная речемыслительная деятельность, она является показателем качества развития компетенции субъектов обучения.

Разные особенности развития речемыслительной деятельности описываются в трудах разных ученых. Е.В. Каширская предлагает выделить особенности речемыслительной деятельности студентов-психологов. Опираясь на эти особенности, выделены типы речемыслительной деятельности студентов-психологов [1].

Известно, что абитуриенты поступают в вуз с разным уровнем развития речемыслительной деятельности.

Недостаточное качество речемыслительной деятельности может быть обусловлено как биологическими, так и социальными факторами.

Биологические факторы связаны с дизонтогенетическим развитием, которое ведёт к задержке (искажению) созревания личности. Отмечается снижение способности управлять центральным и периферическим типами мышления, сворачивается мыслительная активность и снижается порог адекватного восприятия смысла даже коротких текстов. Способность логического мышления и ясного изложения собственных мыслей у взрослеющего человека не развивается, и как результат – у него наблюдается заметное снижение эффективности усвоения нового знания.

К внешним неблагоприятным факторам относятся погружённость молодёжи в социальные сети и чрезмерное использование мобильных устройств. В процессе использования в качестве информационных–интернет-ресурсы, наблюдается виртуальное, сокращённое общение. При этом теряется умение обобщать информацию, передавать ее без искажений и просто свободно и непринужденно общаться, то есть осуществлять качественную речемыслительную деятельность.

Высшая школа преодолевает данные негативные явления. Один из путей – развитие профессиональной речемыслительной деятельности у студентов. При этом научная проблема исследования заключается в недостаточной разработанности в современной науке концептуальных (методологических) положений развития профессиональной речемыслительной деятельности студентов (дефектологов) в процессе актуализации и активизации пропедевтического потенциала образовательной среды вуза.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость определили выбор научного исследования.

Была проведена скрининг-диагностика сформированности речемыслительных функций студентов направления Специальное (дефектологическое) образование. Были определены параметры сформированности речемыслительных функций. Используются методики «Анаграмма 2011», «Выделение существенных признаков», «Исследование быстроты мышления». Определены исходные параметры сформированности

речемыслительных функций (способность к обобщению, умение выделять существенные признаки, объем словарного запаса, уровень комбинаторных способностей и др.).

Данные скрининг-диагностики показали, что уровень сформированности речемыслительных функций студентов направления Специальное (дефектологическое) образование - средний (56%). Так, например, способность к обобщению, умение выделять существенные признаки, объем словарного запаса, уровень комбинаторных способностей составляет 82%, что представляет достаточно высокий уровень, но показатели мыслительных функций очень низкие- быстрота мышления 26%. Также низкий уровень абстрактно-логического мышления 13%. Выявленные нами средний уровень сформированности мыслительной деятельности и доминирование конкретного мышления у студентов свидетельствуют о сложности в формировании профессионального мышления.

На основе индивидуальных профилей студентов предполагается выделить группы риска для дальнейшего целенаправленного формирования индивидуальных программ обучения в процессе профессиональной подготовки. Исследование представляет собой первую часть программы по целенаправленному формированию речемыслительной деятельности студентов, рассчитанной на весь период обучения.

Исследование предполагается проводить поэтапно. Первый этап – подготовительный. На данном этапе осуществляется изучение и анализ педагогической, психологической литературы, формирование представлений о проблеме исследования. Производится накопление практического опыта разработки и реализация значимых проектов и мероприятий по профессиональной речемыслительной деятельности как качества профессиональной субъектности. На основе полученных материалов создается теоретическая модель формирования профессиональной речемыслительной деятельности как качества профессиональной субъектности, определяются этапы, содержание, методы исследования. Дается теоретико-методологическое

обоснование роли профессиональной речемышлительной деятельности в повышении уровня субъектности студентов с точки зрения формирования профессиональных компетенций.

Второй предполагаемый этап – основной. Осуществляется коррекция образовательных программ студентов в рамках индивидуальных образовательных траекторий с целью развития их профессиональной речемышлительной деятельности. Разрабатывается и применяется технология совершенствования качества формирования профессиональных компетенций через развитие профессиональной речемышлительной деятельности как качества субъектности. Проводится работа по развитию волонтерства как практикоориентированной деятельности студентов-дефектологов в образовательных организациях, реабилитационных и развивающих центрах. Проводится повторное скрининговое исследование состояния речемышлительной деятельности и уровня субъектности у студентов 1 – 4 курсов. Обобщаются промежуточные результаты использования технологии совершенствования качества формирования профессиональных компетенций через развитие профессиональной речемышлительной деятельности и повышение уровня субъектности.

На третьем, заключительном этапе полученные результаты подвергаются обработке, анализу и интерпретации. Будут сформулированы общие выводы и рекомендации по использованию результатов исследования в практике.

Список использованных источников

1. Каширская, Е. В. Типы речемышлительной деятельности студентов – будущих психологов / Е. В. Каширская. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 2, т. 1.– С. 153-156.

2. Курчатова, Н. Ю. Компоненты, критерии и уровни речемышлительной деятельности старших школьников / Н. Ю. Курчатова. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 18, вып. 2. – С. 228-234.

3. Минеева, О. А. Развитие профессионально-педагогического мышления будущих учителей-логопедов в процессе изучения дисциплин предметной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Минеева Оксана Александровна. – Тула, 2012. – 23 с. – Текст : непосредственный.

4. Осипов, П. Н. Особенности речемыслительной деятельности личности в условиях поликультурного образования / П. Н. Осипов, Е. О. Шишова. – Текст : электронный // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 22. – С. 452-456. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechemyslitelnoy-deyatelnosti-lichnosti-v-usloviyah-polikulturnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.01.2021).

Бабикова А.В., Шустова А.С.

г. Тюмень

РЕЧЕСЛУХОВОЕ ВНИМАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Данная статья знакомит с речеслуховым вниманием дошкольников с дизартрией. Указаны факторы, влияющие на негативное влияние развития ребенка. Выводы в данной статье, сделаны на основе литературы ученых. Также, в статье указаны причины нарушений и пути развития.

Ключевые слова: дизартрия, речеслуховое внимание, дошкольники, ОНР, дефект.

Наша речь выступает неким видом специфической деятельности, нормальное функционирование которой можно достичь лишь посредством взаимосогласованного функционирования головного мозга и иных отделов нервной системы человека. Снабжение, управление речевой системой, четкий подбор слов и понимание обращенной к нам речи, обеспечивает правильная

работоспособность нервных речевых зон, которые находятся в коре головного мозга.

Умение сосредоточиться на звуке – очень важная особенность человека. Без нее нельзя научиться слышать и понимать речь, основное средство общения.

Нарушение процесса обработки слуховой информации, связанной со слуховым вниманием, является сложной проблемой, затрагивающей около 7% дошкольного возраста.

На сегодняшний день существует огромное количество факторов, оказывающих негативное влияние на нормальное развитие ребенка. Так, наиболее актуальны следующие виды факторов – внутренние, внешние (в т. ч. и внешние условия окружающей среды).

Социально-психологические относятся к внешним факторам, а биологические и органические к внутренним.

Насчитывается большое количество причин речевой патологии, но в изучении зарождения самого дефекта в виде дизартрии нужно изначально полностью изучить весь путь его возникновения, изучить и понять общие закономерности неправильного развития и закономерности речевого развития на каждой возрастной стадии, а не одну. Специальное внимание также необходимо уделить окружающим ребенка условиям.

К первоочередным факторам появления такой патологии как дизартрия у детей являются внутренние, а внешние считаются уже второстепенными. Объяснить такое можно тем, что именно в период созревания и рождения ребенка происходят все самые важные процессы в формировании плода, на которые впоследствии очень сложно повлиять, а вот внешние факторы всегда можно изменить и подкорректировать в случае появления необходимости.

Речеслуховое внимание является одним из самых важных познавательных, психофизиологических процессов, благодаря которому

осуществляется отбор необходимой информации, которая поступает через органы чувств. Что же касается физиологического механизма внимания, то стоит отметить, что он очень сложен. У людей есть врожденный рефлекс на внешние раздражители, суть которого заключается в следующем: раздражители тормозят внимание.

Объем речеслуховое внимания представляет собой то количество информации, которое индивидуум может сохранять в уме. Данное свойство обладает различными характеристиками в зависимости от возраста ребенка, так как чем старше ребенок становится, тем больше информации он может воспринимать и запоминать.

Исследования ученых показывают, что речеслуховое внимание у детей с нарушениями речи проявляется в неустойчивости, в трудностях при планировании своих действий и в невысоком уровне произвольного внимания. Сосредоточенность слухового внимания обуславливается силой величиной торможения в остальных участках мозга в силу закона отрицательной индукции и возбуждения в соответствующем очаге коры полушарий.

Так же что касается определенного свойства слухового внимания как устойчивость, то под ним следует понимать возможность субъекта сохранять свое внимание на каком-либо звуке в течение длительного промежутка времени. В таком случае рассматриваемое нами свойство напрямую (с физиологической точки зрения) зависит от умения нервных клеток длительно находиться в деятельном состоянии, обуславливающим наличие возбуждения в соответствующем очаге мозга.

Слуховое восприятие может быть активным и целенаправленным лишь при условии достаточной сформированности устойчивого и концентрированного внимания.

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что речеслуховое внимание является одним из самых важных познавательных,

психофизиологических процессов, благодаря которому осуществляется отбор необходимой информации, которая поступает через органы чувств.

Также стоит отметить и тот факт, что детям с таким отклонением как дизартрия, намного проще дается визуальное обучение, нежели устное. Низкий уровень слухового внимания, что также в свою очередь оказывает негативное влияние на структуру деятельности в целом.

Помимо прочего, детям с дизартрией намного сложнее осуществлять планирование своих действий, нежели обычным детям с нормальным развитием. Это связано с тем, что рассматриваемые дети с особенностями могут отвлекаться не только на незнакомые объекты/действия, но и уже на знакомые. Даже выполнение работы, которая максимально интересна для ребенка, не умаляет данной особенности в виде отвлекаемости на знакомый материал.

Причин отвлекаемости можно выделить множество. Вот некоторые из них: импульсивность, появление каких-либо раздражителей и так далее.

Чем меньше будет пропусков при выполнении различных заданий, тем выше у детей с нарушениями речи уровень организации и саморегуляции.

Стороны слухового внимания, такие как: переключение, объём, устойчивость, распределение у детей с нарушениями речи значительно снижены и имеют отличия, чем у детей без нарушений речи. У немногих детей комбинация этих показателей может существенно отличаться, а, следовательно, будет нуждаться в различных видах коррекционных мероприятий.

Без специального систематического обучения детям с дизартрией очень сложно овладеть навыками звукового анализа. Поэтому мы уделяем большое значение развитию фонематического слуха.

Умения воспринимать, дифференцировать, запоминать неречевые звучания, а также выполнять темпоритмические движения под музыку, являются базовыми для развития речевого слуха и выразительной устной речи.

Слабо развитая способность распределения слухового внимания - неумение эффективно (безошибочно) распознавать одновременно несколько звуков.

Таким образом, анализируя вышеизложенное, мы приходим к выводу о том, что формирование речеслухового внимания дошкольников с дизартрией проходит намного сложнее, чем у обычных детей без особенностей. Детям с различными видами дизартрии приходится сталкиваться с рядом сложностей из-за недостаточно развитых свойств внимания. Так, например, у детей с вышеуказанными особенностями можно выделить низкий уровень произвольности, концентрации, распределения внимания.

Список использованных источников

1. Башмакова, С. Б. Современные исследования дизартрии в отечественной и зарубежной логопедии / С. Б. Башмакова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 17. – С. 818-822. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46339.htm> (дата обращения: 15.01.2021).
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие для студентов вузов / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 286 с. – Текст : непосредственный.
3. Дизартрия. – Текст : электронный // СМ-Клиника : [сайт]. – URL: <https://www.smclinic-spb.ru/doctor/nevrolog/zabolevania/2534-dizartriya> (дата обращения: 15.01.2021).
4. Крамаренко, А. С. Сущность понятия «внимание»: виды, критерии, свойства / А. С. Крамаренко, М. Е. Клименко, Д. А. Кураева. – Текст :

непосредственный // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 29. – С. 133-135.

5. Лонская, Д. В. Вариативные особенности развития психических функций у дошкольников с нарушениями в развитии / Д. В. Лонская. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2015. – № 3. – С. 56-66.

Басакина Ж.Б.

г. Новочеркасск

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВОСПИТАТЕЛЕМ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье представлены инновационные технологии в совместной деятельности воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста логопедической группы. Специфика заключается в применении современных технологий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а именно – с ТНР.

Ключевые слова: воспитатель, дети дошкольного возраста с ТНР, мнемотехника, здоровьесбережение, сказкотерапия, ИКТ, биоэнергонастика.

Современные государственные требования к качеству воспитания и воспитательной работы в детских садах предполагают, что воспитатель должен владеть инновационными образовательными технологиями.

Напомню, что такое технология. Это совокупность психолого-педагогических подходов, определяющих комплекс форм, методов обучения и педагогических средств реализации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении [1].

Использование современных образовательных технологий в воспитании и образовательной практике является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития детей [2].

В нашем детском саду категория детей с ограниченными возможностями здоровья представлена дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. Работа в логопедической группе начинается с развития внимания, зрительного и слухового восприятия (распознавания и различения), памяти и мышления у детей. Основной задачей коррекционной работы, проводимой воспитателем и специалистами, в частности с учителем-логопедом, является развитие речи ребенка в целом, а именно: развитие артикуляционной моторики, развитие физического слуха и речи, накопление и активация словарного запаса, работа в построение грамматической речи, обучение формированию слов и флективных навыков, развитие связной речи, формирование навыков анализа звуковых букв и, конечно же, коррекция произношения. Только в тесном сотрудничестве воспитателя и учителя-логопеда ежедневно можно прийти к решению данной задачи.

Остановимся на некоторых технологиях, которые активно можно использовать в работе с детьми с ТНР [5].

Песочная терапия. В группе есть уголок для занятий с песком. В коррекционно-развивающей работе я использую стол, который оснащен различными видами песка: обычный (прокаленный) песок, пластиковые ящики или подносы, лампа для подсветки, разноцветный кинетический песок, коллекции миниатюрных фигурок и предметов, природные материалы (галька, ракушки и др.). Все оборудование мобильно, поэтому занятия не могут быть ограничены пространством в группе. Каждый день я стараюсь включать игру в песок в индивидуальные и подгрупповые занятия с небольшим количеством детей. Играя с песком на столе с подсветкой или обычным, дети могут создавать различные движущиеся картинки, придумывать истории и развивать свой сюжет. Взаимодействие с сыпучими материалами стимулирует нервные окончания в пределах досягаемости ребенка. Это активизирует нервную систему

и помогает развить сенсорное восприятие. Работа с песком положительно влияет на развитие координации и реакции, стабилизирует психологическое состояние детей.

Изотерапия, применяемая для развития речи: рисование пальцами; рисунок мягкой бумагой; манная конструкция; техника рисования листьями, палками, галькой; техника хлопковой печати; рисунок ладонями. Цель – повысить устойчивость к стрессу, улучшить умственную деятельность, память и внимание, как настроение, так и самочувствие тех, кто их выполняет. Эта технология повышает эффективность учебного процесса за счет ее применения.

Также использую телесно-ориентированные техники: биоэнергопластику - сочетание движений артикуляционного аппарата с движениями рук; упражнения на расслабление - способствуют расслаблению, самоанализу. Цель состоит в том, чтобы способствовать развитию и совершенствованию произвольных движений (одевание, ходьба, игра, речь) и контролировать их физические проявления с целью развития характера и языка ребенка. С помощью данной технологии обучаю дошкольников выражать себя и справляться со своими чувствами, переживаниями и эмоциями.

Мнемотехника (на каждое слово или маленькое предложение придумывается картинка (картинка), набрасывается весь текст, глядя на схемы - рисунки, ребенок легко воспроизводит текстовую информацию). В мнемонической таблице можно представить практически все, т.е. графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, определенных действий, т.е. можно рисовать все, что угодно. Но изображайте так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Целью данной технологии является - увеличение объема памяти за счет формирования дополнительных ассоциаций. Эта технология помогает в развитии связной речи, ассоциативного мышления, зрительной и слуховой памяти, зрительного и слухового внимания, воображения, ускорения процесса автоматизации и дифференциации издаваемых звуков. Детям очень нравится эта техника, так как всегда очень интересно подбирать слова к картинкам.

Сказкотерапия. С момента открытия детского сада художественное и эстетическое развитие стало приоритетом в реализации образовательной деятельности. Эти традиции сохранились до наших дней и активно используются в работе с детьми дошкольного возраста. На занятиях с дошкольниками с серьезными нарушениями речи я включаю сказочные темы, воссоздавая ситуации из них, в соответствующей обстановке и атрибутах. Работая над сказкой, дети пополняют словарный запас, ведется работа по автоматизации набора звуков и приобщения их к самостоятельной речи.

В детском саду и в частности в нашей группе сформирована развивающая предметно-пространственная среда, которая способствует развитию эстетического восприятия сказки и раскрытию творческого потенциала личности дошкольников в процессе работы с русскими сказками и помогает правильно подкорректировать работу специалиста и воспитателя. Это различные уголки развития детей, атрибуты для проведения образовательной деятельности и организации свободного времени, музыкальная библиотека, сборники сказок со звуковым сопровождением, создан макет театра с возможностью самостоятельных театральных игр и драматургии.

Все более чаще в совместной деятельности с детьми стала применять информационные и коммуникационные технологии. Как показала практика использование компьютера влияет на мотивацию детей, показывает свою оригинальность, задает вопросы, что в свою очередь благотворно влияет на развитие речи. Это связано с наличием элементов веселья и игры, которые являются сильнейшим средством повышения мотивации. Информационные технологии позволяют не только воссоздать реальную ситуацию, но и показать процессы, которые в реальности невозможны или незаметны. Особое внимание при использовании ИКТ на занятиях развития речи уделяется мультимедиа. Ведь мультимедиа позволяет подавать информацию нетрадиционным способом, а с помощью фото, видео графики, анимации, и даже необычного звука. Детей привлекает новизна этих занятий. В группе создается настоящая коммуникационная среда, в которой дети стремятся выразить свои эмоции на

основе увиденного своими словами, охотно выполняют предложенные задания и проявляют сильный интерес к новому. В настоящее время выбор образовательных мультимедийных программ довольно обширный. Использование ИКТ на занятиях по развитию речи способствует усвоению большего количества материала. Также стала использовать ИКТ не только в прямой образовательной деятельности – познавательном и речевом развитии, но и на занятиях для ознакомления с художественной литературой. Детям очень нравится красочное изображение сюжетов любимой сказки на экране, они достаточно легко запоминают сказку и рассказывают ее родителям. Организация учебного процесса с использованием ИКТ в непосредственной образовательной деятельности способствует высокой степени эффективности развития всех аспектов речи. Это долгая и непрерывная работа, которая готовит детей к жизни с неограниченным доступом к информации [4].

Использование безопасных для здоровья технологий, а именно здоровьесберегающих, при работе с детьми с ограниченными возможностями становится перспективным инструментом коррекционно-развивающей работы у детей с нарушениями речи. Эти методы работы являются одними из эффективных корректирующих средств, которые все чаще используются в ДООУ, помогая максимально преодолеть не только языковые трудности, но и способствуют оздоровлению дошкольников. Кроме того, альтернативные методы и приемы помогают организовать занятия более интересным и разнообразным образом. Таким образом, терапевтический потенциал здоровьесберегающих технологий способствует созданию условий для выражения и восприятия речи.

Здоровьесберегающая технология включает:

- ✓ артикуляционную гимнастику;
- ✓ дыхательную гимнастику;
- ✓ зрительную гимнастику;
- ✓ су-джок терапию;
- ✓ развитие мелкой моторики;

✓ массаж и самомассаж.

Работа по здоровьесберегающей технологии ведется совместно с учителем-логопедом. Все перечисленные компоненты технологии проводятся ежедневно, либо меняются в течение всей недели, что очень благоприятно влияет на развитие речи детей дошкольного возраста с ТНР [6].

За счет использования в логопедической группе приемов и технологий, способствующих укреплению здоровья: повышается обучаемость, улучшается внимание и восприятие; дети учатся видеть, слышать, рассуждать; корректируется поведение и преодолеваются психологические трудности; формируется правильное и осмысленное чтение, пробуждается интерес к процессу чтения и письма, подавляются эмоциональные напряжения и тревожность; развивается способность передавать навыки, полученные при изучении предметного материала.

Инновационные технологии – это система методов, приемов обучения, воспитательных мероприятий, направленных на достижение положительного результата за счет динамических изменений личностного развития ребенка в современных социокультурных условиях. Педагогические инновации могут либо изменить процессы образования и обучения, либо улучшить их. Инновационные технологии сочетают в себе прогрессивные, креативные технологии и стереотипные элементы обучения, доказавшие свою эффективность в учебном процессе [3].

Список использованных источников

1. Акименко, В. М. Новые педагогические технологии / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 168 с. – Текст : непосредственный.

2. Биглова, О. В. Логопедическая работа детьми дошкольного возраста в условиях ФГОС / О. В. Биглова. – Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, дек. 2014 г. – Санкт-Петербург, 2014. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6703/> (дата обращения: 05.12.2021).

3. Калинина, Т. В. Управление ДОУ. Новые информационные технологии в дошкольном детстве / Т. В. Калинина. – Москва : Сфера, 2008. – 150 с. – Текст : непосредственный.

4. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 123 с. – Текст : непосредственный.

5. Логопедическая группа в детском саду. – Текст : электронный // Anrotech : [сайт]. – URL: <https://anrotech.ru/blog/logopedicheskaya-gruppa-v-detskom-sadu/> (дата обращения: 16.01.2021).

6. Онишина, В. В. Здоровьесберегающие технологии в процессе обучения дошкольников / В. В. Онишина. – Москва : Сфера, 2006. – 96 с. – Текст : непосредственный.

Белоногова А.А., Филютина Т.Н.

г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ РАННЕЙ РЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С АФАЗИЕЙ, ВОЗНИКШЕЙ ВСЛЕДСТВИЕ ОСТРОГО НАРУШЕНИЯ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме речевых нарушений, возникающих вследствие острого нарушения мозгового кровообращения (ОНМК). В статье рассматривается определение и классификация афазий, а также особенности восстановительного обучения на раннем периоде реабилитации.

Ключевые слова: мозговое кровообращение, нарушение мозгового кровообращения, инсульт, сенсорные афазии, моторные афазии, речевая реабилитация.

Мозговое кровообращение - кровообращение в системе сосудов головного и спинного мозга. Острое нарушение мозгового кровообращения (ОНМК) – это общее название группы заболеваний, состоящих в недостаточном снабжении головного мозга кровью вследствие поражения сосудов мозга или крупных магистральных сосудов, а также в результате патологических изменений состава крови.

На протяжении долгого времени широкая распространенность сосудистых заболеваний головного мозга остается актуальной медико-социальной проблемой. Смертность от нарушений мозгового кровообращения достигает 11-12% и ожидается, что данное число будет расти по причине демографического старения населения, а также недостаточного контроля факторов риска.

Физиологические, эндогенные патологические и поведенческие – это 3 основные группы причин возникновения цереброваскулярных нарушений.

Самое распространенное заболевание группы цереброваскулярных болезней - инсульт. Инсульт – это внезапное приостановление кровоснабжения или кровотечение сосудов головного мозга. Инсульт нередко оставляет после себя тяжелые последствия в виде двигательных, речевых расстройств, нарушений высших корковых функций, что значительно инвалидизирует больных. При этом нервные клетки в соответствующих областях повреждаются или погибают. Поврежденные клетки могут со временем регенерировать, а погибшие уже никогда не восстанавливаются [6].

В большинстве случаев у пациента постинсультное состояние сопровождается нарушением высших психических функций, в том числе и речевой функции. Речь является одной из наиболее сложно организованных высших корковых функций и ее последующее восстановление происходит медленно по сравнению с двигательными, вестибулярными и чувствительными постинсультными расстройствами. Нарушения речи при ОНМК называются афатическими расстройствами или афазиями [4].

Афазия – это нарушения сформировавшейся речи, возникающее вследствие очаговых поражений коры. Восстановление речи при афазии сложно поддается коррекции, как правило, восстановительный период может длиться от 2 и более лет. В результате нарушения речи и расстройств двигательной сферы больные переводятся на инвалидность I или II группы без права работы. При этом важнейшим фактором при определении степени инвалидности являются именно нарушения речи [7].

Проблема афазии достаточно полно разработана, включая раздел восстановительного обучения. Методология и содержание восстановительного обучения больных с афазией основаны на фундаментальных работах Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина А.Н. Леонтьева, И.П. Павлова, П. Брока, К. Вернике, А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, Т.Г. Визель [1], Э.С. Бейн, Л.С. Цветковой [5], В.М. Шкловского и других.

Единой классификации афазий не существует, но одной из самых часто используемых является нейропсихологическая классификация А.Р. Лурии. Он выделял следующие формы: моторная афазия афферентного типа, моторная афазия эфферентного типа, динамическая афазия, сенсорная афазия, а также акустико-мнестическая, семантическая и амнестическая афазия [3].

Довольно редко встречаются изолированные формы афатических нарушений, чаще можно наблюдать комплексность речевых расстройств. Условно их можно разделить на 2 группы – моторные и сенсорные афазии. При комплексной моторной афазии страдает экспрессивная речь, отмечается нарушение кинетической и кинестетической моторной программы. При комплексной сенсорной афазии нарушено фонематическое восприятие, слухоречевая память, так же у больного отмечается распад семантики. Если пациент не понимает обращенную речь и не говорит сам, то речь идет о сенсомоторной афазии, которая нередко может быть в степени тотальной.

Восстановительное обучение должно начинаться с изучения анамнеза пациента, оценки объективного осмотра и жалоб больного. Необходимо изучение заключения невролога, где предоставлены данные компьютерной,

либо магнитно-резонансной томографии, а также о информации о локализации очага поражения. При первичном логопедическом обследовании для выявления конкретной формы афатического расстройства, необходимо исключить такие нарушения как дизартрия, деменция, мутизм, нейродинамические и когнитивные нарушения. При постановке диагноза «афазия» необходимо учитывать: этиологию речевых нарушений, обширность очага поражения, возраст, пол, личностные особенности [2].

Работа с больными, находящимися в острой стадии заболевания, должна быть строго дозирована. Это обусловлено общей соматической ослабленностью, истощаемостью, и снижением психологической настроенности больного. Необходимо постепенно включать пациента в восстановительный процесс. Если речевое нарушение имеет тотальную степень, то рекомендуется начинать восстановительное обучение с неречевых форм деятельности, таких как лепка или рисунок.

Вне зависимости от формы афазии в план занятий на период ранней речевой реабилитации должны быть включены: логопедический массаж мышц лица, мимическая гимнастика, артикуляционная гимнастика, задания на стимуляцию понимания речи, на растормаживание речи, упражнения по восстановлению смысловой структуры высказывания, коррекцию грамматического строя речи, а также работа с чтением и письмом [7].

При своевременной коррекции на остром и раннем восстановительном периоде после ОНМК речевой синдром становится достаточно ясным. Обычно это происходит по истечении 6 месяцев. У пациента наблюдается снижение функциональных и нейродинамических нарушений, которые ранее могли отягощать речевую функцию пациента. Именно этим объясняется выраженная тяжесть речевого нарушения в первые дни заболевания [6].

Таким образом, восстановительное обучение начинается с первых дней и недель с момента ОНМК или травмы по разрешению лечащего врача и под его контролем. Ранний коррекционный процесс предотвращает закрепление патологических симптомов, что способствует более успешному процессу

реабилитации. Афазиолог может сделать заключение относительно вероятного прогноза, разработать подходы, позволяющие преодолеть проблемы общения, просто обеспечить психологическую поддержку. Для этого всегда необходим поиск новых путей, форм и методов логопедической работы.

По причине роста числа пациентов с сосудистыми поражениями головного мозга - вопросы восстановления речи всегда будут важными и актуальными.

Список использованных источников

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. – Москва : АСТ, 2009. – 383 с. – Текст : непосредственный.

2. Восстановление речевых функций у больных с афазией в раннем реабилитационном периоде ишемического инсульта / С. В. Котов, Ю. А. Белова, М. М. Щербакова, [и др.]. – Текст : электронный // Журнал неврологии и психиатрии. – 2017. – № 2. – С. 38-41. – URL: <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2017/2/downloads/ru/1199772982017021038> (дата обращения: 15.01.2021).

3. Логопедия. Методическое наследие. В 5 кн. Кн. 3 : Системные нарушения речи: алалия, афазия : пособие для логопедов / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 312 с. – Текст : непосредственный.

4. Проблемы афазии и восстановительного обучения : сб. ст. / под ред. Л. С. Цветковой. – Москва : МГУ, 1979. – 162 с. – Текст : непосредственный.

5. Цветкова, Л. С. Афазия и восприятие / Л. С. Цветкова, Н. Г. Торчуа. – Москва : МПСИ, 1997. – 176 с. – Текст : непосредственный.

6. Шишкова, В. Возможность повышения эффективности ранней комплексной реабилитации у пациентов с постинсультной афазией / В. Шишкова, Л. Зотова, Н. Малюкова. – Текст : электронный // Врач. – 2018. – № 6. – С. 39-43. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnost-povysheniya>

effektivnosti-ranney-kompleksnoy-reabilitatsii-u-patsientov-s-postinsultnoy-afaziey
(дата обращения: 13.01.2021).

7. Шохор-Троцкая (Бурлакова), М. К. Коррекция сложных речевых расстройств : сб. упражнений / М. К. Шохор-Троцкая (Бурлакова). – Москва : Эксмо-Пресс, 2001. – 364 с. – Текст : непосредственный.

Велиева С. В.

г. Чебоксары

Лунина Е. В.

г. Козьмодемьянск

ЖЕНСКИЙ И МУЖСКОЙ ИДЕАЛ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В исследовании представлений об идеальных образах мужчин и женщин применялась авторская методика Н.А. Нечаевой. Выборку составили 214 респондентов 14-15 и 16-17 лет. С помощью методов подсчета средних значений, ранжирования, процентного соотношения, определения коэффициента различия Манна-Уитни, установлены гендерные и возрастные особенности гендерного идеала у респондентов с расстройствами эмоционально-волевой сферы, обучающихся в массовых образовательных организациях г. Чебоксары и г. Козьмодемьянска.

Ключевые слова: гендерные представления, идеал, подростки, юноши и девушки.

Актуальность проблемы формирования гендерных представлений подростков не вызывает сомнений, поскольку в определенной степени обуславливает социальную стратификацию и дифференциацию общества, тип социально-психологических отношений, доминирование в социуме образцов маскулинности и феминности (Л. П. Канаева [1]), влияющих на субъективное

благополучие (А. Ю. Маленова, А. А. Маленов, Е. Е. Федотова [2]), становление гендерных ценностей и установок (Т. Е. Павликова [1]), изменения социальной макроструктуры (М. Н. Родштейн [4]). В подходе Н. А. Нечаевой [3] разработана структура гендерной картины мира, включающая ситуационные установки, общие диспозиции и гендерные представления об идеальных свойствах женщин и мужчин. Гендерная доминанта сознания обеспечивает интеграцию и целостность элементов гендерной картины мира, обусловленной культурной принадлежностью.

Наряду с отдельными исследованиями проблем пола, стереотипов гендерной идентичности, остаются дискуссионными вопросы в отношении идеальных представлений подростков и юношей с расстройствами эмоционально-волевой сферы, обучающихся в массовой образовательной организации.

В исследовании особенностей идеального образа мужчины и женщины приняли участие 214 обучающихся МБОУ общеобразовательных школ г. Козьмодемьянска и г. Чебоксары: 64 девочки и 92 мальчика в возрасте 14-15 лет и 36 девушки и 22 юноши 16-17 лет.

В число респондентов вошли обучающиеся, имеющие в анамнезе депрессивные и невротические расстройства. Участникам предлагалась методика Н.А. Нечаевой [3], где необходимо было выбрать семь наиболее значимых характеристик из шестнадцати возможных.

Сводные результаты показали следующее (таблица 1). У 14-15 летних респондентов идеальный мужчина обладает силой и самоуверенностью (82,05%), высоким интеллектом (78,2%), верностью партнеру (67,9%), надежностью (66,7%). Менее всего ему характерны скромность (7,7%), жертвенность ради работы (12,8%) и самореализация (20,5%).

Идеальная женщина должна отличаться умом (79,5%), верностью (79,5%), душевностью (76,9%) и надежностью (65,4%).

Меньше всего идеалу женщины соответствует готовность поступиться многим ради дела (1,3%), высокий профессионализм (19,2%), самореализация (21,8%), самостоятельность и независимость (24,4%).

Таблица 1

Представления о гендерных идеалах у респондентов 14-15 и 16-17 лет

№	Качества	Идеальный мужчина						Идеальная женщина					
		14-15 лет			16-17 лет			14-15 лет			16-17 лет		
		Общие	Ж	М	Общие	Ж	М	Общие	Ж	М	Общие	Ж	М
1	Ум	78,2	78,1	78,3	86,2	83,3	90,9	79,5	75	82,6	89,6	88,9	90,9
2	Сила, авторитетность	82,05	78,1	84,8	68,9	72,2	63,6	39,7	50	32,6	65,5	66,7	63,6
3	Верность, преданность	67,9	71,9	65,2	89,6	88,9	90,9	79,5	75	82,6	82,7	72,2	100
4	Умение достичь материального благополучия	47,4	50	26,1	41,4	44,4	36,4	33,3	53,1	19,6	31,1	38,9	18,2
5	Активность, энергичность	34,6	28,1	39,1	24,1	16,7	36,4	33,3	18,7	43,5	27,6	27,8	27,3
6	Способность пожертвовать многим ради семьи	47,4	40,6	52,2	48,3	50	45,4	44,9	37,5	50	41,4	33,3	54,5
7	Стремление к самостоятельности и независимости	26,9	21,9	30,4	44,8	55,5	27,3	24,4	34,4	17,4	41,4	61,1	9,1
8	Стремление много достичь в жизни, добиться успеха	47,4	53,1	43,5	58,6	50	72,7	33,3	37,5	30,4	44,8	61,1	18,2
9	Стремление сделать хорошую карьеру	38,5	40,6	36,9	31,1	27,8	36,4	29,5	46,9	17,4	13,8	16,7	9,1
10	Душевность и доброта	60,2	62,5	58,7	65,5	66,7	38,9	76,9	71,9	80,4	86,2	83,3	90,9
11	Тяга к знаниям, высокому профессионализму	21,8	9,4	30,4	41,4	33,3	54,5	19,2	18,7	19,6	34,5	33,3	36,4
12	Мягкость, нежность, терпимость	28,2	31,2	26,1	27,6	33,3	18,2	55,1	43,7	63,1	55,2	38,9	81,8
13	Уверенность, что главное в жизни – реализовать свои способности, знания	20,5	21,9	19,6	20,7	11,1	36,4	21,8	31,2	15,2	17,2	11,1	27,3
14	Способность пожертвовать многим ради дела, работы	12,8	6,2	17,4	6,9	5,5	9,1	1,3	3,1	0	6,9	5,5	9,1
15	Скромность	7,7	3,1	10,9	3,4	0	9,1	46,1	28,1	58,7	27,6	22,2	36,4
16	Надежность	66,7	78,1	58,7	65,5	61,1	72,7	65,4	53,1	73,9	51,7	33,3	81,8

Идеальный мужчина глазами 16-17 летних – это личность, обладающая верностью и преданностью (89,6%), умом (86,2%), самоуверенностью (68,9%), душевностью и надежностью (по 65,5%). Меньше всего ему должны быть характерны скромность (3,4%), жертвенность ради работы (6,9%), самореализация (20,7%).

В сравнении с предыдущей возрастной группой респондентов в портрете идеальной женщины повышается значение ума и интеллекта (89,6%), доброты и душевности (86,2%), преданности (82,7%). Ранговое место «надежности» снижается (51,7%). Меньше всего идеалу женщины соответствует готовность поступиться многим ради дела (1,3%), высокий профессионализм (19,2%), самореализация (21,8%), самостоятельность и независимость (24,4%).

Чуть больше половины респондентов 14-17 лет считает, что женщине необходима терпимость и мягкость ($\approx 55,1\%$).

Данные о гендерных идеалах близки у подростков и юношей (таблица 1). Подсчет коэффициента различия Манна-Уитни не выявил значимых различий с вероятностью 95% ($U_{кр} < U_{эмп}$) по всем параметрам.

Интересны показатели динамики выбора идеальных характеристик у респондентов мужского и женского пола по мере их взросления.

Обращает на себя внимание общая тенденция наполнения содержанием идеала мужчины и женщины вне зависимости от возраста девушек. Это очевидный рост значимости таких качеств как интеллект, самостоятельность и автономность, доброта, высокий профессионализм.

В идеал как мужчины, так и женщины с возрастом все реже включается стремление к материальному благополучию, карьере, самореализации, скромность и верность.

От подросткового к юношескому возрасту с точки зрения юношей повышается значение таких качеств идеального мужчины как ум (с 78,3 до 90,9%), преданность (с 65,2 до 90,9%), способность к материальным достижениям (с 26,1 до 36,4%), к успеху (с 43,5 до 72,7%), росту профессионализма (с 30,4 до 54,5%), самореализации (с 19,6 до 36,4%), надежности (с 58,7 до 72,7%).

В характеристики идеальной женщины юноши все чаще включают преданность (с 82,6 до 100%), ум (с 82,6 до 90,9%), душевность (с 80,4 до 90,9%), мягкость, терпимость (с 63,1 до 81,8%), надежность (с 73,9 до 81,8%), уверенность в себе (с 32,6 до 63,6%), жертвенность ради семьи (с 50 до 54,5%), профессионализм (с 19,6 до 36,4%).

У юношей с возрастом меньше ценятся качества у идеального мужчины (сила (с 84,8 до 63,6%), энергичность (с 39,1 до 36,4%), жертвенность ради семьи (с 58,7 до 38,9%) и дела (с 17,4 до 9,1%), независимость (с 30,4 до 27,3%), душевность (с 26,1 до 36,4%), терпимость (с 26,1 до 18,2%), скромность (с 10,9 до 9,1%)) и у женщины (активность (с 43,5 до 27,3%), успешность (с 30,4 до 18,2%), независимость (с 17,4 до 9,1%), стремление к карьерному росту (с 17,4 до 9,1%)).

Юноши по мере взросления считают необходимым, чтобы идеальные мужчины превосходили женщин по инициативности, самореализации, профессионализму, независимости и свободе, успешности, карьерному росту, умением повышать материальное благополучие. А преимущественными женскими качествами должны быть преданность, душевность и доброта, скромность и верность, жертвенность ради семьи.

По представлению респондентов-мужчин в равной степени должны быть развиты и у мужчины, и у женщины ум и уверенность в себе, способность пожертвовать многим ради дела.

Взросление девушек связано с изменением их представления о качествах и мужчины, и женщины. Так, повышается «вес» таких показателей для идеального мужчины как верность (с 71,9 до 88,9%), ум (с 78,1 до 83,3%), доброта (с 62,5 до 66,7%), готовность жертвовать ради семьи (с 40,6 до 50%), стремление к независимости (с 21,9 до 55,5%), профессионализм (с 9,4 до 33,3%).

С возрастом у девушек снижается ценность таких мужских качеств как сила (с 78,1 до 72,2%), надежность (с 78,1 до 61,1%), стремление к успеху (с 53,1 до 50%), материальному благополучию (с 50 до 44,4%), энергичности (с 28,1 до 16,7%), стремлению к самореализации (с 21,9 до 11,1%), к карьерному росту (с 40,6 до 27,8%), способности жертвовать ради дела (с 6,2 до 5,5%).

Из безупречных черт мужчины выпадает такая характеристика как скромность (с 3,1 до 0%), которая рассматривается девушками как препятствие к жизненному благополучию. С возрастом в сознании девушек образ мужчины наполняется феминными качествами, вытесняя маскулинные их характеристики.

Образ идеальной женщины также несколько меняется. Чем старше девушка, тем более значимы становятся такие качества как ум (с 75 до 88,9%), душевность (с 71,9 до 83,3%), уверенность в себе (с 50 до 66,7%), независимость (с 34,4 до 61,1%), успех (с 3,1 до 0%), профессионализм (с 18,7 до 33,3%), активность (с 18,7 до 27,8%), приоритет профессиональной деятельности (с 3,1 до 5,5%). В то же время с возрастом юноши реже выбирают

идеальными женскими качествами: верность (с 75 до 72,2%), достижение материального благополучия (с 53,1 до 38,9%), терпимость и нежность (с 43,7 до 38,9%), жертвенность ради семьи (с 37,5 до 33,3%), надежность (с 53,1 до 33,3%), скромность (с 28,1 до 22,2%), карьерный рост (с 46,9 до 16,7%), самореализацию (с 31,2 до 11,1%).

Следует отметить, что выделяются характеристики идеальной женщины, которым отводится больший «вес», чем идеальному мужчине. К ним относятся: ум, доброта, независимость, успех, мягкость и скромность. Девушками считается, что совершенный мужчина обладает большей преданностью, надежностью и стремлением к карьерному росту. В равной степени и мужчине, и женщине девушки приписывают значимость профессионализма, самореализации и готовностью поступиться чем-то ради дела.

Таким образом, в этой части исследования установлены стабильные и по большей части дифференцированные гендерные образы об идеальных мужских и женских качествах. Установлено, что в период с 14 до 17 лет гендерные идеалы претерпевают некоторые изменения, но оказываются довольно близкими.

Лидирующее положение в общей иерархии значимых черт и для мужчин, и для женщин занимают высокий интеллект, верность, надежность и душевность.

В гендерных образах респондентов отображаются традиционные женские (преданность, душевность, мягкость, терпимость, жертвенность для семьи) и мужские (сила, авторитетность, умение достичь материального благополучия) качества. При этом у большей части респондентов мужского пола эти образы устойчивы и консервативны.

Девушкам в большей степени присущи эгалитарные представления без серьезной дифференциации на женские и мужские черты. Девушкам свойственно принижение значимости интеллекта у мужчины по сравнению с женским, нивелирование способностей мужчины в карьерном росте, профессионализме и самореализации. Мужчины в идеальном образе женщины

исключают стремление к материальному благополучию, энергичность, независимость, стремление к самореализации, успеху, карьерному росту и повышение профессионализма, предпочитая верность, душевность и надежность.

Фиксируется определенная близость гендерной картины: мужчины с возрастом все больше ценят в женщине преданность, ум, доброту и надежность, а женщины в мужчинах хотят видеть ум, доброту, авторитетность, верность.

Список использованных источников

1. Канаева, Л. П. Гендерные идеалы современной молодежи / Л. П. Канаева, Т.Е. Павликова. – Текст : непосредственный // Вестник науки и образования. – 2018. – № 8 (44). – С. 100-102.

2. Маленова, А. Ю. Структура субъективного благополучия и ее гендерные особенности у студенческой молодежи / А. Ю. Маленова, А. А. Маленов, Е. Е. Федотова. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2019. – № 3. – С. 22-36.

3. Нечаева, Н. А. Гендерная картина мира : к определению понятия и его структуры / Н. А. Нечаева. – Текст : непосредственный // Петербургская социология сегодня. – 2019. – № 12. – С. 114-133.

4. Родштейн, М. Н. Конфликт идеальных гендерных Я-образов и реальных Я-представлений учащихся подросткового возраста / М. Н. Родштейн. – Текст : непосредственный // Поволжский педагогический вестник. – 2017. – № 3 (16). – С. 72-79.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье подобран и апробирован диагностический инструментарий по выявлению уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. Разработан комплекс игр и упражнений с использованием инновационных технологий, направленный на развитие определённых качеств мышления (гибкости, беглости, глубины образов мышления) ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: инновационные технологии, старшие дошкольники, нарушение речи, наглядно-образное мышление.

Инновационные технологии как педагогические технологии нового поколения все чаще и чаще используются в процессе обучения детей с нарушениями развития. К ним можно отнести: информационно-коммуникационные технологии, теорию решения изобретательских задач, интерактивные технологии, проектную технологию (метод проектов), исследовательскую технологию (технология проведения учебных исследований), технологию активных методов обучения, здоровьесберегающие технологии и др.

Л.З. Габбасова под инновационными технологиями в педагогическом процессе понимает нововведения в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, которые направлены на повышение их эффективности [2].

К основным признакам инновационных технологий Е.Е. Жоголева относит: ориентированность на получение конкретного результата; направленность на получение детьми знаний в процессе деятельности; индивидуализация процесса обучения; положительное влияние на социализацию детей; особенная организация образовательного пространства; качественное изменение взаимоотношений педагога и воспитанников; положительное влияние на творческое и интеллектуальное развитие личности детей.

Мы в своем исследовании под инновационными технологиями будем понимать особенности внедрения компьютерных технологий в педагогический процесс дошкольного образования. Данную проблему поднимали современные исследователи в области дошкольной педагогики и психологии. Среди них Ю.М. Горвиц, К.Н. Моторин, С.П. Первин, М.А. Холодная, С.А. Шапкин и другие.

Компьютерные игры и программы с их красочным оформлением и содержанием, с множеством различных визуальных и музыкальных эффектов привлекают детей. Речевое сопровождение заданий, похвала за правильно выполненное задание, получение формальной оценки в виде баллов, звезд и др. стимулирует активность детей, заставляет их больше стараться ради получения лучшего результата. Все это поддерживает познавательную активность дошкольников, стимулирует их развитие и обучение.

Иногда у детей, имеющих речевые нарушения, психофизическое и интеллектуальное развитие имеет нормальные показатели. Но присущая им неполноценная речевая деятельность сказывается на особенностях формирования их сенсорной, интеллектуальной и афферентно-волевой сфер. Нарушение речевого развития может также отрицательно сказываться на формировании высших психических функций таких детей, в частности мышления.

По мнению Е.О. Смирновой, мышление представляет собой «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный процесс,

характеризующий обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности» [3]. Социально обусловлено мышление в связи с тем, что оно возникает в общественных условиях и его основой являются знания, отражающие общественно-исторический опыт человечества.

Поэтому *цель нашего исследования*: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить условия развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи посредством инновационных технологий.

Базой исследования стала экспериментальная площадка МБОУ «Центр образования № 44 (д/с № 142). В исследовании приняли участие 10 детей с общим недоразвитием речи.

Для выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи были подобраны следующие диагностические методики: Составление частей из целого (автор: Е.А. Стребелева); Перцептивное моделирование (автор: Л.А. Венгер); Какие предметы спрятаны в рисунках? (автор: Р.С. Немов); Чем залатать коврик? (автор: Р.С. Немов); Лабиринты (автор: Л.А. Венгер).

На основании анализа результатов констатирующего этапа эксперимента нами был сделан вывод о необходимости дальнейшей коррекционно-развивающей работы по развитию у детей наглядно-образного мышления. Это определяет необходимость планирования, организации и проведения формирующего этапа исследования.

Все развивающие компьютерные игры и программы взяты из онлайн-сервис дистанционного образования для детей от 3 до 10 лет alimok; онлайн-платформа интеллектуального развития и обучения детей от 2 лет kids-smart.

Все компьютерные игры и программы имеют речевое сопровождение заданий, красочное содержание. Все задания предоставлены в интересной форме, доступной для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Все они легки в управлении, имеют доступный и

понятный интерфейс. Дети могут сразу приступать к выполнению заданий, дополнительного обучения для овладения выбранными компьютерными играми и программами не требуется.

Занятие включало: *организационный момент*, где детям кратко излагались цели занятия и виды деятельности. *Содержательная часть* непосредственно была работе на компьютере. Так, например, при работе с компьютерной обучающей игрой «Изучаем фигуры», детям показывается фигура определенного цвета, она сопровождается соответствующей подписью и голосовым сопровождением (например, «черный круг»). Далее детям предлагается набор из шести фигур разных цветов и предлагается найти фигуру той формы, которая была им показана перед этим (например, «круг»). Ребенок выбирает нужную фигуру, нажимает кнопку «ответить», а дальше, в зависимости от того, правильный он дал ответ или нет, на экране появляются праздничные шары, и звучит «молодец, верно» или появляется надпись «неверно», и звучит соответствующее сообщение («неверно»). Тогда ребенку предлагается подумать еще и выбрать другой вариант ответа.

Обязательно на занятии проводилась короткая *физкультминутка* из трех комплексов движений рук, ног, туловища. После была проведена гимнастика для глаз, чтобы избежать перенапряжения глазных мышц и переутомления. Все двигательные упражнения для физкультминутки и гимнастики для глаз взяты из СанПиН и проведены с учетом требований СанПиН.

В конце занятия подводились *итоги занятия*, повторялись основные понятия, с которыми знакомились дети во время выполнения заданий на компьютере, описывались их образы и дополнялись описанием их использования.

Все материалы для программы мы подобрали на основе рекомендаций по работе с детьми с нарушениями речи авторов: Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, Р.И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, А. В. Ястребовой и других исследователей, занимавшихся разработкой данной проблемы [1].

Процесс внедрения инновационных технологий для развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи включал следующие условия: а) подобранные компьютерные игры и программы помимо основных целей предполагают обучение приемам умственной деятельности, приемам создания образа предмета; б) включали задания, в которых детям нужно дорисовывать части изображений, выполнять зеркальные узоры относительно вертикальной и горизонтальной осей, сравнивать предметы в наглядном плане, сопоставлять плоскостные изображения с реальными предметами, в наглядном плане выделять пространственные признаки предметов и т.д.; в) структура занятия выстраивалась на основе дидактических принципов обучения, среди которых доступность, повторяемость, постепенность усложнения выполнения заданий являлись приоритетными; г) большинство игр и упражнений предполагало использование наглядного стимульного материала, что позволяло обращаться к сохранному зрительному восприятию детей с нарушением речи.

Коррекционно-развивающая программа включала 12 уроков, построенных по аналогичному алгоритму проведения занятий.

В процессе использования компьютерных технологий для развития наглядно-образного мышления ребенок осуществляет поисковые действия при выполнении заданий. При выполнении практических преобразований объектов появляется пошаговый характер выполнения заданий. Постепенно ребенок все больше анализирует результаты проб и оценивает их с точки зрения условий задачи и предварительных ожиданий. На основе выводов ребенок выстраивает систему последующих пробующих актов.

Когда ребенок, решая задачу, действует в уме с образами, представляя реальное действие с предметом и его результат, он, таким образом решает поставленную задачу, что активизирует наглядно-образное мышление. Когда он действует со знаками (словами, числами), замещающими реальный предмет, активизируется логическое мышление. При этом ребенку приходится отвлекаться от реальных предметов. Если он сможет правильно выделить и

связать наиболее важные для решения задачи стороны ситуации, свойства предметов и явлений, то у него получится правильно решить задачу.

Благодаря тому, что в старшем дошкольном возрасте достаточно повышается уровень наглядно-образного мышления, активнее формируются конкретные и обобщенные знания, простейшие понятия об окружающем мире. Многие психологи (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова и др.) отмечают, что мышление играет ведущую роль в познавательной деятельности детей.

Именно инновационные (компьютерные) технологии позволяют сохранять зрительные образы в памяти и эффективно их использовать при моделировании. Большое значение имеет формирование умений различать план реальных объектов и план отражающих их моделей.

На развитие определенных качеств мышления (гибкости, беглости, глубины образов мышления) были подобраны компьютерные обучающие программы «Пазлы собери животное», «Пазлы собери картинку», «Пазлы собери фотографию», «Изучаем фигуры», «Зеркальные кубики», «Найди пару», «Короткий или длинный», «Маленький или большой», «Фигуры и предметы», «Различаем цвета», «Подбери часть к целому», «Круги Эйлера», «Сначала и потом», «Признаки и свойства предметов», «Аналогии» и др.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал эффективность проведенной работы. В работе с детьми с нарушением речи данный вид технологий позволяет не только развивать познавательную сферу ребенка, но и корректировать речевые нарушения у детей с общим недоразвитием речи. Использование компьютера позволяет индивидуализировать работу ребенка, некоторые игры и программы позволяют самостоятельно выбирать темп и количество решаемых задач. Дает возможность психологу или логопеду, который работает с ребенком, самому подбирать и создавать дидактический материал, учитывая индивидуальные особенности каждого воспитанника. Компьютер позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни.

Список использованных источников

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Речь, 2016. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Любимов, М. Л. Современные информационные технологии как коррекционный компонент в обучении детей с нарушениями речи / М. Л. Любимов, И. И. Куминова, А. А. Мокс. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 3. – С. 121-137.
3. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : [б. и.], 1993. – 40 с. – Текст : непосредственный.

Воротникова Е. А.

г. Шадринск

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен анализ специализированной литературы по тематике лексического развития детей с речевыми нарушениями. Данная тема актуальна, поскольку проблема расширения запаса лексических единиц у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи неизменно привлекает внимание ученых из разных научно-познавательных сфер. В рамках этой работы основное внимание мы уделили теоретическому изучению вопросов конкретизации и расширения представлений и понятий, словаря экспрессивной и импрессивной речи, развитию связной речи, определению закономерностей развития событий и логических взаимосвязей у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лексика, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Проблемный аспект, связанный с совершенствованием лексического устройства речи дошкольников с разными стартовыми возможностями развития речи, в том числе и у детей с нарушением речи, долгие годы беспокоил российских ученых. Так, соответствующими вопросами в разное время занимались такие специалисты, как: М.М. Алексеева [1], А.Н. Гвоздев [3], Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [5] и другие.

В психолого-педагогической литературе многими авторами подчеркивается мысль о том, что нарушение или несформированность навыков общения или их депривация особенно опасны в дошкольный период, поскольку за этим следует инертное отставание в речевом развитии. Проблематика развития речи детей дошкольного возраста в настоящее время занимает ведущее место в теоретических и практических разработках современных ученых.

Данное явление закономерно, поскольку в настоящее время констатируется резкое снижение речевого развития дошкольников.

На сегодняшний день исследование развития лексического строя речи у детей с признаками ОНР не представляет собой предмет каких-либо самостоятельных исследований. Можно говорить о том, что отсутствие специализированных разработок, направленных на скрупулезное исследование той или иной степени развития лексического строя речи у дошкольников с ОНР говорит, прежде всего, о некоторой недостаточности научных представлений относительно темы исследования.

Недостаточный уровень изученности самого феномена специфического своеобразия речи у дошкольников с признаками ОНР вполне описывает то внимание, уделяемое в области специальной литературы развитию лексического строя речи.

По этой причине следует рассмотреть анализ таких проблем в литературных источниках, которые содержат в себе информацию, уходящую к проблеме преодоления недоразвития лексического строя речи у дошкольников

с ОНР.

Характеристика дошкольников с ОНР, в свою очередь, была разработана Р.Е. Левиной [6]. У этой категории дошкольников, как правило, речь формируется несколько позднее, кроме того, наблюдается общий замедленный процесс речевого развития, ограниченный словарный запас, различные аграмматизмы, а также нарушения фонемообразовательных структур.

На базе исследований Р.Е. Левиной [6] можно увидеть, что речевое недоразвитие выражается в разных степенях, а именно, от полного речевого отсутствия до развернутой речи с элементами недоразвития лексического построения.

Н.С. Жукова [4], в свою очередь, выделила уровни понимания речи детьми дошкольного возраста с ОНР: нулевой, ситуативный, нормативный, предикативный, расчлененный.

При этом важно заметить, что на последнем уровне дошкольник с ОНР различает трансформации значений, которые вносятся морфами. Кроме того, именно представленный уровень речевого восприятия представляется как наиболее частый для дошкольников, имеющих третий уровень речевого развития.

Как отмечает Н.С. Жукова [4], третий уровень характеризуется продолжительным периодом не расчлененного воспроизведения речи.

Интересно, что слитное воспроизведение словесных форм является особенным препятствием к реализации аналитической переработки усваиваемого речевого материала, что также является препятствием к овладению операциями с языковыми знаками.

Отмечается, что дети с ОНР могут правильно показать картинки с изображением тех или иных предметов, однако, совершенно не могут дать им названия. Как правило, недоразвитие лексического аспекта речи может наблюдаться в простом снижении понимания словесных значений. Это, в свою очередь, предполагает наличие различных лексических ошибок, среди которых можно отметить следующие: замены названий действий словами, которые так

или иначе близки (к примеру, вырезает-рвет), неточное употребление названий предметных форм, недостаточное употребление прилагательных, неточное образование существительных, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами и прочее.

Такие же сложности в формировании словообразования наблюдаются также и другими исследователями, которые занимались изучением особенностей лексического языкового строя у дошкольников с ОНР.

Важно отметить, что недоразвитие словообразовательных аспектов обуславливает «сужение» словарного запаса, что, в свою очередь, приводит к дефицитности образования семантических полей и к сложности формирования и обогащения лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи, а также переходу от пользования только импрессивным словарем к использованию экспрессивного словаря.

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3-го уровня, выделяются следующие характеристики: связные и развернутые высказывания, компоненты фонематико-фонетической и грамматико-лексической недоразвитости, фразовая речь.

Дошкольники не умеют пользоваться приемами словообразования, поэтому у них в большом количестве случаев не получается подобрать однокоренные лексические единицы, сформировать новые лексические единицы с использованием приставок и суффиксов.

По сравнению с дошкольниками, у которых развитость речевой функции находится на 2-ом уровне, у детей с 3-м уровнем наблюдается уменьшение количества ошибок, которые касаются изменения лексических единиц по группам числа, времени, лица, падежа и рода.

Процесс понимания/восприятия речи становится более эффективным. Дошкольники в полной мере осознают и наименования действий, вещей и некоторых признаков, и внесенные изменения в смысловые содержания лексических единиц, возникающие благодаря использованию окончаний, суффиксом и приставок.

Тем не менее, в экспрессивной речи наблюдается ошибочность в применении в речи различных по сложности предлогов – от простых до сложных. Ребенок с третьим уровнем общего речевого недоразвития применяет практически все существующие речевые части.

Отмечается, что старший дошкольник обладает навыками правильного построения грамматических совокупностей. Однако лексический строй речи у детей дошкольного возраста не является завершенным, поскольку имеют место быть достаточно выраженные ошибки в словообразовании.

Также у детей с ОНР третьего уровня отмечаются затруднения при разделении отдельных морфологических компонентов: восприятие грамматико-лексических структур, категорий рода и числа, отражающих пространственные, временные, следственные и причинные взаимосвязи.

У дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня, отмечаются проблемы в плане развития лексического-грамматического функции и фонетики. Эти проблемные аспекты негативно сказываются на процессе обучения, формируя серьезные затруднения в освоении чтения и письма. Речь детей обладает аграмматичным характером. Тем не менее, дошкольники в подавляющем большинстве случаев испытывают критичное отношение к имеющемуся у них нарушению.

Недостаток речевой функции также негативным образом влияет на развитие волевой, умственной и сенсорной сфер. Логическая и смысловая память не утрачиваются, но отрицательному влиянию подвержена речевая память, уменьшена эффективность способности к запоминанию новой информации.

Ребенок нередко забывает сложные руководства, компоненты и принципы выполнения представленных преподавателем упражнений. Также часто возникают ошибки, связанные с повторным называнием и привнесением.

Развитие лексического строя речи, поскольку выполняет большое количество функций, оказывает сильное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации дошкольника с ОНР.

Развитие лексического строя речи у дошкольников с ОНР происходит медленнее, однако в соответствии с теми же законами, как и у детей с нормой, то есть, лексический строй речи развивается с той же последовательностью. Успешно дети усваивают сначала более простые, частотные, а после уже и более сложные слова.

Различного рода ошибки в употреблении слов различного значения обуславливаются трудностями в процессе сравнения слов-глаголов по признакам видового типа, к примеру, по ориентации действия, отделении друг от друга производящей и производной лексических единиц, в невыполнении условных требований в ходе формирования слов-глаголов и пр.

Следовательно, представляется возможным говорить о том, что дошкольники с ОНР испытывают достаточно серьезные трудности в развитии лексического строя речи, что, как следует отметить, приводит не только к неполноценной речевой коммуникации, но в том числе и значительно ограничивает когнитивные возможности детей дошкольного возраста.

Таким образом, необходимо обратить внимание на то, что развитие лексического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР находится в стадии формирования, что можно судить по разнообразному характеру применяемых ими неологизмов.

Дети непоследовательно подходят к компонентам действия, упускают из внимания его составляющие. Отмечается недостаточно развитая мелкая моторика, связанная с низкой активностью пальцев рук. Кроме того, выделяется некоторая заторможенность.

Дети младшего и старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи чаще всего корректно воспринимают смысловое содержание лексических единиц-антонимов, однако применять их в своей экспрессивной речи им затруднительно. Актуализация запаса лексических единиц говорит о том, что данный процесс вызывает серьезные трудности у таких детей. Недостаточная насыщенность запаса слов находит проявления и в том, что у детей нет понимания смыслового содержания большого количества лексических единиц.

К примеру, некоторые дети знают лексическую единицу «свет», но незнакомым для них представляется лексическая единица «тьма». Дошкольники со слабо развитой речевой функцией часто некорректно применяют антонимы, а в ряде ситуаций они их применяют либо в зауженном, либо в обширном значении.

Некоторые ученые делают акцент на том обстоятельстве, что у процесса совершенствования речевого лексического устройства в обязательном порядке должна существовать предпосылка в виде деятельности, которая ориентирована на развитие у ребенка дошкольного возраста способности к раскрытию содержания явления, процесса, вещи.

Развитие речевого лексического устройства у детей дошкольного возраста в логопедических группах обусловлено основополагающей задачей, которую должно решать воздействие коррекционной направленности.

Совершенствование лексики в структуре речи у дошкольников с общим недоразвитием речи зачастую осуществляется в ходе повседневного общения/деятельности, во время коррекционных занятий с родителями и педагогами. Таким образом, данный процесс обладает одновременно постоянным и циклическим характером.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующее умозаключение: освоение лексического устройства родной речи детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, представляется крайне длительным, сложным и важным процессом, требующим наличия у педагога специфических знаний и способности в использовании эффективных подходов.

Н.Н. Трауготт [8] придерживается мнения о том, что у дошкольников с ОНР имеет место достаточно бедный лексический запас. Кроме того, таким детям свойственна специфика использования лексических единиц, а сам словарь обладает ситуативным, зауженным характером.

Дошкольники с подобными расстройствами в различных обстоятельствах коммуникации начинают использовать лексические единицы, изученные ими во время занятий, тогда как при смене обстановки они забывают лексические

единицы, которые им вполне знакомы и используются в иных обстоятельствах.

Исследовательские работы, осуществленные Т.Б. Филичевой [9], Е.М. Мастюковой [7] и Н.С. Жуковой [4] говорят о том, что дети с ОНР по времени начинают произносить первые слова так, как и дети, в развитии которых нет никаких отклонений. Но периоды, в течение которых они продолжают употреблять конкретные лексические единицы, не совмещая их в более сложные сематические конструкции, имеют отличия.

Исследователи в этой связи сформулировали заключение о том, что главным признаком дизонтогенеза речевой функции выступает продолжительное и устойчивое отсутствие речеподражания новым лексическим единицам, а также преимущественное воспроизведение слогов открытого типа и сознательное укорачивание лексических единиц посредством пропускать их компонентов.

С.Н. Шаховская [10] уточняет, что у дошкольников с тяжелыми формами речевых расстройств пассивный запас лексических единиц доминирует над активным и очень медленно переводится в него. Говоря простым языком, дошкольники попросту не применяют уже накопленный лексический словарь, не могут им управлять, что, конечно же, приводит к недоразвитости лингвистических средств, к снижению возможности спонтанного подбора лингвистических знаков и их применения в речи.

Когда запас слов обладает крайне ограниченным характером, наблюдается доминирование предметного словаря относительно иных речевых частей, количество слов-глаголов не превышает 50% от номинативного лексического запаса. В речевой деятельности слова- прилагательные применяются ограниченно.

Дошкольники с ОНР не могут корректно сгруппировать лексические единицы в процессе их изучения. Вместе с тем, значение лексики представляется не совсем корректным. Также у таких детей выявляются функциональные подмены с расширением смысловых содержаний лексических единиц с большим количеством взаимоподмен, ошибки в процессе изучения

лексики абстрактного характера.

В своем исследовании Н.С. Жукова [4] говорит о том, в перечень симптомов ранних этапов дизонтогенеза речевого развития включено не членимое с точки зрения морфологии применение лексических единиц. Исследовательница считает, что лексические единицы в структуре предложений у дошкольников с недостаточно развитой речевой функцией лишены грамматической взаимосвязи друг с другом. В этой связи дети их употребляют в какой-то единой форме.

Представленное выше явление нередко отмечается в течение большей части будущей жизни дошкольника. Вместе с тем, в детской речи также в течение довольно продолжительного времени отмечаются предложения, имеющие неправильное и правильное грамматическое оформление.

Дошкольники с ОНР часто сталкиваются со значительными затруднениями при конструировании фраз и словосочетаний. Чаще всего это находит выражение в аграмматизме в процессе речевой деятельности, что говорит о недостаточной развитости способности к грамматическому структурированию.

Т.В. Волосовец [2] и С.Н. Шаховская [10] в своих трудах указывали на то, что контекстная и связная речь у дошкольников с ОНР представляется далекой от совершенства с позиции семантической и структурной организации.

Такие дошкольники ограниченно применяют синтаксические конструкции и комплекс лексических единиц. Помимо того, они сталкиваются с проблемами в процессе программирования изречения, синтеза обособленных компонентов в единую целостность, а также в подборе информации для решения тех или иных задач.

Проблемы в программировании целостных изречений проявляются в продолжительных паузах, пропусках смысловых элементов целостных предложений и пр.

Общая недоразвитие речи – целая группа сложных и многообразных нарушений речи, при наличии которых отмечаются расстройства в плане

развития всех компонентов языковой системы, имеющих отношение и к смысловой, и к звуковой стороне. Недостаточная развитость речевых манипуляций у таких дошкольников – это прямое следствие расстройства развития речи, т.е. имеют место серьезные отклонения, которые в будущем будут лишь усиливаться при отсутствии компетентного подхода к коррекции. Вместе с тем, в научной среде сформирована общая точка зрения в отношении теоретических аспектов речевого развития у дошкольников с ОНР.

Фактически, все специалисты полагают, что коррекция таких расстройств требует использования индивидуально разрабатываемых программ.

Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.

2. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т. В. Волосовец. – Москва : Секачев, 2007. – 224 с. – Текст : непосредственный.

3. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев . – Санкт-Петербург : Акцидент, 1995. – 64 с. – Текст : непосредственный.

4. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Просвещение, 1998. – 99 с. – Текст : непосредственный.

5. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Акцидент, 2003. – 211 с. – Текст : непосредственный.

6. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р. Е. Левина. – Текст : непосредственный // Специальная школа. – 1967. – № 2. – С. 176-184.

7. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с

особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 304 с. – Текст : непосредственный.

8. Трауготт, Н. Н. Как помочь детям, которые плохо говорят / Н. Н. Трауготт. – Санкт-Петербург : Речь, 1994. – 194 с. – Текст : непосредственный.

9. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 126 с. – Текст : непосредственный.

10. Шаховская, С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии / С. Н. Шаховская. – Текст : непосредственный// Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – Москва : Экономика, 1997.

Гущина Д. И., Пивненко В.В.

г. Тюмень

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ- ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Дети с тяжелыми нарушениями речи не могут без оказания специализированной помощи встать на путь онтогенетического развития речи. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, а также к структуре АООП НОО для обучающихся с ТНР включают овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка, в том числе лексических и грамматических. Однако, анализ программ по формированию словообразовательных навыков говорит о том, что не все классические методы актуальны для современных детей с ТНР. В данной статье представлена модель формирования навыка словообразования

существительных у младших школьников с ТНР посредством включения в коррекционный процесс арт-технологий.

***Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи (ТНР); ограниченные возможности здоровья; грамматический строй речи; лексический строй речи; словообразование; арт-технологии; арт-терапия.*

На современном этапе исследования словообразования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи опубликованы работы, в которых представлены специфические особенности формирования данного речевого компонента. Так, в ходе исследования словообразования прилагательных Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой были выявлены специфические ошибки, такие как образование неологизмов с использованием ненормативных суффиксов, замена словообразования словоизменением, лексические замены, использование префиксально-суффиксального способа образования вместо суффиксального, неправильный выбор основы мотивирующего слова, неправильный выбор флексии [6].

Об эффективности использования методов арт-терапии в деятельности логопеда пишут многие современные авторы: Е.С. Бабина [1], Е. В. Шамарина [12], М.В. Киселева [5], Л.Г. Касьянова [4], Е.В. Костина и многие другие. Например, Е.В. Жулина и А.Р. Салахова отмечают эффективность использования пуговичной терапии в работе по формированию навыков словообразования, А.Д. Бессонова пишет об использовании песочной терапии в логопедических занятиях [2, 4].

Специалисты заявляют изотерапию как эффективную и доступную технологию, способствующую коррекции различных речевых нарушений через приобщение к искусству. Как отмечают исследователи, «дети быстрее и полнее усваивают речевой материал, если в качестве наглядной опоры используются рисунки, которые создаются детьми» [5].

На фоне комплексной логопедической помощи нетрадиционные методы терапии, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи, помогают организовывать занятия интереснее и разнообразнее.

Целью статьи является представление модели формирования анализ навыков словообразования у младших школьников с ТНР посредством включения в коррекционную работу приемов АРТ-технологий.

Е.Ф. Собонович предлагает для отработки навыка самостоятельного использования новых слов применять называние детьми предметов, их качеств и действия при непосредственном восприятии их изображения в процессе различных форм деятельности: рисование, лепка, аппликация, конструирование. Автор рекомендует в процессе занятий по развитию речи следует уделять большое внимание развитию системы словообразования. Для закрепления навыка практического использования слов с суффиксами и приставками можно использовать дидактические игры и упражнения [11].

Л.Н. Ефименкова утверждает, что для эффективной логопедической работы крайне необходимы активность ребенка и его заинтересованность в результатах занятий [3].

Если речевое нарушение является результатом недоразвития либо дисфункции речедвигательного анализатора, то логичным станет использование в коррекционной работе других анализаторов. Так, одно и то же действие или явление ребенок должен был понаблюдать, прослушать его название, назвать, изобразить жестом (обозначения или назначения), нарисовать, записать слово и т.д. В результате сочетания работы ряда анализаторов в сознании ребенка возникают дополнительные связи, усиливаются компенсаторные процессы, и материал закрепляется прочнее.

Авторский подход Т.А. Ткаченко предусматривает использование рисования в частности для формирования лексико-грамматического строя речи, для этого у нее существует специальный альбом-раскраска, включающий задания на развитие навыков словообразования.

Для формирования навыков словообразования существительных составлена специальная коррекционно-развивающая модель на основе методик Р.И. Лалаевой, О.И. Азовой [7].

Цель предлагаемой модели: способствовать формированию навыков словообразования существительных у младших школьников с ТНР с помощью арт-технологий.

В основу построения образовательной модели формирования словообразовательной компетенции детей с ТНР положены такие принципы, как комплексность, системность формирования словообразовательных представлений, знаний, умений и навыков их практического применения, развитие языковых и творческих способностей детей и другие.

Задачи:

1. Формирование практических навыков словообразования существительных;
2. Закрепление навыков словообразования существительных;
3. Формирование навыков переноса словообразовательных умений на новый лексический материал;
4. Формирование практического представления о производном слове как системе языковых значений, носителем которых являются различные морфемы в его составе;
5. Обучение выбору из словарного запаса слова, адекватного данной ситуации;
6. Совершенствование, активизация словарного запаса детей;
7. Совершенствование и стимулирование навыков самостоятельного словообразования.

Направления:

1. Накопление базового словаря мотивированной лексики;
2. Обобщение и закрепление навыков использования словообразовательных умений в устной речи с помощью арт-технологий;

3. Формирование умения применять словообразовательные знания и навыки при усвоении школьной программы;
4. Повышение мотивации к логопедическим занятиям;
5. Формирование нормальной самооценки учащегося;
6. Формирование положительной реакции на результат своей работы у учащегося путем создания ситуации успеха;
7. Развитие творческих способностей с помощью арт-технологий.

Средства: организованное взаимодействие педагога и ребенка, направленное на реализацию задач коррекционно-образовательного процесса на основе наглядных, словесных, предметно-практических, игровых и творческих методов таких как арт-технологии.

Материалы: раскраски, наглядно-демонстративный материал, лэп-бук.

Программа включала в себя 5 тем по 3 занятия на каждую:

1. словообразование уменьшительно-ласкательных существительных;
2. словообразование названий детенышей животных и существительных со значением женскости;
3. словообразование имен существительных, обозначающихместилище чего-нибудь;
4. словообразование существительных со значением единичности;
5. словообразование профессий мужского и женского рода.

Для темы «Словообразование уменьшительно-ласкательных существительных» предлагаются незаконченные раскраски, в которых к изображениям слов в начальной форме нужно было дорисовать их уменьшенный вариант, затем раскрасить последний, при этом назвав новое слово с применением уменьшительно-ласкательного суффикса.

Для темы «Словообразование названий детенышей животных и существительных со значением женскости» был изготовлен лэп-бук с изображением самок и самцов различных животных, отдельно сделаны их детеныши, которым нужно было найти родителей. При этом отрабатывались

навыки словообразования существительных со значением женскости, то есть самок, и детенышей в единственном и множественном числе.

Для темы «Словообразование имен существительных, обозначающихместилище чего-нибудь» была создана игра в форме картона с кармашками, на которых были нарисованы местилища, а само содержимое в формате отдельных картинок. Необходимо было найти, что где должно лежать, и назвать предметы.

Для дальнейшего занятия были подготовлены раскраски с предметами, которые уже находятся в соответствующих им местилищах. Дети должны были назвать и раскрасить предметы.

Для темы «Словообразование существительных со значением единичности» предлагаются наглядно-демонстративные модели предметов с возможностью отделения отдельной их части.

Детям предлагаются материалы, которые нужно было потрогать, сконструировать и разобрать, называя предмет и его часть с применением необходимых суффиксов.

Для следующего занятия необходимы раскраски, на которых нужно раскрасить или нарисовать только единичную часть предмета. Для полноты образов сперва демонстрировался наглядный материал, а затем предлагалось выполнить задание по раскраске.

Для темы «Словообразование профессий мужского и женского рода» необходимы раскраски сразу с двумя представителями различных профессий: женщин и мужчин. Предлагается объяснить исходя из картинки, от чего происходит такое название профессии и затем сравнить названия в мужской и женской версии. Раскрашивая, необходимо проговаривать название профессии с соответствующим суффиксом.

Занятия необходимо проводить ненавязчиво, положительный фон занятия поможет более эффективной и продуктивно реализовать поставленные цели занятия. Такая форма работы поможет ускорить процесс обучения таким

сложным темам. Однако стоит отметить, что 3 занятия на каждую тему мало, необходимо больше занятий на закрепление.

Арт-технологии помогут лучшему запоминанию материала, повышению мотивации к выполнению занятий и посещениям занятий в целом, а также создадут расслабляющую и игровую атмосферу. Арт-технологии удобны тем, что их легко можно менять и смешивать, исходя их настроения и желаний ребенка. Наиболее любимыми технологиями стали раскрашивание и игра с лэп-буком.

Арт-терапия служит способом релаксации, поэтому подойдет для работы с детьми с нарушениями эмоционально-волевой сферы, поведения, склонными к агрессии, неусидчивым.

Представление материала, стимулирующего различные анализаторы, подойдет для работы с детьми, идущими по пути дефицитарного развития, особенно для детей с глубоким недоразвитием речи.

При формировании навыков словообразования важно наглядно продемонстрировать, что меняется не только слово, но и сам предмет, показать, как он трансформируется. При этом ребенок не перегружается грамматической теорией, а усваивает способ словообразования. Если на формирование самого навыка словообразования необходимо много занятий в системе, то для повышения пассивного словарного запаса достаточно трех, исходя из результатов эксперимента.

Арт-технологии отлично повышают мотивацию к занятиям, общее настроение. Их можно применять не только на индивидуальных занятиях, но и на фронтальных или даже групповых, в зависимости от выбранной технологии.

Раскрашивание нравится всем детям, потому что заполнить контур цветом проще, чем нарисовать этот контур. Можно как находить готовые раскраски, так и рисовать контуры самостоятельно. В этом занятии есть большое значение: многие дети боятся испортить ровный напечатанный контур, а рисуя его самостоятельно, вы, как педагог, становитесь на один уровень с ребенком и это уже ваша совместная работа и общий труд.

Недостаток подобных методов в то, что на подготовку занятия с их использованием понадобится больше времени и ресурсов, но это уже зависит от мотивации педагога в эффективности работы.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа с использованием арт-технологий может стать эффективным дополнительным способом решения практических задач. Представленная модель формирования навыка словообразования существительных у младших школьников с ТНР посредством включения в коррекционный процесс арт-технологий поможет систематизировать и структурировать логопедические занятия в системе коррекционно-развивающей деятельности.

Список использованных источников

1. Бабина, Е. С. Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе / Е. С. Бабина. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2008. – № 1. – С. 41-48.

2. Бессонова, А. Д. Специфика использования песочной терапии на логопедических занятиях / А. Д. Бессонова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 5 (109). – С. 662-665. – URL: <https://moluch.ru/archive/109/26537/> (дата обращения: 11.03.2021).

3. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 335 с. – Текст : непосредственный.

4. Жулина, Е. В. Пуговичная терапия как средство коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи / Е. В. Жулина, А. Р. Салахова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 6. – С. 419-421.

5. Касьянова, Л. Г. Педагогический аспект использования изо-терапии в образовательной деятельности ДОО / Л. Г. Касьянова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 90-97.

6. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми : рук. для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 160 с. – Текст : непосредственный.

7. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 72 с. – Текст : непосредственный.

8. Левина, Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение РСФСР, 1951. – 121 с. – Текст : непосредственный.

9. Орфинская, В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / В. К. Орфинская. – Текст : непосредственный // Логопедия. Методическое наследие : в. 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – Москва, 2003. – Кн. III : Системные нарушения речи: алалия, афазия. – С. 81-121.

10. Полякова, К. О. Использование приёмов арт-терапии в логопедической работе с детьми дошкольного возраста / К. О. Полякова. – Текст : непосредственный // Colloquium-journal. – 2020. – № 10 (62). – С. 164-166.

11. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 160 с. – Текст : непосредственный.

12. Шамарина, Е. В. Приемы коррекции речи младших школьников с задержкой психического развития средствами артпедагогики и арттерапии / Е. В. Шамарина. – Текст : электронный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 4 (77). – С. 362-366. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-korreksii-rechi-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-sredstvami-artpedagogiki-i-artterapii> (дата обращения: 11.03.2021).

КОРРЕКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социального взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра и оценка эффективности коррекции социального поведения детей с РАС с помощью прикладного анализа поведения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социальное взаимодействие, прикладной анализ поведения.

На современном этапе диагностики и работы с расстройствами аутистического спектра (РАС) наблюдается значительная динамика роста частоты встречаемости данного нарушения. Эпидемиологические данные указывают, что частота встречаемости детей с РАС в мире достигает 1-2 %. По данным ООН за последние 30-40 лет частота встречаемости в большинстве стран, где ведется статистика данного заболевания, поднялась от 4-5 человек на 10 тыс. детей до 50 –116 случаев на 10 тыс.

Основными симптомами, которые относят к расстройствам аутистического спектра, являются трудности социального взаимодействия и коммуникации. Проблема социальной адаптации связана с нарушениями формирования социальных навыков у детей с РАС, данные навыки у детей не формируются естественным путем. Поэтому необходимо специальное целенаправленное обучение [2].

Сегодня, имеющим широкое распространение и доказательно обоснованным инструментом коррекции социально значимого поведения, является прикладной анализ поведения. Его цель - надежным образом исправление нежелательного поведения [1]. Поведенческие программы

используют функциональный подход при анализе поведения ребенка, далее с помощью специально подобранных методов закрепляются положительные формы поведения. Наибольшую распространенность и доказательную базу в применении коррекции поведения детей с РАС имеют программы, включающие вмешательства, основанные на принципах поведенческой терапии. Они предназначены для улучшения взаимоотношений родитель-ребенок, а также делают акцент на развитии социальных и коммуникативных навыков.

Сказанным выше определяется актуальность настоящего исследования, целью которого является определение уровня социализации у детей с РАС и оценка эффективности коррекционной программы, направленной на формирование социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Для определения особенностей социального взаимодействия детей с расстройством аутистического спектра проведено экспериментальное исследование на базе МАОУ школы информационных технологий № 26 г. Липецка. Контингент испытуемых составили дети младшего школьного возраста с РАС.

На диагностическом этапе использовалась методика оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revisited, ABLLSR). Для диагностики уровня сформированности социальных навыков использовались следующие шкалы указанной методики: блок «Сотрудничество и эффективность поощрений (A)»; блок «социальное взаимодействие (L)»; блок «поведение в группе (M)».

Результаты проведенного первичного исследования свидетельствуют о том, что для детей с РАС более эффективным подкреплением для социального взаимодействия являются лакомства, игрушки, то есть материальные стимулы. Количество подкрепляющих стимулов не превышает десяти. Большинство детей (58%) плохо реагировало на социальное подкрепление, например, в виде похвалы. Поэтому в ходе работы приходилось использовать как можно чаще

именно социальные подкрепители. Было отмечено, что в группе сверстников дети проявляют интерес к невербальным проявлениям друг друга, но для того, чтобы вступить в социальное взаимодействие не смотрят на других детей. У них не сформирован навык вовлечения других людей в социальное взаимодействие, дети не проявляли инициативы. При ожидании от взрослого желаемого стимула или результата, дети не смотрят на него во время действия, только 40 % испытуемых могут посмотреть на взрослого после вербальной подсказки. Навыки поведения в группе сформированы частично, в основном дети (58%) чувствуют себя спокойно в малой группе.

Таким образом, у обследуемого контингента детей младшего школьного возраста с РАС при первичной оценке такие социальные навыки как: взгляд в глаза, вовлечение других в социальное взаимодействие, проявление интереса к поведению других людей, проявление инициативы, взаимодействие с разными взрослыми развиты слабо или практически не развиты.

Поэтому следующим этапом настоящего исследования стала разработка индивидуальных коррекционных программ с помощью метода прикладного анализа поведения. После проведения коррекционных индивидуальных занятий по формированию навыков социального взаимодействия выявлена следующая динамика: общий результат по шкале «Сотрудничество и эффективность поощрений» улучшился на 8,2%, то есть дети стали лучше следовать инструкциям учителя, когда они находятся в группе. По шкале «Социальное взаимодействие» результаты возросли на 8,65%, таким образом испытуемые в процессе игровой деятельности начали обмениваться просьбами, игрушками. По шкале «Поведение в группе» показатели увеличились на 10,75%, а в поведении детей стали наблюдаться обращения к другим при социальном общении или деятельности. При этом, дети с РАС пока не вовлекали других в социальное взаимодействие, не смотрели в глаза во время контакта - по этим субшкалам показатели остались неизменными. Видимо для отработки данных навыков требуется большее время и интенсивность занятий, что зависит не только от педагога-психолога, но и от вовлеченности родителей в процесс

коррекции. Поэтому дальнейшее изучение динамики социального развития, а также разработка методов коррекции навыков социального взаимодействия являются актуальными и открытыми.

Список использованных источников

1. Купер, Дж. Прикладной анализ поведения / Дж. Купер, Т. Херон, У. Хьюард. – Москва : Практика, 2016. – 615 с. – Текст : непосредственный.
2. Питерс, К. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / К. Питерс. – Москва : Владос, 2002. – 241 с. – Текст : непосредственный.

Жданова Н.М., Кислухина М.В.

г. Шадринск

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ЭКСКУРСИЙ НА ПРИРОДУ

Аннотация. Авторы, в данной статье, отмечают, что в современном мире сложилась ситуация, когда люди перестали сочувствовать и сопереживать друг другу. Развитие эмпатии, по мнению авторов, необходимо начинать с младшего школьного возраста. Особого подхода в решении исследуемого вопроса требуют дети с ограниченными возможностями здоровья. Именно природоведческие экскурсии имеют благоприятную основу развития эмпатии у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: эмпатия, экскурсия, младшие школьники с ОВЗ, сопереживание.

Актуальной проблемой современной педагогики начального образования является развитие эмпатийной составляющей личности учащихся начальных классов. Интерес к данной проблеме обусловлен тем, что именно в младшем школьном возрасте начинают стремительно присваиваться нравственные

ценности и происходит формирование духовно-нравственной культуры [1]. В научной литературе встречаются различные подходы к определению категориальной сущности «эмпатии». Рассмотрим некоторые из них.

Понятие «эмпатия» ввел в научную психологию Э. Титченер. По его мнению, «эмпатия – это способность человека реагировать на эмоциональные проявления других людей, разделять их чувства, осознавать глубину горя или радости, не теряя связи с реальностью» [4].

По мнению Т.П. Гавриловой, эмпатия представляет собой специфическую способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет [3].

Анализ научных исследований В.А. Лубунской позволяет рассматривать эмпатию как способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого человека [3].

Опираясь на вышеизложенное, мы можем констатировать, что в современной научной литературе нет единого мнения по вопросу определения сущности исследуемого нами понятия.

Раскрыв сущностную характеристику категории «эмпатия», остановимся более подробно на особенностях становления эмпатийной составляющей личности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). У детей, входящих в данную группу аспекты личной сферы формируются замедленно и с отставанием от «нормы». Им характерны: быстрая смена настроения, беспокойство, чувство страха, неуверенность в себе, частичное или полное отсутствие эмоциональной идентификации с другими людьми. Большое влияние на развитие эмпатии оказывает поступление в школу, которое характеризуется сменой ведущего вида деятельности (от игровой к учебной); социального статуса ребенка. Именно в этот период младшие школьники учатся сдерживать и управлять своими эмоциями, но особенно это тяжело протекает у детей с ОВЗ.

Современные психологи утверждают, что у младших школьников с ОВЗ необходимо развивать эмпатию, так как она лежит в основе становления личностных новообразований в данный возрастной период.

По мнению ученых, синонимом исследуемого понятия является «сопереживание», которое характеризуется как восприятие боли и трудностей, сочувствие, сострадание, желание помочь, поддержать. Главной особенностью данного качества является переживание радости и горя другого.

Дети с ОВЗ испытывают трудности в процессе адаптации к школе, социализации в обществе. Именно эмпатия, способствуя духовному и интеллектуальному становлению ребенка, помогает ему приспособиться к новым условиям и новому коллективу сверстников.

Анализ опыта работы педагогов ГКОУ «Шадринская школа-интернат № 12», воспитателей и учителей начальных классов ГКОУ «Шадринская Специальная школа-интернат № 16», позволяет нам утверждать, младшим школьникам с ОВЗ сложно соотносить себя с другим человеком, проявлять яркие эмоции и реагировать на состояния других детей и взрослых. У них нарушена эмоциональная идентификация с окружающими людьми.

По нашему мнению, процесс становления эмпатии в младшем школьном возрасте необходимо начинать с общения с природой. В ходе решения исследуемого вопроса в первую очередь необходимо обеспечить активную деятельность самого ребенка. Большой психолого-педагогический потенциал для решения исследуемой проблемы заложен в природоведческих экскурсиях и прогулках.

Экскурсия представляет собой такую форму учебно-воспитательной работы с классом или группой учащихся, проводимая с познавательной целью при передвижении от объекта к объекту, по выбору учителя по темам, связанным с программой [2].

Экскурсия в природу является той формой образовательного процесса, в ходе которой дети не только получают большой объем информации, но и

развивают чувство эмпатии, терпеливости, честности, милосердия, учатся соблюдать нормы этики и правила поведения в природе.

В процессе экскурсии на уроках окружающего мира, общаясь с одноклассниками и природой, дети с ОВЗ усваивают весь спектр эмоций (положительных и отрицательных), в процессе сопереживания и идентификации.

В ходе экскурсий в природы между младшими школьниками и окружающей их средой устанавливаются различные связи и отношения, которые отражаются на их эмоциональном состоянии.

В младшем школьном возрасте дети наиболее восприимчивы к получаемой информации из разных источников, в том числе из окружающей их природной среды. В процессе общения с природой у них происходит формирование ценностного отношения к окружающему миру, и осознание себя частью природы.

Педагог обращает внимание на красоту окружающей среды, призывает учеников к бережному отношению к родной природе. Именно в процессе природоведческих экскурсий у младших школьников с ОВЗ происходит развитие эмпатийной составляющей личности. Они учатся проявлять эмпатию к сломанному дереву или сорванному цветку. Но учащимся с ОВЗ намного сложнее эмоционально принять правила бережного отношения к природе. Задача учителя, в ходе экскурсии, состоит в том, чтобы научить детей удивляться природе, отзываться на ее красоту, восхищаться ее силой.

Развитие эмпатии у младших школьников в процессе экскурсий на природу, будет протекать наиболее эффективно при использовании различных методов и приемов. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Личностная аналогия помогает перевоплотиться им в другого человека, или объект природы: растение, животное, солнце, реку, облако (Например: изобрази встревоженного зайца. Представь, что ты животное, которое любит музыку, но не умеет говорить, а хочет спеть песню).

Прямая аналогия основываясь на поиске сходных процессов разных областей знаний, помогает ребенку проявлять яркие радостные эмоции от открытия «нового» (вертолет и стрекоза, подводная лодка и рыба).

Фантастическая аналогия направлена на решение проблем становления эмпатии у ребенка с ОВЗ (Опиши словами свою радость, используя объекты живой и неживой природы. Изобрази любовь – это может быть человек, растение).

Использование метода образного видения, на экскурсии в природу позволяет младшим школьникам с ОВЗ эмоционально-образно исследовать окружающий мир. Детям предлагается рассмотреть реальный неживой природный объект, растение или животное, сделать зарисовку увиденные в них образы, описать, на что они похожи или с какой мелодией они ассоциируются.

Метод вживания (эмпатии) означает «чувствование» человека в состоянии другого объекта. Посредством чувственно-образных и мыслительных представлений ребенок пытается «переселиться» в изучаемый объект, почувствовать и понять его изнутри. Эффективность метода эмпатии, зависит от мастерства учителя создать правильный настрой.

Таким образом, именно экскурсии в природу способствуют развитию эмпатии у детей с ОВЗ. Ученики учатся сопереживать окружающему миру, заботиться о природе, сохранять и приумножать ее богатства.

Список использованных источников

1. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии: исторический обзор и современное состояние проблемы / Т. П. Гаврилова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 145-158.

2. Гаврилова, Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : автореф... дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Гаврилова Татьяна Павловна. – Москва, 1977. – 23 с. – Текст : непосредственный.

3. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студентов вузов / В. А.

Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – Москва : Академия, 2001. – 288 с. – Текст : непосредственный.

4. Титченер, Э. Учебник психологии. Ч. 1–2 / Э. Титченер ; пер. с англ. и предисл. прив.-доц. А. П. Болтунова. – Москва : Изд-во товарищества «Мирь», 1914. – 250 с. – URL: <https://www.studmed.ru> (дата обращения: 09.03.2021). – Текст : электронный.

Зинурова Р.Р., Тарасов В.Е.

г. Ульяновск

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье раскрываются результаты экспериментального исследования развития коммуникативных навыков подростков. Формирование коммуникативных навыков осуществлялось во внеурочной деятельности. Формирующая часть включала в себя игры, упражнения, задания. Результаты исследования позволили отметить продуктивность использования внеурочной деятельности как средства развития коммуникативных навыков подростков с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова:** внеурочная деятельность, эмпатийный критерий, деятельностный критерий, оценочный критерий, экспериментальная группа.*

Актуальность проблемы развития коммуникативных навыков у подростков с умственной отсталостью обусловлена тем, что осуществление коммуникации выступает важным универсальным навыком, позволяющим оценить личностное развитие подростка как успешное. Овладение коммуникативными навыками рассматривается как один из показателей продуктивной социализации подростка и свидетельствует о том, что он

способен реализовать себя как субъект межличностного общения и взаимодействия. Особенности развития подростков с умственной отсталостью и особые потребности возраста делают проблему более острой. Организованная образовательная деятельность не дает достаточных возможностей для формирования коммуникативных навыков. Более благоприятные условия создаются во внеурочной деятельности подростков, в ходе которой под руководством педагога, с учетом особенностей подростков, осуществляются различные мероприятия, направленные на обучение подростков моделям общения и упражнения их в общении и взаимодействии.

Основываясь на положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, учении о деятельности А.Н. Леонтьева, теории социального научения А. Бандуры, работ авторов И.Б. Агаевой [1], Е.С. Дёмочки [2], Л.М. Шипициной [3], мы предположили, что взаимодействие подростков в специально организованных условиях, выступающих в качестве моделей общения, позволит сформировать коммуникативные навыки, такие как, взаимопонимание, умение договариваться, навыки социальной перцепции и другие. В качестве таких условий выступила организация внеурочной деятельности подростков.

Проведение экспериментального исследования возможностей организации внеурочной деятельности в развитии коммуникативных навыков подростков с умственной отсталостью было осуществлено на базе специализированных школ г. Ульяновска. После теоретического анализа существующих в психологии и педагогике подходов к проблеме была разработана программа и процедура экспериментального исследования. В исследовании приняли участие подростки – учащиеся sixth классов, которые были включены в две группы по 25 человек. Первая группа – экспериментальная (ЭГ), в этой группе проводилось диагностическое обследование до и после эксперимента и формирующий эксперимент. Вторая группа – контрольная (КГ), в ней проводилось только диагностическое обследование.

На первом этапе программы исследования стояла задача изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у подростков с умственной отсталостью. Для этого были определены критерии и показатели развития коммуникативных навыков. В качестве них были определены эмпатийный, деятельностный и оценочный критерии. Для эмпатийного критерия показателем выступало умение устанавливать эмоциональный контакт в ходе общения, чувствовать эмоциональное состояние собеседника. Для деятельностного критерия показателем явилось умение пользоваться коммуникативными знаниями, умениями и навыками в ходе общения, обогащать личный опыт общения. Для оценочного критерия показателем послужило умение оценивать свои личные и коммуникативные качества, а также личные качества и коммуникативную активность сверстников. Данные критерии и показатели послужили основанием для определения уровня развития коммуникативных навыков. Для оценки сформированности коммуникативных навыков по эмпатийному критерию была использована эмоционально - коммуникативная игра «Азбука настроений» (Н.Л. Белопольская). Было установлено, что на высоком и среднем уровне находятся чуть более половины от общего количества подростков – суммарно ЭГ - 50 %, КГ - 59 %. На низком уровне сформированности находится почти половина количества подростков в обеих группах - ЭГ-50%, КГ– 41%. Подростки этого уровня характеризовались неумением устанавливать эмоциональный контакт в процессе общения.

Для определения сформированности коммуникативных навыков по деятельностному критерию была выбрана методика Г.А. Цукерман «Рукавички». Было установлено, что суммарно на высоком и среднем уровне находятся ЭГ - 44 %, КГ - 50% подростков. По данному критерию на низком уровне сформированности находится половина количества подростков в обеих группах - ЭГ-56%, КГ–50%. Для подростков этого уровня характерными оказались трудности в использовании коммуникативных знаний, умений и навыков в ходе общения.

Для анализа результатов по оценочному критерию была использована методика «дополнения» И. А. Гальперина, Л. А. Микк. Результаты показали, что по данному критерию на высоком и среднем уровне находятся чуть более половины от общего количества подростков – суммарно ЭГ - 43%, КГ - 40%. На низком уровне сформированности находиться большая часть подростков в обеих группах - ЭГ-57%, КГ–60%. Подростки затруднялись в оценивании своих личных и коммуникативных качеств, а также испытывали трудности в оценке личных качеств и коммуникативной активности одноклассников.

Диагностическое исследование, проведенное на первом этапе экспериментального исследования, дало возможность констатировать факт о преимущественно низком уровне функционирования коммуникативных навыков у подростков с умственной отсталостью.

Основная задача следующего этапа экспериментальной работы состояла в активном формировании коммуникативных навыков в условиях внеурочной деятельности. Была разработана и реализована система мероприятий по данному направлению. Основными коррекционно-развивающими приемами и средствами выступили терапевтические игры и упражнения, обучающие игры и упражнения, направленные на достижение более адекватной адаптации и социализации обучающихся, психогимнастика – игры и этюды. Ведущей формой коррекции была игровая терапия с обязательным соблюдением определенных требований в процессе работы. Игры организовывались в форме серии занятий.

Содержание подобранных игр менялось по следующей схеме:

- первый блок – развлекательные (контактные);
- второй блок – коррекционно-направленные + обучающие;
- третий блок – развлекательные + обучающие + контрольные.

В общую схему таких занятий входило следующее. В водной части устанавливался эмоциональный контакт между всеми участниками, ребята настраивались на совместную работу. Основная часть включала в себя упражнения, игры, задания, направленные на развитие коммуникативных

навыков учащихся. В эту часть также входили упражнения на релаксацию. В завершающей части у учащихся закреплялись положительные эмоции от общения и деятельности на занятии, например, упражнения «Ритуал прощания», «Улыбка другу». В качестве примера можно привести следующие упражнения.

Игра «Близнецы». Цель: научить устанавливать сходство между разными членами группы по тому или иному признаку. Содержание: учитель предлагает нарисовать на небольшом листе бумаги то, что нравится подросткам (еда, животные, предметы и т. д.). По сигналу учителя, учащиеся ищут пару – подростка, с которым совпадают вкусы и интересы. Игра заканчивается тем, что необходимо вербально и невербально продемонстрировать, что они едины. Постепенно вводятся более сложные задачи: общие интересы, увлечения, о чем любят читать, чем похожи. Игра направлена на формирование умения социальной перцепции, умения устанавливать контакты, находить темы для разговора, взаимодействовать друг с другом.

Упражнение «Интервью». Цель: научить формулировать свою мысль, собирать информацию по намеченному плану, задавать вопросы, формулировать рассказ. Содержание: учитель предлагает придумать план собеседования для друга (одноклассника), состоящий из 5-7 вопросов. Затем учащиеся распределяются по парам и по очереди проводят интервью. После этого учащийся рассказывает о своем друге на основе ответов, которые он получил во время интервью. Упражнение направлено на развитие умения формулировать и выражать свою мысль, собирать информацию по намеченному плану.

На заключительном этапе экспериментального исследования была проведена повторная диагностика уровня развития коммуникативных навыков. В ходе диагностического исследования были получены результаты, свидетельствующие о положительной динамике. Так, по эмпатийному критерию сократилось количество подростков с низким уровнем сформированности коммуникативных навыков (43%). По деятельностному

критерию также изменились показатели низкого уровня (50%). По оценочному критерию также отмечается положительная динамика по низкому уровню (43%). В контрольной группе в результате повторной диагностики существенных изменений в динамике не обнаружено. Для установления степени значимости различий в показателях в исследовании были использованы методы математической статистики, а именно критерий Манна-Уитни. В результате математического анализа было установлено, что полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

Полученные результаты исследования позволили сделать выводы. Важным средством, позволяющим продуктивно формировать и развивать коммуникативные навыки у подростков с умственной отсталостью, является внеурочная деятельность. Внеурочная деятельность предоставляет широкие возможности для проявления активности учащихся, апробирования и многократного упражнения в отдельных навыках, разнообразного взаимодействия друг с другом. В методическом плане внеурочная деятельность позволяет использовать широкий спектр разнообразных методов, средств и форм работы по развитию коммуникативных навыков у подростков с умственной отсталостью.

Список использованных источников

1. Агаева, И. Б. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью / И. Б. Агаева. – Текст : непосредственный // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1 (35). – С. 101-108.

2. Дёмочко, Е. С. Развитие у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости коммуникативных навыков посредством игр-драматизаций на воспитательных занятиях / Е. С. Дёмочко. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы VII междунар. науч. конф., г. Москва, нояб. 2015 г. – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 183-185.

3. Шипицина, Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка / Л. М. Шипицина. – Санкт-Петербург : ВЛАДОС, 2017. – 279 с. – Текст : непосредственный.

Карпова В.М., Тютюева И.А.

г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ЛОГОПУНКТЕ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию одной из актуальных проблем особенности связной устной речи у детей на первом году обучения при логопункте в условиях общеобразовательной школы. В статье рассматриваются авторские взгляды на развитие связно речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также описаны результаты проведённого нами опытно – экспериментального исследования по изучению уровня развития связной речи младших школьников при логопункте в условиях общеобразовательной школы и обобщённые выводы.

Ключевые слова: *речь, связная устная речь, дети младшего школьного возраста, школьник.*

В современном мире, проблема развития связной устной речи приобретает всё большую актуальность. Это обусловлено тем, что только развитая связная речь ребенка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс коммуникации наравне с другими участниками беседы. От того, насколько точно, четко, лаконично и целесообразно в соответствии с конкретной речевой ситуацией ребенок умеет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения.

Обучение ребенка связной устной речи (диалогической и монологической) начинается в дошкольный период и входит при этом в общие задачи воспитания и развития. В школе развитие речи становится самостоятельной задачей и связывается с теоретическими сведениями о языке как системе и функционировании ее в речи. При этом закладываются прочные и осознанные основы речевого поведения и культуры ребенка. Таким образом, развитие связной речи – центральная задача речевого развития детей дошкольного и школьного возраста, поэтому закономерности её становления мы уделяем особое значение.

Своеобразный синтаксис отмечается у детей дошкольного возраста. На ранних этапах наиболее употребительны однословные предложения, которые в комплексе с мимикой, жестами и интонацией оказываются достаточными для полного выражения необходимого содержания. Обратимся к истории. В основном, исследователи, которые изучали проблему развития связной речи, уделяют особый интерес характеристике, которую даёт С.Л. Рубинштейн [6]. Он отмечал, что любая речь, которую излагает человек, и которая передаёт его мысли и желания, является связной речью, в отличие от отдельного зависимого слова, извлеченного из контекста речи.

С.Л. Рубинштейн [6] говорил о том, что речь ребёнка дошкольника особенна тем, что она не образует связного смыслового целого, которую можно было бы понять лишь по контексту, следовательно, необходимо учитывать конкретную ситуацию, в которой сейчас находится ребёнок. Но в то же время, любая речь имеет контекст, и в то же время речь непосредственно связана с какой-либо ситуацией.

А.М. Леушина [5] так же уделяла особое научное внимание на связную речь детей дошкольного возраста. Исследования показали некоторые особенности ситуативной речи младших дошкольников: они проявляются в разной мере и зависят от содержания, от характера общения, а также от индивидуальных особенностей ребенка и от того, насколько высок уровень овладения литературной речью.

Таким образом, изначально речь ребёнка дошкольника зависит от ближайшей действительности, и она происходит из той ситуации, в которой находится ребёнок и полностью связана с ней. Эта речь направлена на собеседника и выражает желания, просьбы и предпочтения, следовательно, это разговорная речь в ситуативной форме, которая соответствует основному содержанию и назначению.

Контекстной речью ребенок овладевает в процессе обучения. У него вырабатывается потребность в новых речевых средствах, в новых формах построения – это зависит от содержания речи и характера общения.

Учебная же деятельность предполагает приобретение и усвоение детьми конкретного объёма знаний и умений с помощью языковых и речевых средств в непосредственном процессе речевой деятельности. По ряду причин, можно сказать, что соотнесение учебной и речевой деятельности включает особую роль. Во-первых, важнейший показатель уровня мышления – это речь, а во-вторых, речь – важное средство общения при формулировании и выражении собственных мыслей.

Ни для кого не секрет, что дети старшего дошкольного возраста со значительно большим успехом владеют диалогической формой связной речи, нежели монологической, хотя уже на этих порах можно проследить попытки к построению связного высказывания и определённого текста.

А.А. Леонтьев [4] утверждал, что умение выстраивать речевые конструкции без наводящих и вспомогательных вопросов, а лишь по собственному внутреннему плану, формируются достаточно поздно. Многие исследователи подчеркивают первичную роль диалога в монологической речи. Самое главное – понять, какое значение имеет правильное обучение диалогической речи в раннем возрасте, ибо именно тогда происходит зарождение и развитие монологической речи.

Связная устная речь в отличие от вопросной системы или беседы носит характер монолога и, следовательно, требует предварительной подготовки. Результат обучения связной речи зависит от многих причин. Прежде всего, от

социальной среды, которая обеспечивает ребенку речевое общение. Упущенные возможности речевого развития в дошкольном возрасте почти не восполняются в школьные годы. Поэтому очень важно вовремя организовать развивающий потенциал среды.

Н.И. Жинкин [2] рассматривал особенности построения связного устного высказывания и обозначил ряд трудностей, которые испытывают младшие школьники. Сложности связаны с бедностью активного словаря, так как устная речь требует мгновенной реализации мысли в слове. «В устной речи нет времени для отбора слова. Приходится применять те слова, которые находятся наготове» [2]. Трудности возникают из-за слабо развитой оперативной памяти, функция которой состоит в том, чтобы «во время устного составления предложения удерживать уже связанные слова и упреждать слова, предстоящие к произношению» [2].

Результаты проведенного нами опытно – экспериментального исследования по изучению уровня развития связной речи младших школьников при логопункте в условиях общеобразовательной школы показали, что дети действительно имеют значительные трудности в овладении связной устной речи, у них наблюдаются лексические, грамматические и фонетические ошибки при построении высказывания. Исследование было проведено на базе МКОУ «СОШ № 4», г. Шадринска Курганской области в 2020 году. В эксперименте принимали участие 10 учащихся 1 класса в возрасте от 6 до 7 лет.

Для констатирующего эксперимента и изучения особенностей речевого развития был проведен метод индивидуального обследования с использованием наглядного материала под разработкой Р.И. Лалаевой, Е.В. Мальцевой и В.П. Глуховым.

Первая методика: Инструментарий оценивания деятельности формируемых навыков связной речи (Р.И. Лалаева и Е.В. Мальцева) включает в себя несколько серий с заданиями.

1 серия – исследование словаря и навыков словообразования.

Особенности ответов детей в данной серии были следующие, например, дети вместо ягнята отвечали «овчата, маленькие овцы, овечки, овчѐнки» или, например, вместо поросята – «свинята, свинки, а так же сабачки, собачата, коровята» и т.д. Так же дети имели трудности в задании с относительными прилагательными, часто встречаемые ошибки – это «соломная, лёдная, сливочное или сливное» вместо сливовое, «синий» вместо осиноый или вовсе называли изначально предложенную форму словосочетания без преобразований. В последующих заданиях данной серии у детей так же имелись грубые нарушения в словоформах, например, «волчина лапа, медвидичный лапа, льявчая лапа». Таким образом, нами была произведена оценка полученных данных и подведѐн результат по первой серии заданий.

Наглядно общие результаты в процентном соотношении по данной серии заданий можно проследить в диаграмме «Распределение испытуемых по первой серии заданий - Исследование словаря и навыков словообразования, %» Рис. № 1.

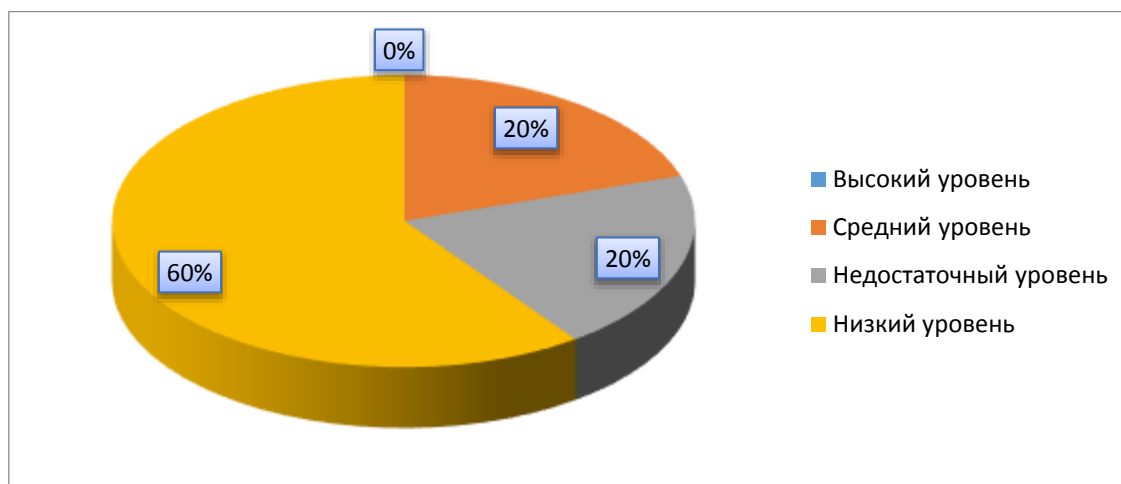


Рис. 1. Распределение испытуемых по первой серии заданий – Исследование словаря и навыков словообразования, %

Серия 2 – Исследование связной речи.

В данной серии необходимо разложить картинки по порядку и составить по ним рассказ, а также пересказать прослушанный текст. Особенности ответов детей в данной серии были следующие, например, четыре ребѐнка из десяти

изначально неверно разложили предлагаемые сюжетные картинки. Рассказы детей в основном состояли из односложных предложений без дополнительных выразительных средств языка. Например, «Дождь. Ливень. Щенок промок. Тут он лежит, спит. Кушает» или «Дождь. Пошли люди, увидели собаку. Накормили, усыпили», или же дети не называли щенка и девочек, а просто использовали местоимения он и они. При пересказе рассказа «Горошины» дети испытывали особые трудности. Значимая часть сюжета упускалась или вообще не соответствовала действительному, события путались, а детали и вовсе не были озвучены. Например, «Он о дождике. Дождик был. Всё» или «О горошке. Мальчик стрельнул горохом и попало на крышу. Он нашёл горошику. Его птицы склевали. Там был кудрявы куст горошка», один ребёнок не запомнил сюжет даже при повторении рассказа второй раз, а один решил, что этот рассказ о щенке «Про этого щенка рассказ. Потом они его не любили. Он в конце позеленел как горох. Стал как горох». Таким образом, нами была произведена оценка полученных данных и подведён результат по второй серии заданий.

Наглядно общие результаты по данной серии заданий можно проследить в диаграмме «Распределение испытуемых по второй серии заданий - Исследование связной речи, % ».

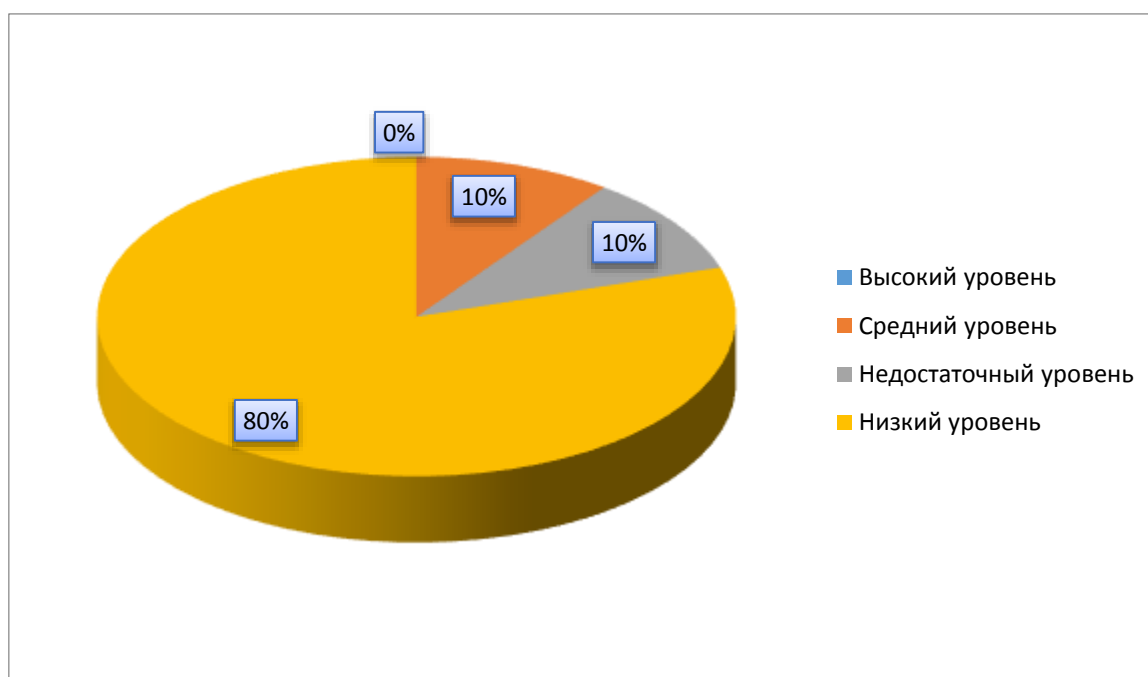


Рис. 2. Распределение испытуемых по второй серии заданий –
Исследование связной речи, %

Таким образом, для того, чтобы определить уровень речевого развития ребёнка, необходимо суммировать полученные баллы за все задания методики в ходе диагностики. Максимальный балл за две серии – это 60 баллов, то есть 100%. Процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделить полученный результат на 60. Вычисitanное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех выделенных нами уровней успешности выполнения задания:

Высокий уровень развития связной речи составляет от 80% до 100% по всем заданиям методики.

Средний уровень развития связной речи составляет от 65% до 79,9% по всем заданиям методики.

Недостаточный уровень развития связной речи составляет от 50% до 64,9% по всем заданиям методики.

Низкий уровень развития связной речи составляет от 0% до 49,9% по всем заданиям методики.

Наглядно протокол по суммарному числу баллов можно проследить в таблице 1.

Таблица 1

Протокол обследования связной речи

ФИ детей	Задания						Общий балл	%	Уровень р-р
	1	2	3	4	5	6			
ОД	6	4,5	1,5	1,75	4,5	1	19,25	32	Низкий
УК	3,75	3	2,25	0,5	7	1	17,5	29,1	Низкий
ДД	3,25	2	1,5	1,5	4,5	6	18,75	31,2	Низкий
КЕ	7	5,5	4,25	3,5	10	7	37,25	62	Недостаточный
НВ	8,5	7	2,75	3	12,5	8,5	42,25	70,4	Средний
ЦЮ	6	5,5	0,5	2	7	1	22	36,6	Низкий

АА	4,75	4	2,5	1,25	7	7	26,5	44,1	Низкий
ПС	5,25	7,5	4,25	1,75	8,5	2	29,25	48,7	Низкий
СВ	5,5	5,25	4,25	2	3	1	21	35	Низкий
ФИ	3,75	4	1,5	2	8,5	1	20,75	34,5	Низкий

Систематизируя данные из таблицы в диаграмму, мы можем наглядно проследить, процентное соотношение уровня развития связной речи детей младшего школьного возраста при логопункте.

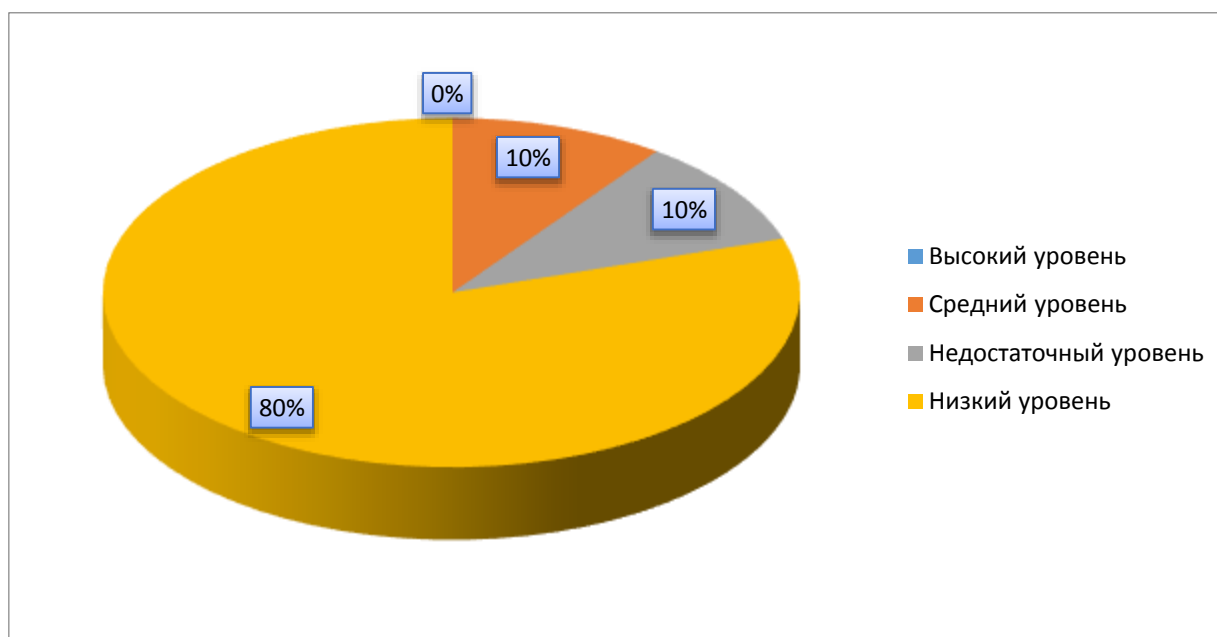


Рис. 3. Распределение испытуемых по уровню развития связной речи, %

Вторая методика обследования связной речи (В.П. Глухов) включает в себя шесть заданий.

Особенности ответов детей были следующие: вместо мальчик или девочка, дети использовали местоимения он или она, или отвечали простыми предложениями типа «она катается, он ловит». Задание по составлению предложений из серий картинок детям далось легче. Пересказ по сказке «Репка» у половины детей был поверхностным, например, «Репка вылосла. А её вытаскивал дед, баба, внучка, собака, кошка и мышь их. И они достали её вроде.», два ребёнка при ответе говорили о том, что внучку зовут Жучка, а Жучка позвала собаку. Рассказ по серии сюжетных картинок, которые

предварительно нужно было разложить в правильной последовательности, состоял у детей в основном из простых предложений без дополнительных членов предложений, связь рассказа нарушена. Двое детей изначально разложили картинки неправильно. С рассказом на основе личного опыта дети справились лучше. Школьникам предлагалось рассказать о любимых игрушках. Некоторые дети охотно рассказывали и даже описывали свои игрушки, но были и такие случаи, что ребёнок отвечал односложным предложением типа «Прятки» и рассказывали лишь с наводящими вопросами и простыми предложениями. С рассказом описанием шесть детей получили низкий оценочный балл, так как в их рассказе не отмечалась логическая последовательность, предложения были простыми, порой односоставными, например, «Помидор. В огороде. Круг. Красный. Зелёные бывают. Супы из них и салаты».

Таким образом, для того, чтобы определить уровень речевого развития ребёнка, необходимо суммировать полученные баллы за все задания методики в ходе диагностики.

Высокий уровень развития связной речи детей составляет от 21 до 26 баллов по всем заданиям методики.

Средний уровень развития связной речи детей составляет от 15 до 20 баллов по всем заданиям из методики.

Недостаточный уровень развития связной речи детей составляет от 9 до 14 баллов по всем заданиям методики.

Низкий уровень развития связной речи детей составляет от 3 до 8 баллов по всем заданиям методики.

Наглядно протокол по суммарному числу баллов можно проследить в таблице 2.

Таблица 2

Протокол обследования связной речи детей младшего школьного возраста

№ п/п	ФИ детей	Задания						Общий балл	Уровень р-р
		1	2	3	4	5	6		
1	ОД	3	4	1	2	2	1	13	Недостаточный

2	УК	2	4	4	1	4	3	18	Средний
3	ДД	3	4	1	3	3	1	15	Средний
4	КЕ	4	3	2	2	3	3	17	Средний
5	НВ	2	4	3	1	1	3	14	Недостаточный
6	ЦЮ	3	5	3	4	1	1	17	Средний
7	АА	3	4	1	1	1	1	11	Недостаточный
8	ПС	4	5	1	2	1	2	15	Средний
9	СВ	5	4	2	1	2	1	15	Средний
10	ФИ	2	3	2	1	1	1	10	Недостаточный

Систематизируя данные в диаграмму, мы можем наглядно проследить, процентное соотношение уровня развития связной речи детей младшего школьного возраста при логопункте Рис. 4.

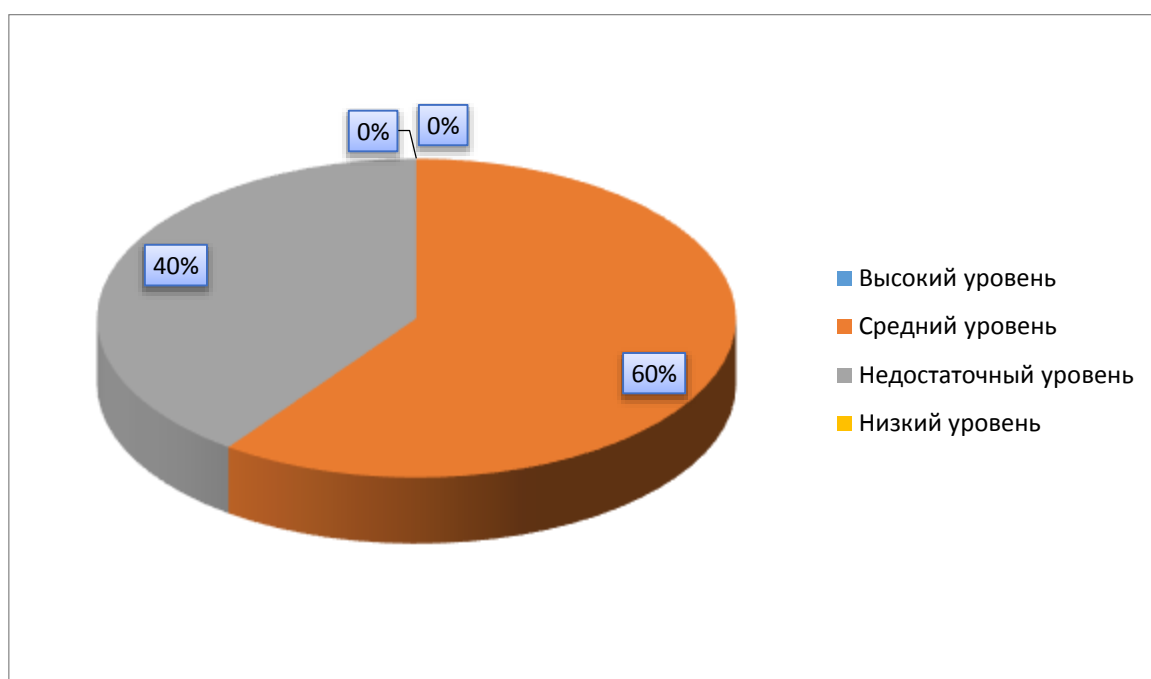


Рис. 4. Распределение испытуемых по уровню развития связной речи, %

Связная устная речь воплощает в себе все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Развитие связной устной речи неотделимо от решения основных задач речевого развития: обогащения, уточнения и активизации словаря, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры.

Основной целью всего обучения русскому языку в начальной школе является формирование у учащихся умения свободно и связно выражать свои мысли в устной форме в соответствии с ситуацией общения. Как показала практика, среди испытуемых детей нет ни одного высокого уровня речевого развития. Нам есть над чем работать и к чему стремиться. Дети – наше будущее, и, к сожалению, именно взрослые, зачастую не уделяют должного внимания для развития своего ребёнка. Только общими силами воспитателей, учителей, логопедов, дефектологов и главное родителей мы сможем добиться лучшего.

Список использованных источников

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи : монография / А. Н. Гвоздев. – Переизд. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 471 с. – Текст : непосредственный.
2. Жинкин, Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе : монография / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1969. – 140 с. – Текст : непосредственный.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики : пособие для развивающего обучения, осуществляемого родителями, воспитателями дет. дошкол. учреждений и учителями / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 283 с. – Текст : непосредственный.
4. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания : монография / А. А. Леонтьев. – 3-е изд., стер. – Москва : URSS, 2005. – 306 с. – Текст : непосредственный.
5. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольника / А. М. Леушина. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 1999. – С. 358-369.
6. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с. – Текст : непосредственный.
7. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи : учеб.

пособие / Л. П. Федоренко. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с. – Текст : непосредственный.

Копылова А. Ю.

г. Череповец

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Аннотация. В статье рассматривается содержание коррекционно-педагогической работы по формированию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Приводятся эффективные методические рекомендации, задачи, методы и приемы, которые могут быть реализованы педагогами ДООУ в условиях целенаправленной и последовательной коррекционно-педагогической работы. Также в статье уделяется внимание проблемам коррекционно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи (ОНР), коммуникативные отношения, речевое поведение, игровая деятельность.*

На современном этапе развития логопедии и психологии приоритетным остается вопрос о социализации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, об их интеграции в общество взрослых и сверстников. Процесс социализации также напрямую взаимосвязан с формированием у ребёнка навыков межличностного общения со взрослыми и сверстниками. Общение является естественным и необходимым условием развития дошкольников, в процессе которого происходит накопление знаний, усвоение моральных норм и правил поведения, становление ценностей. В дошкольном

возрасте у детей происходит становление коммуникативных навыков и умений, изменяются мотивы и содержание общения.

Нарушения в развитии речи искажают ход естественного коммуникативно-речевого развития ребёнка в дошкольном возрасте, приводят к появлению своеобразных коммуникативных нарушений. Исследователи указывают на специфические коммуникативные трудности, на дефицитарность коммуникативной способности, на недостатки в освоении средств общения, на запаздывание в формировании её форм.

В связи с этим, на данном этапе остается актуальной проблема преодоления коммуникативных нарушений у детей с речевой патологией. Это связано с широтой распространённости нарушений общения у детей данной группы, с низким уровнем эффективности работы по коррекции нарушений общения и стойкостью коммуникативно-речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи.

Именно в этом аспекте проблема межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной. К тому же, до сих пор не имеется полного представления о закономерностях развития особенностей общения у дошкольников с ОНР и потребностях их целенаправленного формирования. В связи с этим большая роль в решении данной проблемы отводится коррекционно-педагогической работе по формированию межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Современными педагогами используются эффективные методические рекомендации, которые должны быть реализованы в условиях целенаправленной и последовательной коррекционно-педагогической работы. Одним из существенных условий развития связной речи у детей с ОНР является создание мотивации к общению, стремление к формированию межличностных отношений.

Психологическая коррекция представляет собой систему событий, нацеленных на исправление, восстановление утраченных функций нервной

системы. Цель коррекционных занятий заключается в том, чтобы способствовать развитию межличностных связей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Среди задач коррекционно-педагогической работы можно отметить следующие:

- развивать представление детей о внутреннем мире человека об его месте в окружающем обществе;
- стимулировать заинтересованность других сверстников, совершенствовать умение мыслить, а также понимать друг друга;
- развивать в себе умение эмоционально высказывать собственные эмоции;
- воспитывать в себе стремление помогать, поддерживать, соболезновать, а также радоваться за успехи других;
- формировать творческие способности и воображение, любознательность, наблюдательность;
- развивать у ребенка возможность само выражаться;
- объединить данную группу детей.

Среди проблем коррекционно-педагогической работы выделяют следующие:

- развитие у ребенка понятия о внутреннем мире человека, о его месте в обществе;
- развитие интереса к окружающим сверстникам, формирование умения ощущать и понимать другого;
- формирование умения эмоционально показывать собственные эмоции;
- развитие стремления помочь, поддержать, посочувствовать, испытать радость за других;
- формирование творческих способностей и воображения, любознательности также наблюдательности;

- развитие способности к личному самовыражению ребенка;
- сплочение детской группы.

Выполнение коррекционно-педагогической работы предусматривает применение следующих методов:

- развивающие и ситуативные игры, но также упражнения с использованием игровых компонентов, которые соответствуют объявленной нами теме обучения;
- приемы психотерапии (вербализация, обратная связь, психодраматические элементы, сказкотерапевтические, а также арттерапевтические техники).

В занятия включаются психогимнастические упражнения, рассчитанные на раскрепощение, а также на снижение психологического напряжения детей в 1-ом этапе занятий.

При этом могут быть использованы следующие приёмы: развивающие игры; спортивные игры (для привлечения интереса детей, увеличения работоспособности, снятия напряжения, отдыха, улучшение взаимоотношений в группе); работа в коллективе; игры – беседы; упражнения.

Коррекционно-педагогическая работа должна способствовать формированию моральных норм и правил поведения дошкольников с ОНР. Примером могут послужить сказки, рассказы или драматизации, где дети учатся оценивать хорошие и плохие поступки героев, качества персонажей, начинают понимать, усваивать и воплощать понятия «что такое хорошо и что такое плохо». Это стимулирует дошкольников узнавать, что делиться хорошо, а жадничать плохо, ребенок хочет быть лучше и начать делиться своими конфетами и игрушками с другими.

Во время коллективной работы дети дошкольного возраста с ОНР строят совместно дома, совместно изображают картины или играют в сюжетно-ролевые игры. Считается, что дошкольники учатся согласовывать свои действия в такой совместной деятельности, сотрудничать, развивать коммуникативные навыки.

Важно фокусировать интерес дошкольника с речевыми нарушениями на его качествах и достижениях. Нужно обучать ребенка прислушиваться к собственным чувствам, называть своё эмоциональное состояние, осознавать свои особенности и достоинства, что очень важно для детей с общим недоразвитием речи. Считается, что дошкольник станет увереннее в себе, будет понимать собственные переживания, легко сможет поставить себя на позицию другого и выслушать его переживания, поддержать.

В последние годы развитие положительной самооценки, признание достоинств и поощрение дошкольника считаются одним из главных методов социального и нравственного обучения детей с нарушением речи. Данный метод основан на уверенности в том, что первоначальное формирование самосознания, самоанализа и положительной самооценки обеспечат психологический комфорт ребенка с нарушениями, поспособствуют формированию его личности и коммуникативным отношениям.

Также необходимо отказаться от соревновательного начала в занятиях-играх. Игры-соревнования, состязания, конкурсы и поединки широко применяются в практике дошкольного образования. Однако они ориентируют внимание дошкольника на личностные качества и достижения, обращают внимание на оценку окружающих и в конечном итоге могут возникнуть ссоры и конфликты с ровесниками. Следовательно, для развития положительных межличностных взаимоотношений детей с ОНР лучше исключить игры, имеющие соревновательный характер и любые формы соперничества.

Чаще всего множественные конфликты и ссоры у дошкольников начинаются из-за игрушек. Как свидетельствует опыт, появление в игре яркой игрушки отвлекает ребёнка от общения. В другом дошкольнике он начинает видеть претендента на этот яркий предмет и уже не интересуется партнером. Из-за этого на первых этапах развития коммуникативных взаимоотношений необходимо по возможности не добавлять в игру яркие предметы, для того чтобы внимание дошкольника было направлено только на сверстника.

Кроме того, во время коррекционных занятий, должны быть созданы ситуации, которые создадут потребность в речевых высказываниях. Рекомендуется поставить каждого дошкольника, имеющего общее недоразвитие речи, в такие условия, когда у него появится желание высказаться и поделиться своими впечатлениями.

Таким образом, внешние условия диктуют содержание коммуникативных отношений, позволяя выбирать и использовать как вербальные, так и невербальные средства в соответствии с речевой ситуацией, чтобы выполнить программу обучения и оценку её результатов. В зависимости от ситуации, дети старшего дошкольного возраста с ОНР, научатся, как контролировать свое коммуникативное и речевое поведение.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 432 с. – Текст : непосредственный.
2. Лашкова, Л. Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Л. Л. Лашкова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 34-38.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 720 с. – Текст : непосредственный.
4. Слинько, О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 62-67.
5. Хузеева, Г Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста / Г. Р. Хузеева. – Москва : Владос, 2014. – 80 с. – Текст : непосредственный.

УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНАЯ КВАРТИРА КАК ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ЮНОШЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В статье раскрывается опыт первого в Челябинской области проекта «Тренировочная квартира». Разработка и внедрение модели по обучению социально-бытовым навыкам в условиях сопровождаемого проживания людей с инвалидностью, в том числе с тяжелыми нарушениями, реализуемого Благотворительным фондом «Семья плюс». Дается описание организационных мероприятий и полученные результаты.

Ключевые слова: учебная квартира, тренировочная квартира, благотворительный фонд «Семья плюс», сопровождаемое проживание, люди с инвалидностью, люди с тяжелыми нарушениями.

В июле 2020 года в Благотворительный фонд «Семья плюс» начал уникальный для Челябинской области проект – «Тренировочная квартира». Разработка и внедрение модели по обучению социально бытовым навыкам в условиях сопровождаемого проживания людей с инвалидностью, в том числе с тяжелыми нарушениями развития» на средства Фонда президентских грантов и благотворительного фонда «Абсолют помощь».

В Челябинской области технология сопровождаемого проживания реализуется только для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих в детских домах-интернатах и на территории данных учреждений. Молодые люди, воспитывающиеся в семьях, лишены такой возможности. Уникальность нашего проекта заключается в том, что старшие юноши в возрасте от 18 до 30 лет, проживающие совместно с родителями, в

течение двух месяцев живут в отдельной квартире. За время нахождения в проекте юноши и девушки проходят:

1. Бытовую социализацию.
2. Социально-трудовую реабилитацию.
3. Социализацию посредством организации досуговой деятельности.

Организационные моменты включают следующие этапы:

1. Отбор участников и первая встреча с родителями.
2. Заключение договора с участником проекта или его законным представителем.
3. Заезд участников и первичное анкетирование.
4. Собственно проживание участников в учебной тренировочной квартире.
5. Промежуточное анкетирование (заполняется социальными работниками через месяц проживания) с целью изучения динамики изменений.
6. Завершение проекта, конечное анкетирование.

Первичное анкетирование проводится с целью определения навыков, которыми будущие участники владеют на момент начала проекта. В анкете обозначаются такие вопросы как: общие сведения о семье; основные потребности участника проекта; сформированные навыки самообслуживания (личная гигиена, забота о здоровье); навыки приготовления пищи, уход за посудой, обращение с кухонной техникой и пр.; навыки ухода за личными вещами; уборка помещений; обращение с деньгами; социальные навыки, в т.ч. коммуникативные и умение организовать свою досуговую деятельность. Промежуточное и конечное анкетирование позволяют нам проводить мониторинг изменений в личности участника и обретение им новых навыков и умений.

Проживание в учебной тренировочной квартире включает в себя следующие мероприятия:

1. Обретение социально-бытовых навыков (самообслуживание, ведение домашнего хозяйства, приготовление пищи, уход за одеждой и пр.);
2. Формирование и закрепление социально-экономических навыков (умение распоряжаться собственными финансовыми средствами: приобретение продуктов питания, оплата коммунальных платежей, в т.ч. интернет и телевидение, экономия средств и пр.);
3. Обретение навыков межличностного взаимодействия (регулярные занятия с психологом – групповые и индивидуальные);
4. Обретение социально-трудовых навыков (регулярные посещения производственных мастерских и мастер-классов по гончарному, швейному, художественному мастерству, посещение конно-оздоровительного комплекса и уход за животными);
5. Досуговые и спортивные мероприятия (тренировки по дартс, выезды в драматический театр и кинотеатры, регулярные прогулки, в т.ч. организация пикников в теплое время года, и пр.);
6. Регулярные занятия с логопедом-дефектологом (по потребности);
7. Психологическое консультирование родителей и других членов семьи участников проекта (по запросу).

Весь процесс по сопровождаемому проживанию проводится под патронажем социального работника. Это не просто сотрудник, который ежедневно приходит, выполняет свою работу и уходит. Это помощник, наставник, друг! Социальный работник, круглосуточно находясь с молодыми людьми, обучает всем необходимым навыкам, первым приходит на помощь, и вместе с ребятами решает, на их взгляд, нерешаемые задачи.

Для социальных работников в начале проекта был организован 4-дневный семинар по повышению профессиональной подготовки. Приглашённый специалист от АНО «Человек напротив» очень грамотно и доступно дал информацию и показал основные приёмы в оказании помощи подопечным. Разобрали очень важные темы по вопросам коммуникации и основам ухода за людьми с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Знания, полученные на семинаре, позволяют социальным работникам грамотно выстраивать распорядок дня участников проекта с учетом их психофизиологических особенностей, рассчитывая физическую и интеллектуальную нагрузку.

Проект реализуется уже больше 8 месяцев, за это время проживание в «Тренировочной квартире» позволило сформировать основные социально-бытовые навыки самообслуживания у 12 участников заезда. Приобретение навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, приготовления пищи, распоряжения собственными финансовыми средствами. Эти и другие навыки, сформированные в результате курса самостоятельного проживания, позволили 9 участникам стать более самостоятельными в повседневной жизни.

Родители имеют возможность на более длительное время оставлять их дома и быть уверенными в том, что юноши и девушки смогут себя обслужить.

Трудовые навыки юноши и девушки приобретают в производственных мастерских – гончарной, швейной и художественной.

На занятиях в гончарной мастерской, участники активно работают над созданием изделий из глины (магниты, сувениры, тарелочки и кружки).

В швейной мастерской молодые люди шьют изделия для домашних животных (игрушки, подушки для собак), а также сшили сумочки для телефонов и планшетов. Важно отметить – изготовленные молодыми людьми изделия продаются и, находясь в проекте, ребята имеют возможность заработать.

На занятиях в художественной мастерской молодые люди учатся работать с цветом, у них формируется эстетическое восприятие окружающего мира и, вместе с тем, некоторые ребята отправляют свои рисунки для участия в различных конкурсах и занимают призовые места.

Во время занятий по иппотерапии в конно-оздоровительном комплексе участники проекта обучаются основам верховой езды, знакомятся с животными, их особенностями, обучаются уходу за ними.

Таким образом, занятия в трудовых мастерских позволяют участникам прикоснуться к миру профессиональной деятельности и получить необходимые навыки в профессиональной коммуникации.

Навыкам эффективного межличностного взаимодействия юноши и девушки обучаются на психологических занятиях. Для групповой психологической работы определены следующие цели:

- Развитие навыков общения, осознания и выражения своих чувств, понимания и принятия чувств окружающих людей;
- Формирование адекватной самооценки, выработка позитивных жизненных целей и развитие мотивации к их достижению;
- Развитие способности к самопознанию, повышение мотивации к достижению жизненных целей;
- Формирование и развитие мотивации к трудовой деятельности.

Поставленные цели в групповой работе с девушками достигаются в тренинге «Тайны Женственности». Женственность – актуальная тема для девушек, живущих «взаперти», в условиях ограниченного общения и взаимодействия с окружающим миром. Женщина – Актриса, и на занятиях девушки раскрывают в себе актерский потенциал! Женщина изменчива – мы учимся меняться, наблюдая за собой и отмечая свое состояние и настроение каждый день! Женщина – резервуар Любви, и эту главную Женскую Силу девушки в себе находят, раскрывают и учатся дарить любовь. Вместе с Силой Любви раскрываются и другие Женские Силы, через которые наши участницы учатся взаимодействовать с окружающим миром. Узнавая и учась выражать собственные чувства, девушки научаются понимать и принимать чувства других людей. Тренинг «Тайны Женственности» позволяет участницам лучше понять себя, раскрыть потенциал, принять себя. Девушки становятся более открыты внешнему миру, исчезают страхи и стеснения при знакомстве с новыми людьми, изменяются отношения с близкими. Познавая себя, девушки находят те направления профессиональной деятельности, которые им интересны, и в которых они хотят развиваться. Чаще это прикладные

направления – шитье, создание букетов, создание изделий из натуральной и полимерной глины и другие творческие направления профессиональной деятельности.

Для парней разработан тренинг коммуникативных навыков, включающий в себя все обозначенные выше цели, так же уделяется внимание межгендерным отношениям. В данной работе ребята, мыслящие категориями «хороший-плохой», «добрый - злой», знакомятся со всем спектром чувств и эмоций, которые может переживать человек. Научаются распознавать и идентифицировать как свои чувства и эмоции, так и чувства и эмоции других людей. Обретают навыки бесконфликтного общения, учатся принимать правила, существующие в обществе, обретают умение понимать и принимать требования и потребности других людей. Учатся ставить и достигать цели. Заново знакомясь с собой, ребята принимают решение о той сфере профессиональной деятельности, в которой они хотят развиваться. К окончанию заезда двое парней определились с направлениями трудовой деятельности – один выбрал для себя уход за животными, второй – творческие направления: швейное мастерство и маникюр. В групповой работе так же принимают участие и родители участников проекта.

Индивидуальное консультирование направлено на решение личностных проблем – принятие себя, своего тела. Изменение негативных жизненных установок на позитивные. Вопросы взаимодействия с близкими людьми – родственники, друзья (если таковые имеются), а также запросы по преодолению трудностей знакомства.

Вместе с тем, индивидуальное психологическое консультирование получают и родители участников проекта. Запросы, с которыми чаще обращаются родители участников проекта:

- Как предоставить гиперопекаемому ребенку больше свободы? (вопросы сепарации);
- Не знаю, как себя вести после проекта (работа с семьей по принятию новой жизненной ситуации);

- Испытываю злость, раздражение на собственного ребенка (проработка чувства вины перед ребенком-инвалидом);
- Супружеские конфликты;
- Детско-родительские отношения (взаимодействие родителей со всеми детьми).

В каждом индивидуальном консультировании 1-2 сессии проводятся совместно, при участии всех членов семьи.

В психологической работе используются такие направления как: позитивная психотерапия, арт-терапия, сказкотерапия, личностно-центрированная терапия.

По окончании заезда и возвращении участника проекта домой, семьи отмечают значительные улучшения в эмоциональном состоянии, как своих детей, так и всей семьи в целом. Отмечается снижение напряженности в отношениях, родительской тревожности по поводу проявления самостоятельности детей, появляется доверие к детям.

Занятия с логопедом-дефектологом носят коррекционный характер, программа составляется индивидуально и включает: логопедический массаж, артикуляционную гимнастику, упражнения для дыхания, упражнения, направленные на расслабление речевого аппарата, логоритмику, развитие фонематического восприятия и владения голосом, общее развитие речи, речевого дыхания, фонематического восприятия, постановку и коррекцию звукопроизношения, артикуляционная гимнастика. По окончании работы отмечается положительная динамика.

Досуговая деятельность и спортивные мероприятия организуются за счет расширения взаимодействия с НКО и спортивными организациями г. Челябинска. Так вовремя 3-го заезда участники начали заниматься в Федерации Дартс. Тренировки проходили 1 раз в неделю, после завершения заезда молодые продолжают заниматься дартсом, вместе с тем, к ним присоединились и участники предыдущих заездов. АНО «Доброе кино»

дважды в месяц приглашают наших участников проекта на премьеры фильмов, которые снимают дети и подростки.

25% участников проекта овладели социально-бытовыми навыками, что позволит в дальнейшем самостоятельно вести бытовую деятельность. Получили основные навыки самостоятельного проживания. Научились вести домашнее хозяйство, совершать покупки, рассчитывать бюджет, оплачивать коммунальные платежи. 30% участников проекта среди инвалидов получили трудовые навыки в ремесленных мастерских, что позволит в дальнейшем получить специальное образование и иметь дополнительный доход. 35% участников проекта расширили круг общения и коммуникативные компетенции, что позволит им в дальнейшем закрепить полученный опыт, приобретенный в "Тренировочной квартире". 40% семей, принявших участие в проекте, за отчетный период предоставили большую самостоятельность своим детям с ОВЗ. Так одна из участниц начала самостоятельно пользоваться общественным транспортом и приезжать к нам на занятия с логопедом.

Опыт, который мы получили за 8 месяцев реализации проекта, показал, что данная форма работы является актуальной для юношей и девушек с инвалидностью, проживающих в семьях. Изменения в психологическом и физическом состоянии отмечают не только родители, но и специалисты, взаимодействующие с нашими выпускниками вне проекта. Так, например, массажист девушки с ДЦП отметил улучшение в состоянии кистей рук и общее снижение тонуса мышц в теле. Специалисты отделения реабилитации, работающие с молодым человеком с ДЦП, отмечают улучшение речи (парень в начале проекта выговаривал только первые буквы слов, по окончании говорит слогами). Один из наших выпускников в настоящее время участвует в проекте департамента социальной политики г. Челябинска. Специалисты отмечают высокие навыки самообслуживания, уверенность в пользовании бытовой техникой, с восторгом отзываются о его кулинарных навыках, полученных в нашем проекте. Для нас это является показателем того, что наш проект

реализует намного больше целей и задач, а не только те, которые мы ставили перед собой, создавая этот проект!

Куликова С. М.

г. Шадринск

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье автор рассматривает общее недоразвитие речи с разных позиций. Выделяет особенности, причины общего недоразвития речи. Рассматривается игра, дидактическая игра, подвижная игра, сюжетно-ролевая игра.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), речевое поведение, старшие дошкольники, игра, дидактическая игра, подвижная игра, сюжетно-ролевая игра.

Современный этап развития специальной педагогики, в частности логопедии, характеризуется повышенным вниманием к изучению детей с речевыми нарушениями. В силу разнообразных причин процент детей с нарушением речи стремительно растёт, причём анализ состава детей, нуждающихся в логопедической помощи, показывает тенденцию увеличения роста осложнений патологии (Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, М.Б. Эйдинова).

Как известно, дети с нормальной речью на протяжении дошкольного возраста усваивают необходимый для учения в школе словарный запас и языковые грамматические формы, подготавливаются к овладению языковым и морфологическим анализом слов. Однако у детей с различными формами речевой патологии эти процессы замедляются. Дети с различными нарушениями речи в условиях массовой школы оказываются не в состоянии овладеть навыками письма и чтения в полном объеме.

В связи с этим особую важность приобретают проблемы своевременного выявления детей, имеющих те или иные отклонения в речевом развитии, коррекции этих нарушений.

В современной теории и практике логопедии термином «общее недоразвитие речи» у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом обозначается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи. Общее недоразвитие речи может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединить слова во фразы или от произнесения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов («му-му», «ав-ав», «ту-ту»), до развёрнутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства. Различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребёнка могут приводить к общему недоразвитию речи. Структура дефекта и процессы компенсации во многом определяются тем, когда произошло мозговое поражение. От времени поражения в значительной степени зависит характер аномалии развития мозга в целом. Доказано, что наиболее тяжёлое поражение мозга под влиянием различных вредностей обычно возникает в период раннего эмбриогенеза. В зависимости от того, какие отделы нервной системы наиболее интенсивно развиваются в период влияния того или иного вредного фактора, недоразвитие может касаться преимущественно двигательных, сенсорных или интеллектуальных функций.

Среди причин, вызывающих указанные повреждения или недоразвитие мозга, наиболее частым являются инфекции или интоксикация матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус фактору, заболевания нервной системы и травмы мозга в первые годы жизни ребёнка. Большая роль в возникновении речевых

нарушений, в том числе и общего недоразвития речи, принадлежит генетическим факторам. В этих случаях речевой дефект может возникнуть даже под влиянием незначительных неблагоприятных внешних воздействий. Возникновение обратимых форм общего недоразвития речи может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в её развития. Если влияние этих факторов сочетается хотя и с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы, или с генетической предрасположенностью, то нарушения речевого развития приобретают более стойкий характер или проявляются в виде общего недоразвития речи. Этиология и патогенез общего недоразвития речи многообразны, но с клинической точки зрения наибольшее развитие имеет группа общего недоразвития речи, связанная с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

Е.М. Мастюкова в книге «Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников» выделяет три группы проявления общего недоразвития речи.

У детей первой группы имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. У этих детей отсутствуют локальные поражения ЦНС. Лишь у одной трети обследуемых при подробной беседе с матерью выявляются факты нерезко выраженного токсикоза или недлительной асфиксии при родах. В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности. Имеющиеся малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического практиса.

У детей второй группы общего недоразвития речи сочетается с рядом неврологических психопатических синдромов: это осложнённый вариант общего недоразвития речи церебрально-органического генеза. У детей этой

группы выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая не только о задержке созревания центральной нервной системы, но и о негрубом повреждении и отдельных мозговых структур.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. При общем недоразвитии речи отмечается позднее её начало, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращённой речи.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах речевой патологии: алалия, афазии, а также дизартрии- в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и проблемы в фонетико-фонематическом развитии. При указанных патологиях проявления общего недоразвития речи являются более стойкими.

Для детей с ОНР наряду с указанными речевыми особенностями характерна и недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью, а именно:

- нарушены внимание и память;
- нарушены пальцевая и артикуляционная моторика;
- недостаточно сформировано словарно-логическое мышление;

Итак, общее недоразвитие речи – такая форма речевой патологии, при которой имеет место нарушение формирования каждого из компонентов речевой системы.

Осознавая, что основным видом деятельности ребёнка дошкольного возраста является игра, можно сделать вывод о необходимости специально разработанной методики использования игровой деятельности, учитывающей многие параметры, как речевого нарушения, так и общего состояния ребёнка.

Игра является важным условием успешного воспитания и развития ребёнка. Об этом говорили такие известные педагоги, как А.С. Макаренко и

К.Д. Ушинский. Психолог Д.Б. Эльконин в одной из своих работ утверждает: «Специальные экспериментальные исследования показывают, что игра влияет на формирование процессов, от самых элементарных до самых сложных».

Для детей игра имеет особое значение. Приятно называть её «спутником детства». У детей дошкольного возраста она составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность, тесно переплетается с трудом и учением. Многие серьёзные дела у ребёнка приобретают форму игры. В неё вовлекаются все стороны личности: ребёнок двигается, говорит, воспринимает, думает, в процессе игры активно работает его воображение память, усиливаются эмоциональные и волевые проявления.

В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речитех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармонической личности. Большое значение игре придавал А.С. Макаренко, отмечая, что страсть ребёнка к игре надо удовлетворять. «Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать игрою всю его жизнь».

Игра создаёт зону ближайшего развития ребёнка и поэтому является ведущей деятельностью ребёнка в дошкольном возрасте. Самостоятельная игра на протяжении раннего и дошкольного детства качественно меняется, её развитие определяется характером ведущей деятельности. У детей с общим недоразвитием речи наряду с общим влиянием игры на весь ход их психического развития, она оказывает специфическое воздействие на становление речи. Детей следует постоянно побуждать к общению друг с другом и комментированию своих действий, что способствует закреплению навыков пользования инициативной речью, совершенствованию разговорной речи, обогащению словаря, формированию грамматического строя языка и т.д.

Одной из форм детской деятельности является сюжетно-ролевая игра. Дети с общим недоразвитием речи в силу своих особенностей требуют значительно большего участия взрослых в их игровой деятельности, чем

нормально развивающиеся сверстники. Они неустойчивы, поэтому не могут играть коллективно. Интерес к игре у них неустойчив.

Сюжетно-ролевая игра оказывает положительное влияние на развитие речи. В ходе игры ребёнок вслух разговаривает с игрушкой, говорит и за себя, и за неё, подражает голосам зверей и т.д. В результате этого у ребёнка возникает потребность в речевом общении.

Дидактические игры являются ведущими по своей значительности в непреднамеренном обучении детей, они способствуют упражнению детей в применении знаний, более глубокому их усвоению. Особое место они занимают в педагогическом процессе в группах для детей с общим недоразвитием речи, имеют большое познавательное значение, так как расширяют кругозор детей, учат выделять свойства предметов, находить в них сходства и различия. Разнообразные дидактические игры развивают зрительное и слуховое восприятие, внимание, мелкую моторику, подражательность, произвольную память и на простом речевом материале знакомят детей с разными образцами речи. Для детей с общим недоразвитием речи большое значение имеют игры, требующие координации точности пальцев рук. Это нанизывание бус, игры с мозаикой, шнуровкой, игры с пальчиками («Ладушки», «Сорока-ворона», «Пальчик-мальчик» и др.).

В подвижных играх совершенствуются способы быстрой и правильной ориентировки в пространстве. Одним из важных условий успешности обучения в ходе подвижных игр является заинтересованность в них самих детей. Поэтому все игры должны проводиться эмоционально, живо, непринуждённо. Некоторые игры включают рифмованный текст, координируемый с ритмичными движениями, это даёт ряд преимуществ для детей с нарушениями речи: их речь под воздействием ритмических движений тоже ритмизируется, делается более грамотной, чёткой и эмоциональной, а наличие рифмы положительно влияет на слуховое восприятие.

В работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, используются также игры-драматизации и творческие игры. В играх-драматизациях

(стихотворного текста, прозы, настольный, пальчиковый театр) слово связано с действиями персонажей, с рисованием, конструированием декораций. В данных играх разыгрываются готовые тексты. Поэтому воспитатель и логопед отбирают тексты, имеющие воспитательную ценность, отличающиеся насыщенностью, глагольной лексикой, чёткой последовательностью событий, художественной выразительностью языка, простотой построения фразы. Игры – драматизации воспитывают у детей выразительность движений и речи, воображение, фантазию, творческую самостоятельность, организаторские, режиссёрские качества.

Главным моментом творческой игры является выполнение роли. Ребёнок создаёт образ действиями, словом в процессе общения с другими участниками игры. Поэтому творческие игры формируют у детей умение выполнять правила поведения в той или иной взятой на себя роли и вне её, соблюдать требования партнерства, разрешать возникающие конфликты.

Творческие игры обогащают социальный опыт детей, способствуют воспитанию у них активного поведения, самоорганизации в любой деятельности, и прежде всего речевой.

Таким образом, игра как ведущая деятельность дошкольника имеет большое значение для физического, умственного, нравственного, эстетического и речевого развития и воспитания детей с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Волкова, Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников / Г. А. Волкова. – Москва : Просвещение, 1983. – 152 с. – Текст : непосредственный.

2. Гвоздева, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздева. – Москва : Просвещение, 1961. – 336 с. – Текст : непосредственный.

3. Дудина, М. И. Нарушение речи у детей дошкольного возраста / М. И. Дудина. – Москва : Просвещение, 1977. – 256 с. – Текст : непосредственный.

4. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у

дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Москва : Просвещение, 1990. – 286 с. – Текст : непосредственный.

5. Макаренко, А. О. Сочинения. В 7 т. Т. 5 / А. О. Макаренко. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 558 с. – Текст : непосредственный.

6. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. – Москва : Просвещение, 1991. – 194 с. – Текст : непосредственный.

7. Швейко, Г. С. Игра и игровые упражнения для развития речи / Г. С. Швейко. – Москва : Просвещение, 1988. – 166 с. – Текст : непосредственный.

8. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1960. – 171 с. – Текст : непосредственный.

Папина О.В., Самылова О.А.

г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье анализируются научные исследования по проблеме формирования предпосылок к письму у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Представлены направления по формированию предпосылок для овладения письмом у старших дошкольников с дизартрией. Выявляются и анализируются две взаимосвязанные основные области профилактики нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией.

Ключевые слова: дизартрия, письмо, предпосылки к овладению письмом, дети старшего дошкольного возраста, нарушения письма.

Актуальность научной статьи по проблеме формирования предпосылок к письму у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией определяется

требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования по подготовке детей к школе на первой ступени образования. Низкий уровень овладения предпосылками письма при поступлении в школу вызывает определенные трудности в обучении, и развитии навыков письменной речи у данной категории детей. В связи с этим формирование предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией является актуальной областью речевой терапии в системе специального дошкольного образования. Существует необходимость разработки и реализации модели оптимизации, направленной на создание предпосылок для овладения письмом у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

При анализе нарушений письма у детей с дизартрией специалисты различают их различные варианты, основанные на таких механизмах: как трудности фонематического анализа, смешение артикуляционных звуков, трудности в овладении зрительным изображением буквы, смешение букв в орфографии и другие. Письмо может отражать дефекты в речевом развитии ребенка, трудности в речевом анализе и речевом внимании.

Письмо характеризуется, как сложный психический процесс, включающий в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы. Авторы А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.И. Садовникова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и другие отмечают, что нарушение письма у детей носит системный характер, то есть письмо нарушается как интегральная система, как интегральный психический процесс.

Существует проблема овладения предпосылками письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, так как в данной речевой патологии отмечается несформированность многих психических функций: зрительного анализа, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического слуха, слогового анализа и синтеза, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы. Эти нарушения препятствуют овладению письмом.

Рассматривая дизартрию как нарушение фонетической стороны речи, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы, обозначим нарушение двигательного механизма речи, а именно ее моторную реализацию как следствие данного понятия.

В литературных источниках это понятие ученые и практики рассматривают как расстройство членораздельной речи, основными жалобами при этом отмечают: невнятная, невыразительная речь (словно «каша во рту»), плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах и другие.

Теоретическими и методическими аспектами дизартрии занимались исследователи: О.В. Правдина, Е.Н. Винарская, Р.И. Мартынова, Е.Ф. Собонович, А.Н. Корнев, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, М.В. Ипполитова, и другие.

В последние годы проблемы дизартрических нарушений речи продолжают продуктивно разрабатывать в области теории и практики логопедии Л.И. Белякова, Л.В. Лопатина, О.Г. Приходько, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова и другие.

Причинами дизартрических нарушений у детей могут явиться: неблагоприятное течение беременности, тяжелые роды, инфекционные заболевания мозга новорожденного, а также травмы головы, интоксикации, кровоизлияния и прочие тяжелые заболевания, провоцирующие осложнения в развитии нервной системы.

Речь детей-дизартриков авторы в своих исследованиях характеризуют нечеткостью и невнятностью. Лицевая мускулатура у таких детей крайне вялая, ослабленная, у них часто наблюдается повышенная саливация (слюноотделение). Голос невыразительный (звонкий с пронзительными нотками или чересчур мягкий и тихий), дети либо «тараторят» (произнося слова крайне быстро), либо растягивают речь (медленно проговаривая каждый слог). Дыхание у них при этом сбивчивое и неравномерное.

У детей с дизартрией не редко выявляется ряд сопутствующих нарушений: это проблемы с жеванием и глотанием, это расстройства мелкой и крупной моторики, а к тому же быстрая утомляемость.

Клинические, психологические и логопедические исследования детей с дизартрией показывают, что эта категория детей очень неоднородна с точки зрения двигательных, психических и речевых расстройств.

Овладение письменной речью – это установление новых связей между услышанным и произнесенным словом, увиденным и записанным словом, поскольку процесс письма обеспечивается скоординированной работой четырех анализаторов: речевого, слухового, моторного, зрительного.

И.Н. Садовникова определяет ряд тем, которые позволяют проследить влияние ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи, а именно: «формирование механизмов устной речи и развитие пространственной дискриминации у нормально развивающегося ребенка» [6].

Первый ряд вопросов связан с тем, что в письменной речи используются готовые механизмы устной речи. Выбор второго ряда связан с пониманием того, что процесс чтения в определенном смысле предполагает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс записи требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

По мнению И.Н. Садовниковой, зависимость ошибок в письме от недостатка произношения вытекает из фонетического принципа нашего письма, главным образом на первом этапе освоения: ребенок пишет так, как говорит [6].

Недостаточная дискриминация акустически схожих звуков приводит к трудностям в запоминании буквенной формы, их усвоению в виде графем (обобщенное визуальное представление речевых звуков), мешает образованию точных, четких звуко-буквенных связей, то есть первой операции письма. До тех пор, пока каждый звук в его обобщенном виде не будет четко и ясно отличен от языка, буква останется пустым графическим шрифтом, символом.

При работе с детьми, испытывающими трудности в освоении письма, необходимо руководствоваться причинами речевых нарушений и учитывать факторы психологической готовности ребенка к обучению, чтобы проведенная корректирующая работа была целенаправленной и успешной.

Л.С. Выготский отметил, что «...и грамматика и письмо дают ребенку возможность подняться на высшую ступень в развитии речи» [1]. Все эти особенности письма указывают на то, что оно нарушается чаще и грубее, поскольку это более поздняя и более сложная функция. И учить его в школе тоже будет трудно, еще и потому, что в начале обучения письму ребенка все основные высшие психические функции, составляющие его основу, еще не закончены и некоторые из них еще даже не начали свое развитие, то есть обучение письму основывается на незрелых психических процессах.

К. А. Нурманова условно выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок для формирования навыков письма у детей с дизартрией. Первый уровень включает функциональную последовательность систем анализа мозга, их готовность взаимодействовать в сложном процессе восприятия, корреляции и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод речевого звука в зрительный образ – букву и перевод буквы в его двигательную формулу – кинему). Формирование зрительного и слухового восприятия, двигательных функций ребенка и полноценной слухово-оптико-двигательной координации (интерсенсорное взаимодействие) являются нейрофизиологическими основами овладения письмом. Второй этап предпосылок включает в себя психологическую готовность ребенка к обучению и добровольному овладению сложным навыком письма. Поскольку письмо – это вид умственной деятельности, его усвоение и реализация требуют участия таких компонентов, необходимых для деятельности как память, внимание, мышление (и анализ, и синтез, сравнение, обобщение, абстракция и т. д.), которые являются их духовными действиями. Психологическая готовность в этом контексте относится к формированию психических функций и процессов, которые зависят от физиологического и

социального развития ребенка. Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и добровольное саморегулирование [5].

Для осознанного выполнения речевых операций (в частности, подбора речевых единиц – предложений, слов, их анализа и символизации с помощью букв) ребенок должен иметь хорошо развитую устную речь. Поэтому понятие психологической готовности к началу школьного обучения включает также речевую готовность ребенка к освоению нового, сложного вида речевой деятельности. Его словарный запас, умение обновлять слова и производить предложения, а также грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам старшего дошкольного возраста.

Развитие мануальных и артикуляторных двигательных навыков важно для коррекции дизартрии. Изучив различные методы, мы пришли к выводу, что наиболее эффективным из них является методика Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой, так как система упражнений предусматривает одновременное воздействие на кинетическую и кинестетическую основу движений, формирование различных уровней движения и их постепенное усложнение [4].

Р.Е. Левина развивала вопрос о формировании предпосылок усвоения письма и рассматривала его как результат взаимодействия влияний фонетики, лексики, грамматики. Исследование автора показывает, что внешняя правильность речи ребенка не является исчерпывающим критерием усвоения письма [2]. Идея предупреждения нарушений письма, а также их связи с нарушениями речи была выдвинута Г.В. Чиркиной. Автором предлагается система своевременного обеспечения готовности старших дошкольников к усвоению звука и морфологического состава слова.

Р.Е. Левина, выявила пропорции, в которых есть недостатки в произношении и письме, в результате чего были определены распространенность дефектов произношения у дошкольников, формы и степень

их выраженности, а также выявлена связь между нарушениями произношения и письма [2].

По мнению А.Н. Корнева, система предпосылок к овладению письмом у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией предусматривает два взаимосвязанных основных направлений работы: коррекцию произношения, то есть установление и уточнение артикуляции звуков, при обозначении которых буквы заменяются письмом, различение на слух; последовательное и систематическое развитие звукового анализа и синтеза слов на основе развития фонематических процессов [3].

По мнению А.А. Шеметовой, система предпосылок к овладению письмом у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией предусматривает два взаимосвязанных основных направлений работы: коррекцию произношения (установление и уточнение артикуляции звуков, при обозначении которых буквы заменяются на письме), различение звуков на слух (последовательное и систематическое развитие звукового анализа и синтеза слов на основе развития фонематических процессов) [7].

Особенностями речевой терапии при коррекции тональной речи при дизартрии являются: значительно более длительное время работы над каждым звуком; необходимость одновременно работать над несколькими звуками, принадлежащими к различным артикуляционным группам; уверенность в компенсаторных способностях ребенка соблюдать определенный порядок в работе над звуками.

Как известно, нарушения письма у детей с дизартрией всегда возникают в результате общего недоразвития всех компонентов речевой деятельности: фонетически-фонематической и лексически-грамматической. Поэтому работа по формированию предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией должны проводиться по нескольким направлениям:

1. Развитие мотивации речевого выражения. Для этого необходимо совершенствовать стремление к общению, желание информировать окружающих о своих впечатлениях и переживаниях.

С этой целью детей учат реагировать в соответствии с их собственной мотивацией, которая сильно поддерживается и утверждается.

Чтобы начать работу по предупреждению нарушений письменной речи, необходимо сформировать понятие предложения и слова (ребенок учатся отличать слова от предложений и анализировать их звуковую композицию; слоги извлекать из слов, определять их количество и порядок в слове, а затем проводить анализ звуковых слогов). Для звукового анализа мы берем слова, содержащие только правильно произносимые звуки ребенком. Затем ребенок учится распознавать этот звук среди других звуков и правильно определять его место в слове.

2. Образование звука. Отработанный звук сразу соотносится с соответствующей буквой (ребенок показывает букву, соответствующую произнесенному звуку; из серии картинок выбирает только те, в которых присутствует определенный звук; добавляет и читает слоги из разделенного алфавита, выделяя нужную букву и определяя ее место).

3. Развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений.

4. Расширение словарного запаса, обогащение активного словаря.

5. Развитие мышления, памяти (слуховой и визуальной), внимания.

6. Формирование монологической речи (учим детей различным видам пересказа и создания истории на основе набора сюжетных образов, в соответствии с предложенным планом).

7. Улучшение пространственных и временных ориентаций на себе, на листе бумаги, развитие способности запоминать ряд различных движений (кулак-ребро-ладонь), язык строк (времена года, дни недели).

8. Развитие тактильных ощущений – дермолексия (необходимо выяснить, какая буква была «написана» на руке, в воздухе рукой ребенка, чтобы узнать буквы на ощупь).

9. Развитие мелкой моторики рук с помощью самомассажа и массажа пальцев, игры с пальцами, штриховки, скольжения, работы с ножницами, пластилином и многим другим.

10. Развитие конструктивной практики путем моделирования букв из палочек, камешек Марблс, из элементов букв, реконструкции букв.

11. Развитие опико-пространственного гнозиса. Дети часто смешивают графически похожие буквы, в этих случаях учим различать и тщательно анализировать буквы, смешанные при написании (рассматривание их графической структуры, записывание их количества элементов, из которых состоит буква, их положение). В момент произношения звука ребенок можно предложить обвести букву из пластилина.

Все эти задачи помогают решить проблему профилактики нарушений письма у дошкольников с дизартрией.

Работа по профилактике нарушений письма необходимо проводить на каждом занятии. Поставленные задачи решаются в процессе игровой, практической и педагогической деятельности в дошкольном возрасте, а затем продолжают в школьные годы.

Таким образом, наиболее раннее и целенаправленное формирование предпосылок письма у дошкольников является одним из важнейших условий эффективности речевой терапии для обеспечения школьной готовности в целом, а также служит для предотвращения вторичных отклонений в развитии. Важность проблемы профилактики нарушений письма обусловлена тем, что у детей с дизартрией определенные особенности речевого нарушения, в дошкольном возрасте можно значительно сгладить.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : АПН РСФСР, 1956. – 519 с. – Текст : непосредственный.

2. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями

речи / А. Н. Корнев. – Москва : Просвещение, 2006. – 181 с. – Текст : непосредственный.

3. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Текст : непосредственный // Логопедия сегодня. – 2009. – № 4. – С. 27-40.

4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2000. – 192 с. – Текст : непосредственный.

5. Нурманова, К. А. Формирование предпосылок к овладению письмом у дошкольников со стертой дизартрией / К. А. Нурманова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2018. – № 10. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186091.htm> (дата обращения: 29.01.2021).

6. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма / И. Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с. – Текст : непосредственный.

7. Шеметова, А. А. Особенности овладения письмом старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А. А. Шеметова. – Текст : электронный // Совушка. – 2016. – № 4 (6). – URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/6/> (дата обращения: 29.01.2021).

Купашева Т.С., Скоробогатова Н. В.

г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья содержит научные подходы и практические рекомендации к работе с учащимися с задержкой психического развития на

уроках по русскому языку в дистанционном режиме обучения. Рассматриваются особенности речевой деятельности детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: *задержка психического развития, познавательная и речевая деятельность.*

Высокие темпы компьютеризации образования, развитие телекоммуникационных технологий и, прежде всего, глобальная сеть Интернет открывают много новых возможностей для получения образования детьми с особыми потребностями. И, конечно же, дистанционное обучение - одна из самых эффективных форм. Особенно актуальна такая форма обучения, которая позволяет учиться в любое удобное время, не выходя из дома на любом удалении от учебного заведения.

Основной особенностью дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является упор на самостоятельную работу учащихся. Особые трудности возникают у детей с задержкой психического развития (ЗПР), которые в силу своеобразия познавательной речевой деятельности, эмоционально-волевой сферы и недостаточной саморегуляции испытывают трудности с усвоением образовательной программы. Поэтому родители должны хорошо знать психологические особенности своего ребенка, понимать причины трудностей в обучении, ориентироваться в требованиях школьной программы, владеть определенными методическими приемами, чтобы эффективно помочь ребенку преодолеть эти трудности.

В соответствии с рекомендациями ПМПК, дети с задержкой психического развития обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе, при этом педагог подбирает для них соответствующие учебные материалы и конкретные задания, использует методы, приемы и средства специального обучения. Такому ребенку крайне сложно пройти дистанционное обучение. Чтобы дистанционное обучение

ребенка начальной школы с ЗПР дало положительные результаты, родителям необходимо понимать психологические характеристики детей с задержкой психического развития. В контексте дистанционного обучения основная работа ложится на родителей - именно они должны помочь ребенку не только освоить школьную программу, но и преодолеть недостатки познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы, что затрудняет его контроль.

Следует отметить, что дистанционное обучение является хорошим помощником при обучении русскому языку, так как оно содержит различные виды электронных учебных пособий, отвечающих характеристикам предметов «Русский язык» и «Литература»:

- текстовые материалы в цифровом и мультимедийном формате;
- художественная литература, критика, биография и справочные материалы;
- аудиотексты;
- художественные и образовательные видео;
- цифровые иллюстрации и фотографии;
- видеоуроки;
- видеоинтервью и видеотуры;
- интерактивные домашние задания.

В целом в структуру материала входят следующие контентные составляющие:

- видеолекция (рисунок, таблица);
- учебные задания (упражнения);
- контрольные задания (тест).

Следует отметить, что одной из основных составляющих содержания урока в рамках дистанционного обучения являются тренажеры и тесты. Они помогают младшим школьникам с задержкой психического развития быстрее и глубже усваивать учебный материал, позволяют учителю контролировать уровень усвоения учебного материала. Преподавание русского языка - это как

раз та область, в которой использование технологий дистанционного обучения может коренным образом изменить методы работы и, прежде всего, ее результаты.

Однако, не стоит забывать про трудности, с которыми приходится сталкиваться при обучении русскому языку детей младшего школьного возраста с ЗПР:

- большой объем материала и большое количество часов требуют грамотного подбора методических источников;
- дистанционное обучение обеспечивает доступность и целесообразность изложения материалов, а ФГОС требует создания проблемной ситуации и самостоятельного исследования.
- отсутствует «живое» общение преподавателя с учениками и учениками между собой;
- нет возможности для дальнейшего объяснения материала учащимся с низкой успеваемостью;
- есть некоторый ущерб здоровью (снижение физической активности студентов, увеличение нагрузки на глазах и на опорно-двигательном аппарате).

Из-за функциональной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения плохо сбалансированы. Некоторые дети могут быть чрезмерно возбудимыми, агрессивными, раздражительными, что приводит к постоянным конфликтам с одноклассниками и взрослыми. Другие, напротив, могут быть ограничены, подавлены, напуганы или разочарованы. Это создает дополнительные трудности при дистанционном обучении детей с ЗПР.

Но нельзя не отметить и положительные стороны дистанционного обучения русскому языку младших школьников с задержкой психического развития:

- способствует наращиванию потенциала для работы с ИКТ;
- индивидуальный темп обучения;

- позволяет использовать в процессе обучения широкий спектр источников информации;
- предлагает больше возможностей для использования нестандартных творческих заданий;
- способствует формированию нескольких типов чтения: исследовательское, вводное;
- формирует умение самостоятельно планировать деятельность;
- формирует умение работать в информационном пространстве (отбирать информацию и обрабатывать ее);
- формирует навык самообразования.

Для того чтобы организовать полноценное обучение детей с ЗПР русскому языку на занятиях необходимо придерживаться множества методических рекомендаций, относящихся и к дистанционной форме обучения, а также эти рекомендации позволяют более полно понять особенности, которые стоит учитывать при обучении данной группы детей:

1. Всякая деятельность начинается с мотива, определяемого необходимостью. У детей с ЗПР не развиваются познавательные интересы и, следовательно, когнитивные потребности (особенно на ранних этапах обучения). Как правило, преобладают игровые интересы и игровая мотивация. Еще сложнее включить в домашний образовательный процесс. Поэтому важно вызвать у ребенка интерес к делу, желание его осуществить. Родители должны поддерживать ребенка, внушать уверенность в его успехе и оказывать необходимую поддержку.

2. Яркие наглядные и интерактивные материалы вызывают интерес у школьников.

3. Необходимо придерживаться единых требований, не позволять ребенку уклоняться от работы, лениться. Родители должны быть терпеливыми, добрыми, но достаточно требовательными.

4. У детей с задержкой психического развития отсутствует комплекс навыков, связанный с сознательной саморегуляцией познавательной

деятельности. Поэтому взрослый сначала сам должен понять задачу, определить, как ее выполнить, и только потом предъявить задачу ребенку.

5. Полезно использовать наглядные пособия для поддержки устных инструкций: изображения, диаграммы, образцы, слайды и т. д.

6. Также необходимо развивать внимание и память ребенка в повседневной жизни. Для развития внимания можно предлагать детям разные упражнения, например: выкладывание узора из мозаики и поиск ошибки в узоре.

Учителя и родители должны уделять особое внимание развитию логического мышления ребенка, формированию пространственных представлений, развитию всех типов восприятия. Родители могут найти систематические упражнения и задания на когнитивное развитие в учебно-развивающих тетрадях для детей с ЗПР Н.В. Бабкиной, А.Д. Вильшанской, Р.Д. Триггер, Ю.А. Костенковой. Также существует множество онлайн-ресурсов, где вы можете найти как виртуальные уроки, так и комплексы упражнений и развивающих заданий.

Таким образом, хотелось бы подчеркнуть, что дистанционное образование является частью нашей жизни, нравится нам это или нет, поэтому эту форму обучения младших школьников с задержкой психического развития следует воспринимать как возможность саморазвития для учеников, родителей и учителей.

Список использованных источников

1. Гиголаева, А. Т. Особенности преподавания русского языка дистанционно / А. Т. Гиголаева, Н. С. Химичева, Я. В. Чумакова, Ю. П. Колесникова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 29 (319). – С. 136-139.

2. Данилов, О. Е. Создание электронного учебно-методического комплекса дисциплины для дистанционного обучения / О. Е. Данилов, О. Г. Поздеева. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические

технологии : материалы II Междунар. науч. конф., г. Казань, май 2015 г. – Казань : Бук, 2015. – С. 186-189.

3. Желудкова, Л. И. Дистанционное образование как инновационная форма обучения / Л. И. Желудкова, Т. А. Высочина. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы III Междунар. науч. конф., г. Челябинск, апр. 2013 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 35-37.

4. Кутузов, М. Н. Дистанционные технологии обучения в традиционном образовательном процессе / М. Н. Кутузов. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф., г. Челябинск, окт. 2011 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 143-146.

5. Михалёва, Г. В. Особенности дистанционного обучения в системе образования / Г. В. Михалёва, Т. В. Ромашова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы V Междунар. науч. конф., г. Уфа, май 2014 г. – Уфа : Лето, 2014. – С. 39-41.

Лещева Я. Е.

гп. Новоаганск

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются все аспекты развития звукового восприятия у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня, а также необходимость на коррекционных занятиях метода наглядного моделирования.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, фонематическое воспитание, учащиеся.

В настоящее время нет необходимости доказывать, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня наряду с нарушениями речевой функций, отмечается нарушения фонематической стороны речи, о чем свидетельствуют исследования Р.Е. Левина, Н.С. Мастюкова, Е.М. Филичева. Причина у первоклассника оптической дисграфии и трудностей обучения и овладения навыком письма это несформированность фонетической стороны речи.

В специальных исследованиях обобщены и описаны научные данные, отражающие этиологию и характер проявлений общего недоразвития речи третьего уровня у детей (Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) [3]. Анализ научной литературы показывают, что у этих детей – отмечается низкий уровень сформированности фонематического восприятия.

Успешное усвоение программы начального обучения, а именно освоения навыков письма и чтения во многом зависит от того насколько сформировано у ребенка фонематическое восприятие. Первоклассники должны обладать умением различать и дифференцировать звуки русского языка, а также навыками звукового анализа и синтеза, но не все учащиеся способны в полной мере овладеть этими процессами. Особенно это важно в букварном периоде, когда первоклассник только овладевает процессом письма и чтения. При обследовании учащихся первых классов с общим недоразвитием речи III уровня у большинства детей, у которых не сформировано восприятие и общий уровень речевого развития, проявляется: неспособность различения и дифференциации звуков в слове относящихся к разным фонематическим группам; выделении звуков из состава слова и определении их последовательности; затруднения при анализе звукового состава слова. Эта неспособность в дальнейшем может привести к развитию дисграфии и дислексии.

Как отмечают исследования Р.Е. Левиной Т.Б. Филичевой, Л.Ф. Спириной именно у детей с нарушениями речи необходимо развивать фонематическое восприятие.

Восприятие фонем влияет на формирование хорошей звуковой системы у учащихся с нарушениями речи, а ее развитие в начальной школе может негативно сказаться на школьную успеваемость первоклассников. Что проявляется в таком нарушении: ребенку трудно различить похожие по звучанию звуки и в результате слова, которые отличаются друг от друга одним звуком, воспринимаются им одинаково, вызывая ошибку на письме (Р.Е. Левина Г.А. Каше, Г.Е. Чиркиной). Между возможностями овладения грамотой уровнем речевого развития ребенка существует прямая зависимость.

У детей с нормальным речевым развитием практическое обобщение о звуковом составе слова вырабатываются задолго до обучения в школе. Доказательством этому - многолетние исследования (Р.Е. Левина, Г.А. Никашина, Г.А. Каше Л.Ф. Спирина и др.).

Таким образом, нами были сделаны выводы: необходимо развивать фонематическое восприятие у первоклассников с ОНР III уровня, так как коррекция снижает возникновение у детей дисграфии и дислексии, тем самым способствует успешному обучению ребенка в школе.

Исходя из вышесказанного, была сформулирована тема исследования «Развитие фонематического восприятия у учащихся первых классов с общим недоразвитием речи третьего уровня на коррекционных занятиях».

Целью нашего исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности коррекционных мероприятий, направленных на развитие фонематического восприятия у учащихся первых классов с общим недоразвитием речи III уровня.

Одной из задач при решении поставленной цели являлось разработать и реализовать программу коррекционных занятий по развитию фонематического восприятия у учащихся первых классов с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Основой исследования послужили положения Л.С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития; теория Р.Е. Левиной о структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи;

исследования о значении фонематического восприятия как залог успешного усвоения навыка письма и чтения и его значение на общее развитие речи ребенка (Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, М.Е. Хватцев, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева. М.Ф. Фомичева).

Все это определило необходимость своевременной диагностики и разработки программы коррекционных занятий по развитию фонематического восприятия. Программа включает в себя материал, позволяющий учитывать структуру речевого дефекта, а также особые образовательные потребности детей с ОРН III уровня, выбор методов, позволяющих сделать процесс коррекции и развития более успешным.

Для того чтобы развитие было успешным, необходимо совершенствовать систему коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи III уровня, поэтому в качестве наиболее эффективного средства развития фонематического восприятия нами был выбран метод наглядного моделирования. Мы предположили, что именно применение знаково-символических моделей облегчит и ускорит процесс запоминания и усвоения материала.

1. Использование знаково-символических моделей.

Учитывая, что у детей с нарушениями речи любой речевой материал воспринимается легче с опорой на зрительный, тактильный, речедвигательный анализаторы и наглядный материал усваивается лучше вербального были использованы вспомогательные средства: наглядные опоры (предметные картинки), для концентрации и уточнения восприятия изучаемого звука и буквы; знаково-символические модели (обозначающие характеристику изучаемых звуков); схема-план (графическая модель) позволяет успешно освоить первоклассникам навык звукового состава слов.

Коррекционную работу мы разделили на три этапа:

I этап – подготовительный

- Развитие слухового внимания
- Узнавание неречевых звуков

➤ Выделение звука из ряда других звуков.

➤ Дифференциация фонем, слогов.

➤ **Формирование действия с опорой на вспомогательные средства:** для сознательного усвоения детьми изучаемого звука прием применения наглядных изображений звука - опорные картинки гласных и согласных звуков (зрительный образ или символ предмета, или объекта, способного издавать соответствующий звук).

II этап – основной

➤ Разделении гласные на основе их характеристик: гласные, твердые согласные и мягкие согласные.

➤ Дифференциация на слух сохранных звуков

➤ (твердости-мягкости, глухости-звонкости)

➤ Дифференциация фонем и слогов

➤ Определить порядок и место гласных и согласных звуков в словах.

➤ Выбрать гласные и согласные звуки в словах (начале, середина, конец)

➤ Различение и дифференциация звуков близких по звуковому составу и звуков, смешиваемых в произношение.

➤ Составление предложений с определенным словом.

Формирование действия с опорой на вспомогательные средства: знаково-символические модели, обозначающие характеристику изучаемых звуков.

III этап – заключительный

➤ Изучается связь между звуком и образом буквы, представляющей звук.

➤ Развитие навыка анализа и синтеза слов.

➤ Развитие навыков письма и чтения.

➤ **Формирование действия с опорой на вспомогательные средства.**

Для развития навыка звукового анализа и синтеза у дошкольников используются конкретная графическая модель: система используется для первоклассников последовательности звукового анализа слов.

С помощью знакового-символической модели и графической модели: Схема-план учащиеся успешно ориентируются в звуковой структуре слова (описание звуков в рамках исследования, характеристика изучаемого звука, выделении и определении последовательности изучаемого звука в слове, составлении схемы звукового состава слова).

Таким образом, приведенный в работе метод наглядного моделирования позволил решить проблему сразу с нескольких сторон: повысить эффективность и результативность коррекционной работы направленную на развитие фонематического восприятия у учащихся первого класса с общим недоразвитием речи III, а также созданию единого игрового развивающего пространства на коррекционных занятиях.

Список использованных источников

1. Астапов, В. М. Введение в дефектологию с основами нейро-и патопсихологии : учеб. пособие / В. М. Астапов. – Москва : Знание, 2001. – 110 с. – Текст : непосредственный.

2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 6 : Научное наследство / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 400 с. – Текст : непосредственный.

3. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю Горбачевская. – Москва : Сфера, 2006. – 71 с. – Текст : непосредственный.

4. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 2008. – 326 с. – Текст : непосредственный.

5. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – Текст : непосредственный // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва, 1967. – С. 67-85.

6. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей / Р. Е. Левина. – Москва : Аркти, 2005. – 366 с. – Текст : непосредственный.

7. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва : Аркти, 2007. – 136 с. – Текст : непосредственный.

Литовш Н.Л.

г. Шадринск

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрыта роль и значение адаптивной физической культуры как социального феномена в жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья; дана характеристика Специальному олимпийскому движению, социальным программам Специальной Олимпиады.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, адаптивный спорт, социализация, Специальная Олимпиада

Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в обществе может осуществляться только путем их развития и включения в разнообразную социально значимую деятельность. Активизация работы с лиц с инвалидностью средствами адаптивной физической культуры и спорта имеет большое социальное значение и способствует гуманизации самого общества и, в первую очередь, изменению отношения к этой группе населения.

Адаптивная физическая культура и спорт имеют многофункциональную направленность на всестороннее развитие личности человека с ограниченными возможностями здоровья, решение коррекционных, компенсаторных и оздоровительных задач с целью преодоления нарушений физического развития, компенсации недостатков в двигательной сфере.

В настоящее время адаптивная физическая культура сформировалась как научная область, профессиональное направление и вид социальной деятельности с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность. В теории и практике адаптивной физической культуры выделяют основные направления: адаптивное физическое воспитание, адаптивный спорт, адаптивную рекреацию, адаптивную физическую (двигательную) реабилитацию, креативные художественно-музыкальные виды практик и экстремальные виды деятельности.

Среди методов и средств работы с людьми, имеющими ограниченные возможности жизнедеятельности, исторически выделяли практические средства медицинской реабилитации: лечебную физическую культуру (ЛФК), массаж, физиотерапию и др. Лица с инвалидностью были постоянными пациентами клиник и больниц, их двигательные функции ограничивались лишь возможностями оставшихся в наличии органов и систем организма.

Адаптивная физическая культура посредством своих направлений раздвинула границы участия лиц с ограниченными возможностями в социальной жизни общества через социально значимые виды практик: образование, культуру, профессиональную деятельность, спорт и др.

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями обеспечивается введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), соответствующих специфике развития и образовательным возможностям разных групп обучающихся, условиями для занятий спортом и творчеством. Целями ФГОС являются: введение в образовательное пространство всех детей с ОВЗ вне зависимости от тяжести их проблем; оказание специальной помощи детям с ОВЗ, способным обучаться в условиях массовой школы; развитие жизненного опыта, выделение взаимодополняющих компонентов: «академический» и «жизненной компетенции». В содержание компонента «жизненная компетенция» входит освоение предмета «Физическая культура», формирование жизненно необходимых умений и навыков, развитие прикладных физических качеств, обеспечивающих адаптацию обучающихся с

ОВЗ к воздействию окружающей среды, обществу и различным видам деятельности. Процесс адаптивного физического воспитания охватывает и внеучебную деятельность, организацию групповых и индивидуальных занятий по адаптивным видам спорта.

Организация процесса спортивной подготовки детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью предполагает создание условий для их обучения с учетом психофизического развития по адаптированным программам, выполнение требований федеральных стандартов спортивной подготовки [2].

Адаптивный спорт как вид адаптивной физической культуры предназначен для удовлетворения комплекса потребностей лиц с отклонениями в состоянии здоровья, главными из которых являются самоактуализация, максимально возможная самореализация своих способностей и сопоставление их со способностями других людей, имеющих подобные проблемы со здоровьем.

Адаптивный спорт имеет социальную значимость в отвлечении людей от своих болезней и проблем в процессе тренировочной и соревновательной деятельности, не только оказывает благотворное оздоровительное воздействие на спортсменов с ограниченными возможностями, но и играет значительную роль в их социализации [1].

В настоящее время на международном и национальных уровнях развиваются три основных направления адаптивного спорта: Паралимпийское, Сурдлимпийское и Специальное олимпийское движения. В системе подготовки и организации соревнований спортсменов с ограниченными возможностями применяются традиционные модели соревновательной деятельности, ранжирования участников и определения победителей и призеров. Альтернативной программой, имеющей свои специфические особенности в подготовке и проведении спортивных мероприятий среди лиц с ментальными нарушениями, является Специальная олимпиада.

Международная организация Специальной олимпиады объединяет более 150 стран и является самой большой международной программой в мире, организующей круглогодичные тренировки и соревнования для детей и взрослых с нарушением интеллекта. Этому способствуют следующие обстоятельства:

- использование нетрадиционной модели соревновательной деятельности атлетов Специальной Олимпиады, более «мягкой» и гуманной по сравнению с традиционной моделью соревнований, используемой в паралимпийском движении;

- наибольшее количество лиц с поражением интеллекта по сравнению с инвалидами других нозологических групп;

- большие возможности программ Специальной Олимпиады для осуществления социализации и социальной интеграции лиц с поражением интеллекта, повышения уровня качества их жизни.

Развитию Специального олимпийского движения содействует разработка, обоснование и внедрение во все сферы жизни социальные программы и проекты, целью которых является достижение высокого уровня социализации детей и взрослых с ментальными нарушениями средствами спорта, укрепления здоровья и развитие личностного потенциала.

В Специальной Олимпиаде применяется принцип деления участников на дивизионы в зависимости от пола, возраста и уровня подготовленности. В этом движении очень много подпрограмм: «Факельный пробег», «Объединенный спорт», «Семейные программы», «Спортсмен-лидер», «Программа тренировки двигательной активности», «Здоровые атлеты», «Молодой атлет», «ПриСОединяйтесь».

Особенностью программы «Объединенный спорт» Специальной Олимпиады является участие в соревнованиях спортсменов с особенностями в интеллектуальном развитии и без таковых - так называемых юнифайд-партнеров. В таком объединении и единении людей и есть смысл инклюзии, путь к созданию общества, открытого для всех.

Тренеры-преподаватели по адаптивной физической культуре и спорту, осуществляющие учебно-тренировочный процесс с атлетами Специальной олимпиады, обладая знаниями психолого-педагогических особенностей умственно отсталых детей и подростков и владея методикой их физической подготовки, применяют средства адаптивной физической культуры, специфические для данного контингента занимающихся; осуществляют решение задачи повышения уровня спортивного мастерства путем проведения спортивно-массовых мероприятий различного уровня. Спортивная деятельность существенно повышает социальный статус умственно отсталых детей и подростков, создаёт дополнительные предпосылки расширения их социально-пространственной мобильности.

В России Специальное олимпийское движение начало развиваться с 1990 года, руководство осуществляется Общероссийской благотворительной общественной организацией помощи инвалидам с умственной отсталостью «Специальная Олимпиада России» (президент – Ирина Слуцкер). Признанием роли и места национальной программы Специальной Олимпиады явилось предоставление места проведения Всемирных зимних Специальных олимпийских игр-2022, которые пройдут с 22 по 28 января в г.Казани. Это будут первые игры Специальной Олимпиады в России и масштабный праздник для тысяч участников и зрителей, ярчайший пример доступности спорта, шанс для всех почувствовать себя включенными в жизнь.

Таким образом, главное в Специальной Олимпиаде – это социализация и интеграция в общество людей с умственной отсталостью, информирование общественности об их возможностях и талантах, а тренировки и соревнования выступают в качестве эффективного средства доступного и интересного для таких людей, с помощью которого и реализуются миссия и цель Специальной Олимпиады.

Список использованных источников

1. Литош, Н. Л. Научно-методическое обеспечение Специального олимпийского движения / Н. Л. Литош. – Текст : непосредственный //

Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры : материалы науч.-практ. конф., Казань, 18-19 февр. 2021 г. – Казань, 2021. – С. 987-989.

2. Литош, Н. Л. Организация спортивной подготовки в системе адаптивного физического воспитания / Н. Л. Литош. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы адаптивной физической культуры и спорта : материалы науч.-практ. конф., Омск, 22 февр. 2017 г. – Омск, 2017. – С. 192-194.

Ловягина О.Ю.

г. Тула

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям логопедической помощи детям, имеющим речевые нарушения. В статье рассматриваются направления, форы и условия логопедической работы по преодолению дефектов речи у детей, имеющих общее недоразвитие речи. Раскрываются методологические основы логопедии, значение логопедии для развития личности детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: нарушение речи, речь, логопедическая помощь, развитие, коррекция.

Правильная речь является важнейшим условием всестороннего полноценного развития ребёнка. Выявление речевых нарушений и своевременное их устранение является актуальной проблемой современного образования. Хорошо развитая устная речь помогает ребёнку своевременно освоить грамоту, навыки чтения и письма. Основу правильной речи составляет четкое и правильное произнесение всех звуков и слогов в словах, богатый словарный запас, грамотно выстроенные предложения. Ребенок с хорошо

развитой речью легко общается с окружающими, в правильной форме излагает свои мысли, задает вопросы, договаривается со сверстниками о совместной игре. И наоборот, ребенок с плохой речью испытывает затруднения во взаимоотношении с людьми [1].

Для того, чтобы помочь ребенку справиться с речевой проблемой существуют специальные дошкольные учреждения. В таких учреждениях обучаются дети старше трех лет с первично сохранным интеллектом и нормальным слухом. Основная цель работы дошкольных учреждений для детей с нарушениями речи - всестороннее воспитание детей, развитие у них правильной разговорной речи, правильного произношения и подготовка к школе.

Для преодоления речевого дефекта необходимо проведение специальных диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на формирование речевых средств. Главной задачей логопеда до начала диагностики является изучение всей документации (характеристики, заключения специалистов). На основе анализа документов специалист строит гипотезу своего обследования с целью выявления речевой проблематики. Диагностику состояния речи детей следует проводить с каждым ребенком индивидуально. Это позволяет выявить не только характерные для каждого ребенка особенности развития, но и представление о сформированности его словаря, стадии развития фразовой речи. Основная задача индивидуальных занятий заключается в формировании звуковой стороны речи. Индивидуальная работа включает в себя комплекс артикуляционных упражнений, коррекцию произношения дефектных звуков, слоговой структуры слова, развитие фонематического слуха и формирование фонематического восприятия [3].

Диагностика развития речи проводится в знакомой, благоприятной для детей обстановке. При такой организации дети не испытывают волнение и неуверенность. Очень важно, чтобы работа проводилась в хорошо освещенном помещении. Огромное значение имеет создание мотивации к выполнению заданий.

Здоровьесберегающие технологии играют важную роль в развитии речи у детей с ограниченными возможностями здоровья. Подбор таких технологий осуществляется в связи с личностными и психофизиологическими особенностями детей. К здоровьесберегающим технологиям относятся зрительная гимнастика, смена статических и динамических поз, артикуляционные и дыхательные упражнения, подвижные игры речевого характера, упражнения для коррекции общей и мелкой моторики.

Логопедическое воздействие осуществляется с различными видами деятельности (игровой, изобразительной, трудовой, музыкальной, художественной). Взаимосвязь развития мелкой моторики рук и речи замечена психологами уже давно. Одним из эффективных способов развития мелкой моторики являются пальчиковая гимнастика. Вместе со взрослым ребенок проговаривает короткие стихотворения, сопровождая при этом каждую фразу движениями пальцев рук. Пальчиковая гимнастика помогает сформировать координацию движений пальцев рук, развить речевую деятельность, способствуют развитию воображения и памяти. В логопедической работе используются игровые приемы. Игровая деятельность оказывает большое влияние на преодоление нарушений, связанных с речью. В таком виде работы часто используют мяч. Игры с мячом отвлекают детей от речевого дефекта, способствуют развитию грамматического строя речи, накоплению словарного запаса, а также развивают внимание, память, мышление и мелкую моторику [2].

Вовремя увидеть проблему и помочь ребенку справиться с речевой проблемой есть главная задача в устранении речевого дефекта. В семье, где есть ребенок с речевой патологией, важно знать, что ограждать его от общения со сверстниками, имеющими нормальную речь нельзя. Наоборот, нужно поддерживать интерес малыша к речевому общению. Это поможет ему избавиться от многих комплексов в будущем, связанных с общением и обучением в школе.

Список использованных источников

1. Бетенькова, Н. М. Обучение грамоте и развитию речи : учеб.-метод. комплект по Азбуке в 2 ч., Прописям 1–4 / Н. М. Бетенькова, Д. С. Фонин. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2007. – 24 с. – Текст : непосредственный.
2. Гуськова, О. В. Роль пальчиковых игр для развития мелкой моторики детей / О. В. Гуськова. – URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2015/12/11/kurovaya-rabota-po-pedagogike-rol-palchikovyh-igr-i> (дата обращения: 14.01.2021). – Текст : электронный.
3. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкол. учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Проф. образование, 1993. – 232 с. – Текст : непосредственный.

*Мадатова Г.Н. кызы
г. Каменск-Уральский*

К ПРОБЛЕМЕ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы разных авторов к понятию дисграфия и приводятся коррекционные мероприятия, которые возможно использовать в работе логопеда с умственно отсталыми младшими школьниками при дисграфии.

Ключевые слова: письмо, дисграфия, младший школьник, умственная отсталость.

Проблему дисграфии в психолого-педагогической литературе разные авторы рассматривают не однозначно, так же, как и само понятие, так, по мнению Р.И. Лалаевой дисграфия обусловлена несформированностью ВПФ, которые участвуют в процессе письма.

И.Н. Садовникова считает, что дисграфия связана с выраженным нарушением слуха и зрения, О.А. Токарева отмечает, что она обусловлена нарушением деятельности анализаторов и вид дисграфии зависимости от конкретного нарушения анализатора.

По мнению А.Н. Корнева нарушение письма обусловлено нервно-психическими расстройствами, приводящими к нарушению анализа и синтеза. В работах Т.В. Ахутиной отмечено, что трудности письма наблюдаются при нарушениях пространственной ориентировки, при несформированности функций контроля и планирования.

Проблема диагностики и коррекции нарушения письма у умственно отсталых учащихся остается первоочередной для начинающих логопедов и для ученых-практиков, так как дети приходят в школу из дошкольных образовательных учреждений, где не проводилась зачастую диагностическая и профилактическая работа по выявлению нарушений предпосылок письма из-за сложности нарушений у данной категории детей.

В последующем при поступлении в школу зачастую мы видим отсутствие взаимодействия между учителем начальных классов и логопедом. Отсутствие преемственности и связи между специалистами разного уровня, приводит к тому, что мы пропускаем предпосылки нарушения письма, которые в последующем вызывают дисграфию и в целом тормозят дальнейшее обучение, развитие учащихся с умственной отсталостью.

Письмо – это многоуровневый процесс, который включает в себя работу речевых, неречевых, визуальных и общих моторных анализаторов, между которыми в процессе письма существует тесная связь и взаимное декретирование. Поэтому нарушение письма имеет системную тенденцию, то есть письмо страдает как целостная система, целостная познавательная функция. Нарушение процесса письма называют дисграфией.

Л.С. Волкова отмечает, что дисграфия у умственно отсталых школьников проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая

дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т. д.). Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у умственно отсталых детей и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звукослоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме.

Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, отдельном написании слова. Большое количество ошибок у умственно отсталых детей связано с дефектами произношения звуков речи [3, с. 534].

Соответственно письменная речь во многом будет зависеть от развития устной речи. В обучении умственно отсталых детей письму выделяют три периода: 1) добуквенный; 2) буквенный; 3) послебуквенный.

Детям с умственной отсталостью необходимо уделять особое внимание развитию устной речи на первом этапе подготовки их к письму. Младшие школьники должны свободно использовать слова в речи, правильно их употреблять слова в предложении. Проводить работу по обогащению словарного запаса детей с умственной отсталостью.

У данной категории детей нарушенными являются высшие психические функции, сенсомоторные, мыслительные операции и речь формируется с большой задержкой и имеет множественные аграмматизмы, у многих детей нарушения отягощены наследственностью все это в последующем являются причиной нарушения письма, которое становится стойким к третьему классу.

Логопед при поступлении таких детей в школу должен начать свою коррекционную работу с диагностики, если есть необходимость, то и привлекать к этой работе психолога. Так как на этапе диагностики уже потребуется избирательный подход к детям в зависимости от структуры

имеющегося нарушения в развитии. Необходимо выявить у каждого учащегося слабое звено функциональной системы письма, определить вид или сочетание видов дисграфии и заняться восполнением имеющихся пробелов в речи.

Работу по развитию речи лучше начинать, с того чтобы учащийся научился понимать смысл грамматической формы, а потом его учить образовывать грамматические формы по образцу при этом используя многократное повторение.

Перед логопедом стоит задача научить учащихся правильно и осознанно строить предложения (содержательно, структурно, интонационно) и грамотно его оформлять при этом учитывать программу по русскому языку, т.е логопед в своей работе постоянно опирается на этапы школьного обучения. Коррекционные и развивающие занятия логопед должен проводить систематически, чтобы помочь ребенку с умственной отсталостью овладеть устной и письменной речью. В коррекционной работе с такими детьми на начальном этапе лучше, опираться на зону ближайшего развития.

С.Н. Каштанова, Т.А. Радостина отмечают, что при работе с умственно отсталыми учащимися используется множество приемов, методов в коррекции дисграфии, но при этом не проводится дифференцированная и системная работа. Данные авторы отмечают, что логопедическая работа по профилактике и коррекции имеющихся стойких нарушений письма должна осуществляться в направлении «развития и коррекции графомоторных навыков, фонематических дифференциаций, буквенного гнозиса и языковых обобщений» [1, с. 123].

С.Н. Каштанова, Н.И. Рябчук в коррекционной работе при дисграфии у умственно отсталых младших школьников предлагает использовать многофункциональный лэпбук. С.Н. Каштанова, Т.О. Панфилова в коррекционной работе при обучении грамоте детей с умственной отсталостью использовать сенсорную интеграцию.

С.Н. Каштанова, Д.С. Соколова отмечают, что у школьников с умственной отсталостью трудности возникают не только в воспроизведении букв и их слабой дифференциации, а также в «нарушении языковых

закономерностей и недоразвитии мыслительных процессов. При этом недостатки аналитико-синтетической деятельности рассматриваются как ведущие характеристики в структуре дефекта познавательной деятельности при умственной отсталости». [2, с. 147].

Т.А. Мазикова отмечает, что при умственной отсталости нарушения письма связаны недостаточно хорошо развитым фонематическим анализом и синтезом и предлагает в преодолении нарушений письма использовать такие виды работ (тестовые задания, слуховые диктанты, списывания), которые направлены на развитие фонематического анализа и синтеза. В своей работе она опиралась на методические разработки, созданные Л.Н. Ефименковой, А.Я. Ястребовой и Т.П. Бессоновой [4].

Таким образом, в коррекции дисграфии младших школьников с умственной отсталостью мы применяем по возможности комплексный подход, т.е. включаем в работу всех специалистов, работу строим с учетом индивидуальных особенностей детей, при этом выявляем сильные стороны и сохраненные функции систем организма. Используем в работе разнообразные методы и приемы для преодоления нарушений процесса письма.

Список использованных источников

1. Каштанова, С. Н. О коррекции смешанной дисграфии у умственно отсталых младших школьников / С. Н. Каштанова, Т. А. Радостина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2019. – № 62-3. – С. 122-124.

2. Каштанова, С. Н. Развитие мыслительных процессов как основа логопедической работы по устранению дисграфии у умственно отсталых школьников / С. Н. Каштанова, Д. С. Соколова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 144-150.

3. Логопедия : учеб. для студентов деф. фак. / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.

4. Специальное образование : материалы XIV межрегион. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 25-26 апр. 2018 г. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. – 203 с. – Текст : непосредственный.

Мигунова В.С., Пивненко В.В.

г. Тюмень

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ

***Аннотация.** В статье рассматриваются современные диагностические методики отечественных и зарубежных авторов, изучающих лексическую сторону речи дошкольников, в том числе словаря прилагательных. Основное внимание уделяется возможности применения данных методик в констатирующем эксперименте выпускной квалификационной работы для диагностики словаря прилагательных у дошкольников в возрасте 6 лет с общим недоразвитием речи и дизартрией. Выдвигаются критерии для отбора методик согласно цели исследования. Анализируются преимущества и недостатки данных методик с точки зрения направленности нашего исследования. Описываются основные составляющие той методики, которая применяется в констатирующем эксперименте (блоки исследования, критерии оценки и т.д.).*

***Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, дизартрия, методика диагностики, лексика, словарь прилагательных.*

В последние годы исследователи фиксируют рост показателей нарушений речи среди дошкольников. Так в Тюмени в период с 2008 по 2018гг. распространенность речевых дисфункций возросла с 49,7 до 87,8 на 1 тысячу детского населения [9, с. 3], т.е. речевые нарушения за десятилетие стали

проявляться в 1,8 раз чаще. Среди дошкольников с речевой патологией, согласно педагогической классификации, дети с ОНР составляют самую многочисленную группу. Понятие было введено Р.И Лалаевой, которая предложила понимать под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы [8, с. 67]. Уровни ОНР описывают типичные проявления, несмотря на различную природу дефектов.

Согласно клинической классификации речевых нарушений один из наиболее часто звучащих диагнозов - это «дизартрия». Под дизартрией понимается нарушение произношения вследствие расстройства иннервации речевого аппарата. О распространенности дизартрии свидетельствуют многие исследования. Е.Ф. Архипова, например, пишет, что в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей имеют стертую дизартрию [1, с. 6].

Если в норме ядро словаря формируется к 6 годам, т.е. к концу старшего дошкольного возраста, то дети с ОНР в своем лексическом развитии отстают от сверстников и нуждаются в специальном обучении, потому что недоразвитие не преодолевается спонтанно. Поэтому темы развития словаря интересуют многих современных ученых и практиков.

Для повышения результативности коррекционно-педагогической работы актуальным является углубленное изучение формирования словаря прилагательных у дошкольников в возрасте 6 лет с ОНР III уровня и дизартрией. Эта часть речи выбрана не случайно, ведь усвоение прилагательных в онтогенезе происходит позднее, чем усвоение существительных и глаголов и вызывает большие затруднения. Даже в словаре 6-летнего ребенка с нормой речевого развития доля прилагательных составляет всего 8,4 %, при этом существительные составляют 42,3%, а глаголы – 23,8% [1, с. 206].

Целью нашего исследования является изучение словаря прилагательных, разработка и апробация программы формирования словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

В рамках данной статьи мы остановимся только на одной из задач исследования: анализ существующих методик, диагностирующих состояние словаря прилагательных. Данный анализ необходим нам для создания научно-обоснованной системы методов и средств диагностики состояния словаря прилагательных и дальнейшего проведения констатирующего эксперимента. В эксперименте будут участвовать дошкольники в возрасте 6 лет с ОНР III уровня и дизартрией.

Для отбора методик были выбраны следующие критерии:

- методика выявляет и количественные, и качественные показатели словаря прилагательных;
- методика предлагает разработанную систему оценивания показателей;
- методика ориентирована на дошкольный возраст, в том числе на старший дошкольный возраст.

Следуя этим критериям, были отобраны следующие методики:

1. «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р.И. Лалаевой,
2. «Исследование лексики у детей со стертой дизартрией» Е. Ф. Архиповой,
3. Технология комплексной диагностики развития ребёнка-дошкольника с нарушениями речи Ю.А. Афонькиной, Н.А. Кочуговой,
4. «Методика диагностики состояния экспрессивной речи» Е. С. Зайцевой и В. К. Шептуновой.

Остановимся подробнее на данных методиках:

Методика Р.И. Лалаевой – это современная и информативная психолингвистическая методика, в которой изучению лексики отводится один блок - «Исследование лексико-грамматического структурирования». Этот блок является масштабным, из интересующих нас тем включает: «Исследование

лексических операций» (объем пассивного и активного словаря прилагательных, исследование лексической системности и структуры значения слова) и «Исследование словообразования имен прилагательных».

Анализ данной методики выявил ряд факторов, которые не позволяют выбрать ее в качестве основной для нашего исследования:

Во-первых, общая масштабность исследования затрудняет вычленение материала для исследования только словаря прилагательных.

Во-вторых, систему оценки результатов, учитывая масштабность исследования, сложно использовать применительно только к прилагательным, т.к. подсчитывается общее количество правильных ответов.

При этом очевидным преимуществом методики является большой объем и представленность речевого материала, а также точные инструкции. Кроме этого автор пишет о допустимости различных вариантов модификации своей методики для иных целей другими исследователями.

Методика Е. Ф. Архиповой – тоже современная, тоже масштабная и прекрасно структурированная методика диагностики лексики, что очень важно для нас. Методика делится на следующие блоки:

Исследование пассивного словаря – I блок;

Исследование активного словаря – II блок;

Исследование семантической структуры и лексической системности – III блок;

Исследование словообразования – IV блок.

В каждом блоке представлены задания, сгруппированные по темам и типу инструкции.

Хочется особо отметить систему оценки результатов, которая является максимально удобной и универсальной, что позволяет расширить методику, т.е. увеличить количество стимулов в предложенных автором категориях и темах без потери валидности. Бальная шкала оценки: от 0 до 4.

- 4 балла - все задания выполнены правильно.
- 3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

- 2 балла - задания выполнены в пределах 50%.
- 1 балл - задания выполнены в пределах 25%.
- 0 баллов - задания не выполнены.

Все это свидетельствует о соответствии методики Е.Ф. Архиповой поставленным перед нами задачам, позволяет на основе обозначенных автором блоков и тем выделить материал для диагностики словаря прилагательных.

Однако выявлены незначительные недостатки методики:

1. Масштабность исследования предполагает изучение многих частей речи, что приводит к ограниченному использованию речевого материала или предъявляемых стимулов для оценки прилагательных.

Несмотря на это, заданная автором структура методики и универсальная система оценки позволяют расширить предложенный материал (увеличить количество стимулов для диагностики, дополнить речевым материалом) в рамках конкретно указанной темы в соответствии с возрастными нормами и программой дошкольного образовательного учреждения.

2. Второй незначительный недостаток – это не всегда точные инструкции. Например, при проверке прилагательных, обозначающих цвет, форму и величину предметов, автор предлагает инструкцию: «Скажи, этот предмет какой?»

Методика Ю.А. Афонькиной, Н.А. Кочуговой – комплексная методика диагностики, данная методика предполагает участие всех специалистов ДОУ.

Методика удобна в применении для практиков, в том числе для логопедов в дошкольном учреждении. По каждой теме в методике представлены возрастные нормы, что является безусловным плюсом, и критерии оценки (они называются выводами). Однако отметим недостаток методики - критерии оценки не являются достаточно дифференцированными:

- Выполняет в полном объеме
- Выполняет не в полном объеме.
- Не выполняет.

Стоит отметить, что методика удобна для молодых специалистов, т.к. четко прописаны вопросы и ответы на них. Однако использовать данную методику с целью изучения словаря прилагательных не представляется возможным. Методика направлена на диагностику детей с ФНР и ФФНР, возможно по этой причине исследованию лексики (особенно лексике прилагательных) не уделяется пристального внимания, кроме этого, методика не отличается серьезной структурированностью.

В этой связи, поставленные перед нами цели позволяют использовать лишь отдельные приемы методики Ю.А. Афонькиной, Н.А. Кочуговой. **Методика Е. С. Зайцевой и В. К. Шептуновой** – современная методика, охватывающая не только лексику, но и другие компоненты речи. Методика удобна для использования логопедами-практиками в условиях дошкольных учреждений при коррекции ОНР у детей, позволяет отслеживать индивидуальные успехи и результаты в группе. Хочется отметить прописанные возрастные нормы, продуманную систему фиксации результатов и т.п. Важно, что рамках каждой темы задания даются по степени усложнения.

Система оценки строится на подсчете допущенных ошибок, например:

- 3 балла — задание выполнено без ошибок;
- 2 балла — допущена 1 ошибка;
- 1 балл — допущено 2 ошибки;
- 0 баллов — допущено 3-4 ошибки.

Методика довольно компактна, сжата, соответственно охвачены не все интересующие нас блоки, например, в пассивном словаре проверка прилагательных не предусмотрена, а в активном словаре не проверяются прилагательные-синонимы. Словообразование представлено не в полном объеме. Все это является очевидным недостатком для нашего исследования.

Однако в методике выявлены и очевидные «плюсы». К преимуществам можно отнести точность инструкций, игровая форма инструкций и подборка речевого материала по некоторым темам. Изложенное выше позволяет нам

частично заимствовать содержание методики Е.С. Зайцевой и В.К. Шептуновой для исследования словаря прилагательных.

Иностранные методики. До начала рассмотрения необходимо отметить, что в использовании иностранных методик одной из серьезных проблем является перевод и адаптация на русский язык. Поэтому к уже названным ранее критериям отбора методик мы добавили еще один: иностранная методика должна быть переведена на русский язык и адаптирована.

В этой связи список рассматриваемых методик существенно сузился.

Традиционно изучение развития речи использовалось в тестах на измерение интеллекта, например, тест А. Бине - Т. Симона, тест Векслера (или Шкала Векслера). Данные тесты переведены, апробированы и весьма популярны, но сложность состоит в разграничении речи и интеллекта. В этих тестах оценивается уровень интеллектуального развития, а не показатели сформированности компонентов речи, хотя для диагностики и применяются вербальные субтесты. Причем в вербальных субтестах прилагательным уделяется минимальное внимание, например, в детском варианте теста Векслера в субтесте «Словарь» использованы только 3 прилагательных из предложенных 40 слов. Все перечисленное свидетельствует о том, что данные тесты не соответствуют целям нашего констатирующего эксперимента, по этой причине мы не будем останавливаться на них.

В плане исследования лексики представляет интерес Макартуровский опросник MacArthur CDI, точнее его русифицированная и адаптированная коллективом авторов (С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, В.Л. Рыскина, Е.А. Вершинина, А.М. Вершинин) версия, включающая опросники для родителей «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения». Методика предполагает оценку родителями развития речи ребенка, в том числе проверяется понимание и использование слов, обозначающих признак предмета. Однако даже из названий понятно, что данные тесты не могут быть

применены в целях нашего исследования, поскольку они ориентированы на ранний детский возраст.

Узкий спектр изучения зарубежных методиках диагностики лексики, не позволяет в полной мере судить о разработанности данного вопроса за рубежом. Однако можно отметить, что иностранные методики направлены на диагностику скорее общего, когнитивного или интеллектуального развития, а изучение речи выступает в качестве средства достижения основной цели. Говоря о лексической стороне речи, иностранные методики выявляют значительно меньшее количество критериев ее развития, в отличие от отечественных методик, в которых прослеживается непосредственный интерес к изучению и развитию речи у детей дошкольного возраста.

Следовательно, анализ отобранных методик с точки зрения соответствия возрасту, полноты исследования и эффективности критериев оценки показал, что наибольший интерес представляет методика Е.Ф. Архиповой «Исследование лексики у детей со стертой дизартрией». Модификация именно этой методики легла в основу исследования словаря прилагательных у шестилетних дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Согласно методике Е. Ф. Архиповой был выстроен план исследования, структура материала и темы: «Исследование пассивного словаря», «Исследование активного словаря», «Исследование семантической структуры и лексической системности», «Исследование словообразования».

Критерии оценки результатов тоже заимствованы из методики Е.Ф. Архиповой, где за основу взят процент успешно выполненных заданий:

- 4 балла (высокий уровень) - все задания выполнены правильно.
- 3 балла (уровень выше среднего) - задания выполнены в пределах 75%.
- 2 балла (средний уровень) - задания выполнены в пределах 50%.
- 1 балл (уровень ниже среднего) - задания выполнены в пределах 25%.
- 0 баллов (низкий уровень) - задания не выполнены.

Частично использовался речевой материал «Методики диагностики состояния экспрессивной речи» Е. С. Зайцевой и В. К. Шептуновой.

Незначительные изменения и дополнения, которые были внесены в методику А.Ф. Архиповой, полностью соответствуют критериям и темам, заявленным в методике, соответственно не влияют на полученные результаты.

Таким образом, проведенный анализ существующих методик диагностики лексической стороны речи у дошкольников позволил рассмотреть особенности современных отечественных и зарубежных методик, выявить полноту и охват исследуемых компонентов лексики среди детей с ОНР. В соответствии с данной аналитической работой, была отобрана и модифицирована методика для проведения констатирующего эксперимента с целью диагностики словаря прилагательных. Выявленные особенности сформированности компонентов словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией в возрасте 6 лет позволят составить более точную коррекционно-логопедическую программу, что будет способствовать повышению эффективности коррекционной работы. Для блетних дошкольников подобная работа особенно важна, это поможет снизить отставание в развитии лексики до начала обучения в школе.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с. – Текст : непосредственный.
2. Афонькина, Ю. А. Технология деятельности учителя-логопеда на лого-пункте ДОУ / Ю. А. Афонькина, Н. А. Кочугова. – Москва : АРКТИ, 2012. – 104 с. – Текст : непосредственный.
3. Елисеева, М. Б. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина. – Иваново : ЛИСТОС, 2016. – 76 с. – Текст : непосредственный.

4. Зайцева, Е. С. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4-7 лет / Е. С. Зайцева, В. К. Шептунова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2012. – 72 с. – Текст : непосредственный.

5. Измерение интеллекта детей. В 2 ч. Ч. 1 : Человеческий интеллект и его измерение: теория и практика : пособие для психолога-практика / под ред. Ю. З. Гильбуха. – Киев : Укрвузполиграф, 1992. – 133 с. – Текст : непосредственный.

6. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – Москва, 2004. – 72 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-19.shtml#book_page_top (дата обращения: 06.10.2019). – Текст : электронный.

7. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с. – Текст : непосредственный.

8. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. – 368 с. – Текст : непосредственный.

9. Поливара, З. В. Анализ выявляемости речевой патологии среди детского населения г. Тюмени за период 2008-2018 гг. / З. В. Поливара, М. А. Стрельцова, Л. А. Марченко. – Текст : электронный // Синергия Наук : междунар. науч. журн. – 2018. – № 30. – URL: <http://synergy-journal.ru/archive/article3480> (дата обращения: 22.09.2019).

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ АВТОРСКИХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ИГР

Аннотация. В статье обоснована проблема связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Приведены данные исследователей по использованию цифровых технологий в развитии связной речи. Описана авторская мультимедийная игра «Создайка», разработанная в программе MicrosoftPowerPoint 2016.

Ключевые слова: связная речь, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, цифровые технологии, мультимедийный герой, авторские мультимедийные игры.

Речь, это одна из главных функций в жизни человека. Развитие речи долгий и целенаправленный процесс, он неразрывно связан с развитием психических и физических функций (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.) [2].

Общее недоразвитие речи – это нарушение, при котором наблюдается несформированность речевых компонентов: лексики, грамматики, фонетики [8].

Впервые термин ОНР появился в 50-60 г.г. XX века. Сотрудники НИИ, совместно с Р.Е. Левиной, в коллективной работе провели множество исследований по речевым патологиям у детей дошкольного и младшего школьного возраста [4].

ОНР – это долгий процесс становление речевых компонентов. Дети не способны самостоятельно овладеть грамотной речью, с возрастом это нарушение проявляется сильнее. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, сообщают, что дети с ОНР впервые месяцы жизни не отстают от детей с условно нормативным

развитием. Примерно в одно время у них появляется гуление, первые слова. Но в дальнейшем дети с ОНР не способны объединять слова в двухсложные предложения. Основными симптомами отклонения от нормы является то, что дети не подражают и не повторяют новые, незнакомые слова за взрослыми [2].

Исследованием общего недоразвития речи занимались такие ученые как, Никашина Н.А., Жукова Н.С., Лалаева Р.И., Фотекова Т.А., Серебрякова Н.В., Левина Р.Е., Спирина Л.Ф., Филичева Т.Б., Ефименкова Л.И. и др.

Отечественные и зарубежные ученые сходятся во мнении, что при ОНР нарушаются все компоненты речи: звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи, фонетико-фонематический строй, связная речь. Отмечается, что перечисленные нарушения у детей проявляются одновременно, и коррекция данных нарушений должна проводиться вместе.

В связи с тем, что ОНР имеет разные степени проявления, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной и другими авторами были выделены уровни общего недоразвития [4].

Первый уровень, характеризуется как отсутствие речи. У детей наблюдаются нарушения в звукоподражании, проявляется искажение звуковых и слоговых отношений. Дошкольники испытывают затруднения в понимании устной речи.

На втором уровне, у детей улучшен грамматический строй речи, они употребляют существительные, глаголы. В устной речи дошкольники опускают предлоги, слова могут употребляться не по замыслу. Дети стараются найти грамматическую форму существительных, но чаще всего, это безуспешно.

При третьем уровне, речь становится развернутой, улучшается словарный запас, грубых нарушений грамматического строя не наблюдается. Но присутствуют нарушения в родах, падежах, времени, связной речи. В процессе устной речи, наблюдаются ошибки в употреблении предлогов, окончаний, смешивание или пропуски слов.

В содержание ФГОС ДОО включены наиболее актуальные проблемы в коррекционной работе, формирование связной речи, монологических и

диалогических компонентов, в связи с тем, что количество детей с данным дефектом возрастает. Степень развития связной речи демонстрирует готовность детей к школьному обучению. Чаще всего у детей с ОНР наблюдается дезадаптация [7].

Таким образом, мы обратили свое внимание на детей с III уровнем ОНР. Общее недоразвитие речи детей III уровня, показывает нарушения лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи. Дети испытывают затруднения в связной речи, путают слова антонимы, меняют местами слоги, опускают окончания, не могут закончить предложение. Тексты у таких детей не согласованные, не имеют структурированный вид, допускается множество тавтологий.

Основными задачами коррекционной работы с детьми с ОНР III уровня, являются: работа над звукопроизношением, развитие лексико-грамматического строя речи, фонетического слуха, и формирование связной речи.

Одним из способов коррекционной образовательной работы, является использование цифровых технологий. ИКТ позволяет осуществлять работу на всех этапах, привнося новые впечатления.

По мнению Роберта И.В. интерактивные средства обучения, позволяют [5]:

- добиться индивидуальности в процессе коррекционной работы;
- развивать самостоятельность, благодаря контролю самого себя;
- моделировать те объекты, которые тяжело увидеть в современном мире;
- в процессе коррекции получать обратную связь от мультимедийного героя;
- научить детей принимать самостоятельные решения;
- мотивировать дошкольника к выполнению поставленных задач;
- развивать разные виды мышления и т.д.

И.В. Роберт сообщает, что это развитие происходит с помощью: аппаратной техники (компьютеры, ноутбуки, электронные микроскопы, принтеры, сканеры, документ-камеры, звукозаписывающая техника и др.). И программных устройств (тренажеры, поисковая система сети интернет, развивающий пакет пособий и др.) [5].

Применение интерактивных средств в обучении, помогает подходить индивидуально к каждому воспитаннику, формировать особые навыки у детей. Делать процесс коррекции более интересным, наглядным, развивающим, тем самым помогаю детям развивать основные компоненты речи в полном объеме. Обучение с наглядными анимированными изображениями позволяют повысить эффективность коррекционной работы.

Дорохова И.А., Трифонова Н.Р. обратили свое внимание, что при выполнении интерактивных заданий, дети чувствуют себя на равных условиях. Большинство перестают испытывать стеснения, и чувство страха, легко вступают в обсуждения. Дети получают заряд положительных эмоций, тем самым знания лучше усваиваются, и ребенок приобретает уверенность в себе и своих силах [1].

Дети заинтересованы цифровыми технологиями. У дошкольников преобладает наглядно-образное мышление, поэтому благодаря цифровизации, знания лучше и быстрее усваиваются. Становление речевых компонентов происходит стремительнее. Дети стараются выполнить задания верно, чтобы увидеть реакцию мультимедийного персонажа и опробовать новый уровень. Педагоги замечают эти особенности, поэтому все чаще отходят от интересов дошкольников, и активно используют в своей работе интерактивные игры, закупая их на различных сайтах. Мы же предлагаем самостоятельно разрабатывать мультимедийные игры в разнообразных программах. Нами была создана авторская мультимедийная игра, для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, в программе Microsoft PowerPoint. Данная программа присутствует на многих компьютерах с операционной системой Microsoft Windows.

Программное обеспечение Microsoft PowerPoint, направлено не только на создание и демонстрацию презентаций, а также она позволяет разрабатывать мультфильмы, интерактивные игры, электронные экскурсии, применяя гиперссылочные и анимационные команды. Электронные пособия могут быть созданы в любой версии, но чем новее год выпуска, тем больше функций предлагает программа.

Создавая свой электронный продукт, не стоит забывать про грамотное оформление. Для этого необходимо обращаться к СанПиНу и к современным исследованиям физиологов, врачей, гигиенистов.

Е. Глушкова, Л. Леонова, З. Сазанюк, М. Степанова, утверждают, что рациональное время препровождение за цифровыми технологиями вреда детскому организму, не несет.

Противопоказано включать детей в электронное обучение, если: у детей присутствует нарушение зрения, сенсорная гиперчувствительность или частные противопоказания.

Использование игры на мониторе компьютера с 3 и более детей недопустимо. При работе с компьютером, воспитатель должен находиться рядом с дошкольником [6].

Соблюдая все требования, прописанные в нормативных документах и исследованиях врачей, педагогов, гигиенистов, отрицательного влияния на здоровье детей дошкольного возраста, компьютерные технологии нести не будут.

Мультимедийные игры способствуют развитию познавательных процессов, формированию речевых компонентов: лексики, грамматики, фонетики и связной речи. Электронные ресурсы направлены на формирование мыслительных операций, воображения, фантазии. Они заставляют ребенка мыслить самостоятельно, принимать обдуманные решения.

Если интерактивные пособия использовать регулярно, то дети отлично владеют информационно-коммуникационными технологиями. В школьном

периоде отлично создают презентации, выступают с проектами, владеют поисковой системой.

Можно заметить, что дошкольники, которые самостоятельно используют поисковую систему в сети интернет, быстрее овладевают чтением, не прилагая усилий, и не обращая внимание. Через несколько месяцев, дети начинают читать самостоятельно.

Особенно актуальным считается использование ИКТ в процессе коррекционной работы логопедом с детьми с ОНР. Их внимание рассеяно, они не способны долго концентрироваться на одном виде деятельности, они отвлекаются и забывают, о чем шла речь. Интерактивные игры притягивают внимание детей, заставляют задуматься, и создают ситуацию выбора и неожиданности. Каждый раз, дошкольники ждут занятия с мультимедиа. Поэтому логопеды все чаще применяют в своей работе сенсорные столы, и интерактивные игры.

Изучив нормативно-правовые документы, исследования отечественных ученых, научную литературу, мы разработали мультимедийную игру «Создайка» в MicrosoftPowerPoint 2016, для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Авторская интерактивная игра разработана с соблюдением требований СанПиН и исследований физиологов, врачей, гигиенистов, она направлена на максимальное сохранение здоровья детей.

Электронный ресурс включает в себя разнообразные задания с учетом гендерных и индивидуальных особенностей. Открыв интерактивную игру, главный персонаж приветствует дошкольников и предлагает выбрать гимнастику или игровой материал. Первое поле включает в себя разнообразные гимнастики: артикуляционную, дыхательную и пальчиковую гимнастику. Второе поле предполагает создание своего персонажа (транспорта) или обустройства помещения (квартиры, гаража).

На протяжении всей игры, интерактивный герой хвалит ребенка за выполнение заданий, удивляется его вдохновению, и подбадривает в случае

неудачи. Каждое действие поясняется персонажем. Если же ребенок не понял задание, он в любой момент может прослушать указание заново.

В первой области, ребенок может выбрать артикуляционную гимнастику. Мальчик Миша и девочка Настя, предлагают восемь разнообразных гимнастик для речевого аппарата: «окошко», «орешки», «часики», «лошадка», «качели», «шарик», «иголка», «дудочка». Ребенок выбирает любую понравившуюся гимнастику, например, «орешки». Игрок автоматически перемещается на новый слайд, и наблюдает Мишу, который демонстрирует правильное выполнение задания, надувая сначала одну щеку, затем другую. Ребенок наблюдает действия персонажа и выполняет с ним автоматически. После выполнения задания, игрок может вернуться на главное поле или выбрать другую артикуляционную гимнастику. Аналогичные игры в каждой артикуляционной гимнастике. Данный игровой набор направлен на формирование качественных движений и определённых положений органов артикуляционного аппарата, требуемых для правильного произношения звуков.

Вторая гимнастика, это дыхательная. Герои подобным образом приветствуют игрока, и предлагают восемь упражнений на выбор: «одуванчик», «тучка», «футбол», «пузыри», «шарик», «дудочка», «снежинка», «лодка». Выбрав, например, задание «одуванчик», дошкольник перемещается на поляну, где растут различные одуванчики. Ребенок выбирает распустившиеся цветы, и сдувает их семена, они разлетаются по голубому небу и пропадают. Таким образом, игрок может сдуть восемь одуванчиков. В каждом задании задумана своя история, в которой предлагается сдуть, задуть, подуть и т.д. Дыхательная гимнастика, направлена на формирование наиболее глубоких вдохов, сильных продолжительных выдохов, стимулирует мускулатуру губ.

Последняя гимнастика, которая предлагается детям, это пальчиковая гимнастика. В меню аналогично предложено восемь упражнений. Выбирая задание, например, «зайчики», дети наблюдают игру пальцами интерактивных персонажей и слышат стихотворения или прозаический рассказ. Если ребенок

знает описанное стихотворение, то совместно с диктором излагает стихотворение. Если рассказ незнаком дошкольнику, то под веселую музыку игрок выполняет пальчиковую гимнастику совместно с мультимедийными персонажами. Цель игровых упражнений, развивать мелкую моторику пальцев и крупную моторику рук.

Вторая область, которая открывается детям после гимнастик, это «Создай свой мир». На выбор предоставлены игровые упражнения для мальчиков и девочек. Девочки могут выбрать: «Собери принцессу» и «Дополни комнату», мальчикам предложено: «Выбери свое авто», «Оформи гараж». Данный игровой набор направлен на формирование умений детей последовательно, творчески составлять описательные, целенаправленные рассказы, сохраняя их композиционную целостность. Упражнения способствуют развитию творческой продуктивности.

«Собери принцессу», данная игра привлекает внимание каждой девочки. Им предлагается выбрать куклу, которую необходимо нарисовать, подобрать прическу и выбрать наряд, одновременно рассказывая про алгоритм своих действий. После выполненных заданий дошкольник составляет рассказ, придумывает имя персонажа, его характеристики и фантазирует дальнейшие действия куклы.

Игровое задание «Дополни комнату», заключается в обустройстве помещения для куклы. Дети выбирают цвет стен, полов, люстру, мебель и т.д., вместе с тем поясняя свой замысел. Создав комнату, аналогично составляется свой собственный рассказ.

Игра «Выбери свое авто» разработана мальчикам по интересам. Дошкольники выбирают понравившуюся марку машины, подбирают разнообразные размеры колес, велосипедные, легковые, грузовые, что позволяет добиться шуточных ситуаций. Так же дети выбирают цвет фар, цвет лобового стекла и т.д. Выбрав автомобиль, мальчики алогично создают рассказ о получившейся машине.

Последнее задание в игровом наборе, это «Оформи гараж», оно разработано по аналогии «Дополни комнату». Перед игроком стоит задача, обустроить гаражное помещение на свое усмотрение, комментируя каждое действие. После выполненных действий, рассказать про свой гараж, и почему именно такое оформление было выбрано.

Таким образом, использование в работе логопеда мультимедийных игр позволяет сохранять у детей положительный настрой на протяжении всей работы. Следовательно, формирование лексико-грамматического строя речи у детей, развитии фонематического восприятия и связной речи проходит ненавязчиво и эффективно. Применение информационно-коммуникационных технологий в ДОУ помогает преодолеть интеллектуальную пассивность детей, способствует развитию словаря, формированию грамматической стороны речи, диалогической, монологической речи, воспитанию звуковой культуры речи, ознакомлению с художественной литературой, а также подготовке детей к обучению грамоте [3].

Список использованных источников

1. Дорохова, И. А. Система работы по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе ДОУ для развития ведущих сфер личности детей дошкольного возраста / И. А. Дорохова, Н. Р. Трифонова. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы междунар. науч. конф., Казань, 20-23 окт. 2014 г. – Казань : Бук, 2014. – С. 79-82.

2. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Москва : Просвещение, 1973. – 222 с. – Текст : непосредственный.

3. Михайлова, А. И. Применение информационно-коммуникационных технологий в развитии речи дошкольников / А. И. Михайлова. – Текст : электронный // Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки : материалы Всерос. молодеж. науч.-практ.

конф. с междунар. участием : в 2 ч. / ШГПУ. – Шадринск, 2018. – Ч. 1. – С. 84-91. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41032221> (дата обращения: 07.02.2021).

4. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с. – Текст : непосредственный.

5. Роберт, И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. Роберт. – Москва : ИИО РАО, 2010. – 140 с. – Текст : непосредственный.

6. Российская Федерация. Главный санитарный врач. Об утверждении СанПиН 2.4.1.2791-10 «Изменения № 1 к СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» : постановление Глав. гос. санитар. врача РФ от 20 дек. 2010 г. № 164 : с изм. и доп. – URL: <https://base.garant.ru/12181414/> (дата обращения: 07.02.2021). – Текст : электронный.

7. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155 : ред. от 21 янв. 2019 г. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

8. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : АЙРИС ПРЕСС, 2007. – 209 с. – Текст : непосредственный.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается операциональный (когнитивный) механизм связной речи. Подтверждается взаимосвязанность речевой и когнитивной систем на основе результатов констатации состояния названных процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.*

***Ключевые слова:** связная речь, когнитивные процессы, общее недоразвитие речи третьего уровня, старший дошкольник.*

Ребенок, как существо социальное формируется в процессе системы отношений, которые устанавливаются им самим с окружающей действительностью и людьми, существующими в ней.

Одним из условий формирования отношений является связная речь. Именно связная, потому что, это состояние отражает высший уровень развития речевой функции и позволяет в доступной форме ребенку познавать и быть познанным другими, так как представляет собой упорядоченную совокупность знаний.

Знания, как известно, формируются в системе познавательной деятельности, где координирующую роль играет связная речь. Являясь посредником в развитии процессов познания (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), связная речь механизмуется на их основе становясь также когнитивной (познавательной, интеллектуальной, умственной) функцией. Соответственно, развитие ребенка представляет собой взаимозависимость (двусторонность) рече-когнитивной системы (когнитивные процессы: восприятие, внимание, память, мышление, воображение; речевая деятельность;

когнитивные операции: гнозис, мнезис, анализ, синтез; фонетический, лексический, грамматический компоненты; смысловая и языковая стороны; связная речь).

Учет такой взаимосвязи особенно прослеживается при описании феномена общего недоразвития речи. Сущность этого явления состоит в недоразвитии когнитивных процессов, обусловленном несформированностью речевой системы (связной речи: фонетический, лексический, грамматический компоненты) [7].

Двусторонняя оценка (речи и других когнитивных процессов) возможна при изучении общего недоразвития речи третьего уровня, так как этот уровень не является грубой стойкой патологией речи, но специфичность состояния связной речи при нем оказывает отрицательное влияние на другие процессы познания.

Феномен общего недоразвития речи третьего уровня считается распространенным нарушением среди популяции детей старшего дошкольного возраста.

Исследования общего недоразвития речи найдены в работах Л.Г. Соловьевой, Р. Е. Левиной, Е.Ф. Архиповой и т.д.

Изучением когнитивного базиса связной речи при ее системном недоразвитии занимались Г.С. Гуменная, С.В. Лауткина, Т.Н. Ланина и др.

Состояние когнитивных процессов и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня рассмотрено В.В. Юртайкиной, В.П. Глуховым, О.Н. Усанова и т.д.

Обобщение научных позиций показывает, общее недоразвитие речи – это системное нарушение речевой функции, отличительными чертами которого являются:

- Ослабление всех сторон речи (смысловой, языковой);
- Нарушение всех компонентов речевой системы (фонетика, лексика, грамматика);
- Дефицитность когнитивной сферы;

– Незрелость эмоционально-волевой регуляции.

По мнению Д.Ш. Ишмухамедовой, симптоматика общего недоразвития речи позволяет рассматривать сам патологический феномен как недоразвитие личности в целом [3], поскольку связная речь – это внешнее выражение всего арсенала достижений ребенка, полученных посредством его активной деятельности (познавательной, речевой) и воспроизведенных в виде высказывания, построенного по законам логики и грамматики (А.В. Текучев) [1].

С.Л. Рубинштейн отмечает, логика раскрывает структуру мышления, а грамматика – структуру связной речи [6]. Единство этих структур обуславливается общими средствами построения связного высказывания – знаками.

Так, в исследованиях Л.П. Федоренко связная речь рассматривается как способность правильного использования лексических и грамматических знаков языка (морфемы, лексемы, словосочетание, предложение), выражающих общение, познание, саморегуляцию [5].

Знак языка – это вербальное обозначение мысленного образа, который формируется посредством деятельности когнитивных процессов (гнозиса, мнезиса, праксиса) и мыслительных операций (анализа, синтеза).

По мнению Н.И. Жинкина, языковые знаки (морфемы, лексемы, словосочетания, предложения), под действием логико-грамматических операций составляют иерархическую соподчиненность, которая представлена так: фонологический (гнозис), лексический (мнезис), морфологический (анализ), синтаксический уровни (синтез) («коды»).

Каждый из этих уровней играет роль в обеспечении смысловой и произносительной (языковой) сторон связной речи, при том, что образование знаков происходит на основе доминирования того или иного процесса познания (восприятия, памяти, мышления, воображения).

Соответственно, языковые знаки, являясь результатом мыслительной деятельности, составляют содержание речи, ее «программу». А связная речь,

основываясь на когнитивизации, интерпретируется как речемыслительная деятельность.

Рассматривая составляющие стороны речемыслительной деятельности, А.Н. Корнев (семиотическое – знаковое, программирующее – смысловое, регуляционное – координирующее, моторное – воспроизводящее), Ж.И. Журавлева (операционально-деятельностное: мотивация, совокупность знаков, соподчинение знаков; социально-коммуникативное: выражение, воздействие), предложили обозначать связную речь как сложную функциональную систему языка и речи, состоящую из нескольких звеньев [2, 4].

Определение функциональной системы языка и речи в работах ученых устанавливает два составляющих механизма формирования связной речи, одним из которых является когнитивный (операциональный).

В целях изучения когнитивного базиса связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, нами был проведен анализ с последующей систематизацией результатов нейропсихологического обследования по методике Т.Г. Визель. Методика содержала блоки по исследованию каждого уровня рече-языковой системы (фонологический, лексический, морфологический, синтаксический), посредством проб, оценивающих состояние когнитивных процессов (восприятие, память, мышление, воображение).

На основе предложенных проб диагностики, мы выделили области диагностической оценки, которые соответствовали бы когнитивному механизму связной речи и соотнесли пробы для «измерения» особенностей каждого когнитивного процесса.

Так, были определены: область восприятия (показ картинок по словесной инструкции, парные картинки, пространственное соотношение предметов – фонологический уровень языка); область памяти (запоминание слов, фразы, текста – лексический уровень языка); область мышления (недостающие детали, исключение четвертого лишнего, обобщение – морфологический,

синтаксический уровни языка); область воображения (рисование предметов, составление фразы по картинке – синтаксический уровень языка).

В диагностическом обследовании было задействовано 14 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Базой констатации стало МКДОУ Детский сад № 23 «Солнышко», г. Шадринск.

Анализ результатов показал, что большая часть испытуемых (девять детей) имеет легкую степень несформированности фонематического восприятия. Качественно это выражалось в ошибочном различении или повторении детьми слов с оппозиционными согласными звуками. Так, один из испытуемых по слуховой инструкции «Покажи, где корка, а где горка», указал в обоих случаях на «корку», при повторении слов дрова-трава – он произнес «дрова-дрова». Другой ребенок смешивал слова бочка-почка, ответив «бочка-бочка», не дифференцировал [с] и [ш] в позициях крыса-крыша, употребив «клыса-клыса».

Нахождение «зашумленной» пары к картинке, не составило труда для всех испытуемых (четырнадцать детей). Задание показалось им очень интересным, некоторым даже смешным. В целом дети справились, что показало нормативный уровень зрительного восприятия.

Определение пространственного восприятия осуществлялось с помощью картинок, на которых были изображены два предмета (собака, будка). Предъявление детям разных пространственных отношений (в, на, над, под), определило, что им доступны обозначения предлогов «в» и «на», остальные правильно отмечены были в единичных случаях (средняя степень несформированности у одиннадцати детей). Так, частыми смешениями предлогов оказались: над – «между», «на»; под – «перед», «за». Это говорит о сложности усвоения предлогов и их последующего употребления.

Слухоречевая память у большей части детей (легкая степень у пяти, средняя степень у восьми детей) была ослаблена. Это проявилось в том, что дошкольники называли одно-три слова, из пяти предложенных. Наблюдались

случаи, когда дети придумывали свое слово или изменяли форму предъявленного. Например: «нос, лес, волк» или «нос, пак, кот» (нос, кот, лес, пар, стол).

Повторение словосочетания «На дворе трава, на траве дрова» детям далось с трудом (не смогли повторить все четырнадцать детей). Повлияли особенности фонематического восприятия и слухоречевой памяти. Дошкольники называли одно запомнившееся слово, не договаривали до конца словосочетание, смешивали его части или слова. Например: «Трава, вода, на траве трава», в другом случае: «На дворе трава», в третьем: «На дрове трава. На траве двора».

Запоминание текста характеризовалась у всех детей своеобразием (средняя степень несформированности у восьми детей, грубая у трех). При воспроизведении, испытуемые изменяли название предметов, действий. Они заменяли действующих персонажей или исключали их, а также не соблюдали последовательность фрагментов и упрощали сюжет. Так, девочка на вопрос «Что хрустнуло у медведя под лапой?» ответила «Он чихнул», после повторного вопроса подумала и ответила «Может заяц» (сухая ветка). Мальчик на вопрос «На кого упала шишка» дал ответ «На волка» (на зайца), «Чем закончился рассказ?» - «Медведь спит» (медведь напугал сам себя).

В пробе «Недостающие детали» дети, как правило допускали по одной ошибке, что говорит о легкой степени дефицитарности мышления (у девяти детей). Характерны были ошибки: «Не хватает еще одного кружочка», «Тут не хватает класки» (уха у зайца); «Не хватает перчатки», «Не хватает луки» (пальца у перчатки).

Результаты по заданию «Исключение четвертого лишнего» обнаружили неадекватность мыслительных операций некоторых испытуемых (легкая степень у семи, средняя – у 3, грубая – у двух детей). Например, «Лишние сапоги, потому что они теяются; диван, потому что его убиают; вилка, потому что он может котлеты зять; волк, потому что он кусается» (ботинки, чайник, лопата, лошадь). Параметр по исключению домашнего животного из группы

«Дикие животные», а также светофора из группы «Транспорт», оказались самыми трудными для детей. Например: «лишняя белка, потому что она белка»; «лишний корабль, потому что он в море».

Обобщая предметы, одним словом, дети, как правило, допускали ошибку (двенадцать детей) в одной из групп, чаще это касалось группы «Обувь». Так, испытуемый обобщил: «Это одевающие теплые уболы», другой - «Сапоги». Были дошкольники (один ребенок), которые не назвали ни одного обобщающего слова верно, например: «Большой трактор, большое платье, большая пластилина, большая кружка, большая свекла» - в качестве обобщения и т.д.

Область воображения по результатам охарактеризовалась как недостаточная. У всех детей в задании «Рисование предметов» наблюдалась примитивность форм (типично использование прямоугольника и круга), отсутствие детализации, связи между предметами. Так, испытуемый изобразил квадратную голову, туловище у человека, не прорисовал его лицо, элементы одежды и т.д. Другой ребенок нарисовал неадекватные восприятию предметы, так как формы их были смешаны и нагромождены друг на друга. Детализации также не наблюдалось, предметы не были включены в сюжет.

Составление фразы по картинке испытуемыми показало скудность воображения у части детей (легкая степень у пяти, средняя – у четырех детей), которые обозначали только воспринятые предмет и действие, а другие - только действие. Но среди дошкольников были и те (пять детей), которые придумывали логическое обоснование и завершение предъявленной картинки, например, большинство из них отметило «Мальчик идет в школу»; «Мальчик учит уоки»; «Девочка заплетает косички», «Мама готовит суп»; «Папа строит какой-то дом».

Таким образом, нам удалось установить рече-когнитивную взаимозависимость у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, на основании чего были сформулированы следующие выводы:

- 1) Обобщенно рече-когнитивная двусторонность проявлялась в неравномерности развития всех когнитивных процессов, возникшей на фоне замедления или «распада» речевой системы, установленной как общее недоразвитие речи третьего уровня.
- 2) Дефицитарность когнитивного базиса препятствовала формированию уровней рече-языковой системы (фонологического, лексического, морфологического, синтаксического), обуславливая дефицит знаков.
- 3) Отставание в развитии каждого рече-языкового уровня обеспечивает парциальное состояние связной речи, а выпадение всех сразу - ее системное недоразвитие. Несформированность связной речи старших дошкольников препятствует полноценному взаимодействию с окружающей действительностью через познание и общение, ослабляя когнитивный механизм своего существования.

Список использованных источников

1. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : В. Секачев, 2012. – 226 с. – Текст : непосредственный.
2. Журавлева, Ж. И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Журавлева Жанна Игоревна. – Нижний Новгород, 2011. – 182 с. – Текст : непосредственный.
3. Ишмухамедова, Д. Ш. Когнитивные основы развития связной речи у детей с ОНР / Д. Ш. Ишмухамедова. – Текст : непосредственный // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен : материалы участников Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 10-12 дек. 2013 г. – Москва, 2014.
4. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 558 с. – Текст : непосредственный.

5. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – Москва : Просвещение, 1984. – 240 с. – Текст : непосредственный.

6. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / сост. : М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 554 с. – Текст : непосредственный.

7. Шахнарович, А. М. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности / А. М. Шахнарович, В. И. Голод. – Текст : электронный // Вопросы психолингвистики. – 2011. – № 3. – С. 196-201. – URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/voprosy-psiholingvistiki?i=1068428> (дата обращения: 18.02.2021).

Новикова А.А.

г. Череповец

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ «БАЗОВОЕ ВОКАЛЬНОЕ ДЫХАНИЕ» Е.Б. КВЕРНАДЗЕ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается методика Е.Б. Квернадзе «Базовое вокальное дыхание» в свете её применения в работе по коррекции нарушений речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Автор статьи предлагает свой вариант адаптации указанной методики для дошкольников с речевыми проблемами. Материал статьи может быть полезен учителям-логопедам, учителям-дефектологам, музыкальным руководителям, воспитателям дошкольных образовательных учреждений, а также всем педагогам, работающим с детьми с нарушениями речи.

Ключевые слова: речевое дыхание, певческое дыхание, дети с нарушениями речи, методика Е.Б. Квернадзе, коррекционная работа.

Речевое дыхание является базой для формирования звукопроизношения и просодической стороны речи. Правильно поставленное речевое дыхание способствует формированию нормативного произношения звуков, развитию силы и модулированности голоса. В связи с этим необходимо проводить работу с детьми с речевыми проблемами по развитию речевого дыхания и коррекции его нарушений [1].

Для развития речевого дыхания и коррекции его нарушений в педагогической практике используются различные методики, среди которых методика Екатерины Борисовны Квернадзе «Базовое вокальное дыхание». Данная методика направлена на развитие навыков певческого дыхания, однако, как известно, в работе над певческим и речевым дыханием много общих подходов и принципов [3], поэтому элементы данной методики возможно использовать в коррекции нарушений речевого дыхания у дошкольников с речевыми проблемами.

В своей методике автор предлагает формировать навыки дыхания по следующей модели: начало работы представляет собой подготовительный (теоретический) этап, затем следуют 7 этапов практических занятий [4].

На подготовительном (теоретическом) этапе по замыслу автора методики учащийся знакомится со строением дыхательного аппарата и с принципами его работы [4]. Для детей дошкольного возраста работа на этом этапе может проходить в форме бесед: педагог рассказывает и показывает детям как правильно делать вдох, какие мышцы помогают нам правильно дышать, для чего нужно уметь правильно дышать. На наш взгляд, работа в этом направлении очень важна в коррекции нарушений речевого дыхания, так как понимание основных принципов работы дыхательного аппарата снижает страх перед неудачей, способствует формированию у детей самоконтроля.

Первый этап практических занятий – это «наработка дыхания с самоконтролем» [4]. На данном этапе Е.Б. Квернадзе предлагает работать над формированием правильного, «комфортного» вдоха и выдоха. К концу первого этапа учащийся должен уметь сочетать различные по объему и темпоритму вдохи с длительным, сдержанным выдохом. Для детей дошкольного возраста на первом этапе важно сформировать навыки диафрагмального дыхания, научить различать и использовать ротовые и носовые вдохи и выдохи, сформировать длительный, плавный выдох. Работа на данном этапе с детьми-дошкольниками должна проводиться индивидуально или по подгруппам по 2-3 ребёнка со сходными нарушениями. Длительность первого этапа для детей с нарушениями речи составляет примерно 3-4 месяца.

Второй этап практических занятий представляет собой «увеличение нагрузки и отработку организованного дыхания» [4]. Под организованным дыханием Екатерина Борисовна понимает умение контролировать объём вдоха и длительность расхода дыхания в строго заданном темпе и ритме [4]. Этот этап автор предлагает посвятить работе над темпоритмом дыхательных движений. Работать над темпоритмом следует с использованием метронома и музыкального сопровождения (для детей с речевыми нарушениями в качестве музыкального сопровождения лучше брать марши или польки). Для дошкольников помимо вышеуказанного необходимо применять опорные ритмические схемы, мультимедийные презентации. Занятия могут проходить в индивидуальной и подгрупповой форме (2-3 ребёнка со сходными нарушениями). Также возможно использование дыхательных упражнений во время зарядки, в качестве динамических пауз в процессе организованной образовательной деятельности. Длительность этапа для детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями – 1-2 месяца.

На третьем этапе практических занятий автор предлагает переходить к работе над фонационным дыханием, работать со звуками и слогами [4]. Начинать работу следует с гласных звуков. Этот момент очень важен в работе с детьми с нарушениями речи, так как многие согласные звуки они произносят

искажённо. Сначала фонационный выдох отрабатывается на отдельных гласных звуках, затем на соединениях гласных звуков в следующей последовательности: *ao* и *oa* – *ae* и *ea* – *yi* и *iy* – *uo* и *ou*. Эти упражнения полезно включать не только в занятия по коррекции нарушений речевого дыхания, но и в занятия по формированию слоговой структуры слова и фонематического восприятия. После того, как дети усвоят соединения гласных звуков, можно вводить слоги с согласными звуками раннего онтогенеза (м, н, в, ф, б, п, т, д). После успешного речевого тренинга автор советует вводить вокальные упражнения. При работе с дошкольниками также возможно включать в музыкальные занятия распевки из гласных звуков и слогов с согласными раннего онтогенеза. Как отмечает Е.Б. Квернадзе, педагог на этом этапе обязательно следить за свободной мышц артикуляционного и дыхательного аппарата, в противном случае могут появиться проблемы с дикцией, искажения тембра голоса [4]. Для педагогов, работающих с детьми с нарушениями речи, это замечание очень важно, так как мышечные зажимы могут спровоцировать нарастание тонуса у детей с дизартрией, усугубление неврологической симптоматики у детей с заиканием, появление травм и болевых ощущений у детей с механической дислалией, обусловленной миофункциональными нарушениями. На данном этапе работа с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи может проводиться и в индивидуальной, и в подгрупповой форме, а также на зарядке, логоритмических, музыкальных занятиях, занятиях по речевому развитию. Длительность третьего этапа для дошкольников составляет 1-2 месяца.

Четвёртый этап практических занятий по методике Е.Б. Квернадзе предполагает работу над скороговорками [4]. Скороговорки для детей с нарушениями речи следует выбирать, соблюдая принцип «чистой речи» - не используя звуки, которые ребёнок произносит искажённо. На начальной ступени работы скороговорки проговариваются медленно, практически нараспев. Постепенно скорость произнесения увеличивается, но педагог обязательно должен следить за тем, чтобы дети произносили слова внятно, не

допускать перенапряжения и скованности мышц. Параллельно с работой над скороговорками в речи нужно проводить вокальные тренировки – пропевание скороговорок. Скороговорки следует пропевать в спокойной, удобной для детей тесситуре (ре – фа первой октавы). Работа на данном этапе может проводиться на индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях по развитию речи и музыкальному воспитанию, на логоритмических занятиях. Длительность четвёртого этапа для детей дошкольного возраста с нарушениями речи может составлять 1-2 месяца.

Пятый этап практических занятий Е.Б. Квернадзе определяет как «дальнейшее усложнение речевой нагрузки». На данном этапе навыки правильного фонационного дыхания отрабатываются в баснях, стихах, диалогах [4]. На пятом этапе автор советует помимо правильного речевого дыхания обратить особое внимание на интонационную и ритмическую стороны речи, что является важным для детей с речевыми проблемами, в частности, с дизартрией и заиканием. На данном этапе работа может осуществляться не только на индивидуальных и групповых занятиях по речевому развитию, музыке, логоритмике, но и на базе театрального кружка. Однако педагог, занимающийся с детьми театрализованной деятельностью, должен работать в тесной связке с логопедом, согласовывать с ним речевую нагрузку детей. Длительность данного этапа может составлять 6-9 месяцев.

Шестой этап практических занятий предполагает введение музыкальных распевок, вокальное исполнение [4]. На данном этапе навыки фонационного дыхания отрабатываются на материале попевок, небольших песенок. Попевки и песни должны быть тесситурно удобными для дошкольников, иметь несложный ритмический и мелодический рисунок. Как отмечает автор, на шестом этапе работа над скороговорками, стихами, баснями, диалогами продолжается [4], следовательно, постепенно вводить вокальные упражнения можно, начиная с четвёртого этапа практических занятий. На шестом этапе Е.Б. Квернадзе предполагает проводить работу по расширению диапазона, на наш взгляд, аккуратно расширять диапазон можно у детей, имеющих

маломодулированный тембр голоса – у детей с дизартрией, ринолалией. С остальными категориями дошкольников с нарушениями речи, имеющими нормальный речевой тембр голоса, делать это не следует, в связи с тем, что основная задача применения данной методики в работе с детьми с речевыми проблемами – не подготовка к профессиональным занятиям певческой деятельностью, а решение задач по коррекции нарушений речи. Кроме того, увеличение нагрузки на речевой аппарат может привести к усугублению неврологической симптоматики, развитию вторичных фонологических проблем. Длительность работы с дошкольниками на данном этапе – до 6-8 месяцев.

Седьмой этап практических занятий методики Е.Б. Квернадзе – разнообразие вокальной стилистической подачи в практике с использованием вокальных произведений [4]. На наш взгляд, данный этап находится за рамками коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Однако возможно предположить, что дети, владеющие навыками речевого дыхания и имеющие элементарные представления о правильном певческом дыхании, при желании могут развивать свои способности, занимаясь в вокальном кружке дошкольного образовательного учреждения или на подготовительных отделениях детских музыкальных или хоровых школ.

Таким образом, применение в коррекционной работе методики Е.Б. Квернадзе может помочь не только преодолеть нарушения речевого дыхания, но и подготовить детей с нарушениями речи к обучению пению в вокальных студиях, в детских школах искусств и тем самым способствовать созданию равных условий для дальнейшего развития творческих способностей детей с нарушениями речи и нормально развивающихся детей.

Список использованных источников

1. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие для студентов вузов / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 287 с. – Текст : непосредственный.

2. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студентов вузов / Г. А. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.

3. Данова, Н. А. Развитие речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Н. А. Данова. – Текст : электронный // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сб. материалов Ежегод. междунар. науч.-практ. конф. – Москва : Мозаика-Синтез, 2016. – № 5. – С. 559-661. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-rechevogo-dyhaniya-u-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 31.05.2019).

4. Квернадзе, Е. Б. Базовое вокальное дыхание : авт. методика Екатерины Квернадзе. – Санкт-Петербург : Скифия, 2017. – 216 с. – Текст : непосредственный.

Рудакова Е.С.

г. Кыштым

ВАЖНОСТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается важность развития диалогической речи у детей дошкольного возраста. Обобщаются такие понятия как диалогическая речь, беседа. Рассматриваются наиболее важные аспекты по теме научной статьи.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, нарушение речи, беседа.

Речь – форма общения, опосредованная языком. Одной из важнейших задач, которая стоит перед современным дошкольным образованием, это проблема развития диалогической речи детей, именно она остается одной из актуальных и в теории, и в практике логопедии, так как речь, является средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения. Формирование правильной диалогической речи важно для полного

преодоления речевого недоразвития речи, и введение детей в социальное окружение. Речевые нарушения зачастую сказываются негативно на взаимоотношениях ребенка с окружающими его людьми. Когда ребенок не умеет правильно выстраивать диалог, это становится причиной неблагоприятных отношений со сверстниками и взрослыми. Нарушения диалогической речи отрицательно сказываются на способности детей к дальнейшему обучению, а также на социальную адаптацию в современном мире. Важно своевременно преодолевать нарушения диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. На новом этапе развития современное общество требует готовую к диалогу личность, открытую для общения.

А.В. Запорожец, М.И. Лисина отмечали в своих работах, что общение возникает раньше других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает неоспоримое влияние на речевое и психическое развитие ребенка, и формирует личность в целом. Исходной, генетически самой ранней формой коммуникативной речи является диалог. При недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова и многие другие указывают на то, что существует и обратная зависимость – недоразвитие речевых средств снижает уровень общения.

Говоря о речи, невольно можно представить диалог двух и более людей. Важно, чтобы ребенок вел диалог со сверстниками, и взрослыми. Диалогическая речь способствует развитию ребенка, познанию внешнего мира. Диалог помогает изъясняться, обмениваться информацией. Диалог относится к устной речи, которая определяет действие двух и более людей в разговоре. У детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Их несовершенство не обеспечивает процесс общения, а значит и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями.

Диалог представляет из себя совокупность вопросов и ответов, каждый вопрос является незаконченным ответом, а продолжением беседы. Диалог помогает обогащать словарный запас ребенка.

Формирование речи у детей можно рассматривать с позиций психолингвистики, а также в ряде зарубежных исследований: Д. Слобин, Дж. Грин, Дж. Миллер, Л. Блюм. Исследуется развитие диалогической речи в коммуникативной компетенции и с их точки зрения умения ребенка осуществляются через: речевые акты, ответы на поставленные вопросы, обращения к кому-либо, констатации фактов, просьбы и другие.

Основное место в данной системе работы по развитию речи в дошкольном учреждении занимает развитие связанной речи. Развитие связанной речи у детей с нарушением речи зависит от его физического и психического здоровья. Как известно, у детей с ОВЗ отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря.

У детей с недоразвитием речи оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее грамматического строя. Кроме того, у детей с недоразвитием речи нет потребности в общении со сверстниками, и не развиты доречевые средства общения, не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи. Именно поэтому важно вести коррекционную работу с детьми в нескольких направлениях.

Проблема речевых расстройств в настоящий период времени привлекает большое внимание разных специалистов: физиологов, логопедов, врачей, психологов..

Развитие связанной речи в дошкольном учреждении – важный этап для детей всех возрастов. Образовательный процесс в дошкольном учреждении

зависит, усвоит ли ребенок речевые нормы, получится ли у него влиться в коллектив. Важное внимание следует уделить формированию диалогической речи, ведь именно в ходе диалога ребенок пополняет свой словарный запас, и учится коммуникации и построению предложений. Развитие речи детей имеет свои особенности. Ребенок, зачастую испытывая затруднения в процессе беседы, не может передавать свои мысли, слова.

Без диалогических навыков невозможен познавательный процесс, затрудняется усвоение социальных норм. Развитию понимания речи, навыкам построения диалога обязательно учат, начиная с младших групп детского сада. Для этого стоит использовать различные методики: неподготовленный диалог – беседа с ребенком не «по сценарию»; чтение литературы, в которой персонажи общаются друг с другом; подвижные, сюжетно-ролевые, театральные игры – детям приходится строить диалог с взрослыми и сверстниками.

При изучении проблемы формирования диалогической речи, важно рассмотреть понятие «диалог», «диалогическая речь». Т. Б. Филичева рассматривала данное понятие как: диалог – это форма речи, состоит из реплик, высказываний двух участников речевого общения [2]. Диалог характеризуется: ситуативностью, контекстуальностью, произвольностью, чаще малой степенью организованности.

Индивида считают личностью, если диалогические умения данного ребенка развиты и востребованы. Развитие диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи имеет особенное важное значение, из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу по поиску наиболее эффективных методов, а также приемов формирования диалогических умений и навыков. Основопологающим методом формирования и развития диалогической речи в каждодневном общении ребенка является разговор с педагогом, для которого характерно следующее:

1. Незапланированность;
2. Большое разнообразие обсуждаемых тем и используемых языковых средств;

3. Частые отклонения от темы, перескакивание с одной темы на другую;

4. Разговорный стиль речи.

Диалогическая речь – это обоюдный многосторонний контакт, важно то, что реплики активизируются предыдущими, выполняя функцию ответа на них.

Для диалогичной речи максимально положительны неформальность и закрытость общения, его вербальный и непринужденно-разговорный характер, условия внутреннего единства разговаривающих.

В наше время, в ряде исследований по психологии и психолингвистике решаются вопросы овладения детьми основными формами реализации речевой деятельности. Изучением данного вопроса занимались И.А. Зимняя, А.М. Шахнарович, Р. М. Фрумкина, С. Н. Цейтлин и другие.

Для детей с нарушением речи важны беседы со старшими сверстниками и взрослыми людьми. Так как такие диалоги, где взрослый собеседник проявляет интерес к рассказам ребенка стимулируя его к рассказу, лучше всего развивают коммуникативные навыки. В отличие от общения со сверстниками, в ходе которого практически не усваиваются новые словесные образования так как речь сверстников во многих случаях идентичные, регулярные разговоры с воспитателями и родителями помогают научиться эффективному диалогу.

Детский сад должен не только давать знания детям, но и производить контроль соответствия уровня развития существующим нормам.

Диалог можно считать естественной средой развития личности ребенка. Полное отсутствие или же дефицит диалогического общения приводит различного рода искажениям личностного развития, а также росту проблем взаимодействия его с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях. Ф. А. Сохин, подчеркивал, что без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка, усвоение родного языка включает в себя формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности, а также формирование осознания

языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка.

Диалог имеет большое значение. С помощью диалога можно оказывать влияние на ребенка, на все его стороны речи: исправлять речевые ошибки, показывать образец правильной, красивой речи, так же развивать навыки диалогической и монологической речи.

В личном разговоре с ребенком легче сосредоточить его внимание на каких-то определенных ошибках в его диалогической речи. Также возможно изучить все стороны детской речи, и выявлять ее недостатки, уточнять, в чем следует поупражнять ребенка, узнать его интересы и взгляды, стремления и настроение. Таким методом является и беседа.

Беседой следует считать целенаправленное обсуждение чего-либо, подготовленный диалог на заранее выбранную тему; организованный разговор педагога с группой детей, охватывающий один какой-нибудь вопрос. Целью беседы принято считать не проверку знаний, а обмен впечатлениями, рассуждения. Метод беседы в детском саду применяется повсеместно в сюжетно ролевой игре, где воспитатель – педагог предлагает какой-либо сюжет для проигрывания, назначая ребятам роли, где они должны его проигрывать. Чтение художественной литературы, где наиболее четко мы видим ведение диалога персонажей. Проведение разнообразных занятий, где основой является вопрос – ответ. Свободная деятельность в детском саду где дети сами выбирают игру по интересам, озвучивая ее самостоятельно. Проведение различных праздников, где детям так же назначается роль.

Существуют определенные правила ведения диалога: педагог должен четко озвучивать свой вопрос; вопросы должны задаваться всей группе детей, либо индивидуально, если ведется такая работа; нельзя перебивать ребенка пока он не ответит полностью на поставленный вопрос; в беседе должны принимать участие все дети.

Рассмотрев вопрос о диалогической речи, мы видим ее важную значимость для ребенка, важность ее сформированности. Для детей с

недоразвитием речи диалог является важной составляющей для формирования правильной, четкой, красивой речи. Правильная речь положительно влияет на ребенка в социуме, ребенок чувствует себя более уверенно, может четко выражать свои мысли.

Список использованных источников

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Эксмо, 2020. – 608 с. – Текст : непосредственный.

2. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с. – Текст : непосредственный.

Самылова О.А., Кубакаева Ю.Ю.

г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В данной статье проводится диагностика особенностей фонематического анализа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, как простого, так и сложного фонематического анализа от которого в дальнейшем будет зависеть уровень освоения чтения и письма.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, дошкольник, фонематическая система, фонематический анализ.

В последнее время мы все чаще наблюдаем нарушение фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), которые затрудняют нормальное речевое развитие ребенка. Причинами данного нарушения, по мнению многих авторов, могут быть

проблемы антенатального, интранатального и постнатального периода развития, а также социальные проблемы, обусловленные дефицитом общения, неправильной речью ближайшего окружения, недоразвитием мелкой моторики.

Чтобы изучить особенности фонематического анализа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, рассмотрим определение, данное в логопедическом словаре В.И. Селиверстова. Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [3, с. 231].

В. К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы: 1) смысловоразличительная функция; 2) слухопроизносительная дифференциация фонем; 3) фонематический анализ.

Е. Ф. Архиповой было определено, что фонематический процесс включает: фонематический слух, фонематическое восприятие, представление, анализ и синтез [1].

Нарушение данных процессов при сохранности слуха и интеллекта приводит к тому, что речь ребенка не четкая, не внятная, без слухового контроля, которые усугубляют процесс анализа структуры слова и приводит к сложности обучения в школе.

По мнению Л. С. Волковой фонематический анализ включает две формы: 1) простую форму анализа (выделение звука на фоне слова); 2) сложную форму (вычленение звука в начале, в конце, в середине слова и определение первого и последнего звука в слове) [2].

Мы в своем исследовании рассмотрим анализ фонематических нарушений, связанных с последовательностью, количеством и местом звука в структуре слова.

Проблема фонематического анализа у дошкольников с ОНР III уровня рассмотрена в трудах педагогов, психологов и логопедов, таких как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, В. К. Орфинская, Д. Б. Эльконин, Г. Г. Голубева, О. Л. Жильцова, Л. Е. Журова, Р. И. Лалаева, Н. Х. Швачкин и др.

Изучение данного процесса у старших дошкольников с ОНР имеет большое значение, так как позволяет разработать пути и методы своевременного преодоления пробелов в речевом развитии, в письме и в том числе касающихся фонематических обобщений и звукового состава слова. В связи с этим вопрос об особенностях овладения фонематическим анализом звукового состава слова у детей является чрезвычайно значимым и актуальным.

При выделении звука из речи ребенок должен уловить основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Ребенок должен отвлекаться от второстепенных свойств звуков и выделить фонему. Таким образом, в ходе развития речи формируется фонематический анализ.

Для изучения особенностей фонематического анализа у дошкольников с ОНР III уровня нами была проведена диагностика. Было обследовано 10 детей подготовительной группы с диагнозом ОНР III уровня (пять девочек и пять мальчиков). В своем исследовании для выявления особенностей фонематического анализа у детей старшего дошкольного возраста мы использовали методику, скомпонованную на основе работ таких авторов, как: Г.В. Бабина, Н.А. Грассе, В. И. Городилова, Г.Г. Голубева, Д. Б. Эльконина.

В первой серии диагностического обследования мы выявили простые формы фонематического анализа. Сначала мы предлагали испытуемым выделить начальный ударный гласный звук в словах. С заданием справились девять детей, один ребенок (Данил А.) не смог определить ударный звук в слове «аист», выделив звук [и] как ударный.

Затем испытуемым предлагали выделить безударный гласный звук в словах. С заданием после повторного произношения слова справились двое детей - Аня М. и Оля Р., остальные восемь допустили и не исправили ошибки: Глеб Б. – «улитка» [у] - ударный; Лера П. – «айва» звук [а] во втором слоге - ударный; Саша М. – «айва» звук [а] во втором слоге - ударный; Ваня Ф. – «этаж» [э] - ударный; Марк О. – «Иван» [и] - ударный; Полина В. – «айва» звук [а] во втором слоге - ударный, «игла» [и] - ударный; Влад М. – «улитка»,

«этаж» [э] - ударный; Данил А. – «улитка» [у] - ударный, «айва» звук [а] во втором слоге - ударный.

Следующим заданием было выделение последнего звука из слов различной сложности. С этим заданием справились все десять детей. Данил А., Полина В. и Саша М. исправили ошибку после повторения слова.

Далее детям предлагалось выделить ударный гласный звук в середине слова. Итоги следующие: каждый ребенок допустил ошибку. Были допущены такие ошибки: Аня М. – «пыль», Глеб Б. – «пыль»; Лера П. – «танк»; Саша М. – «стул»; Ваня Ф. – «танк»; Марк О. – «бант»; Полина В. – «бант»; Влад М. – «пыль»; Данил А. – «бант», Оля Р. «бант».

В следующем задании мы предлагали детям выделить первый согласный звук в словах разной сложности. С этим заданием успешно справились все дети.

Исходя из анализа результатов детей, мы видим, что, согласно системе оценки первой серии заданий, все 10 детей (100%) справились с заданиями первой серии на высоком уровне.

Во второй серии диагностического обследования мы провели полный фонемный анализ. В первом задании мы предлагали определить последовательность звуков в слове.

Задание оказалось сложным для детей, многим потребовалась помощь в выполнении задания. Один ребенок - Аня М. справилась самостоятельно. Остальные девять допустили ошибки. Лера П., Саша М., Марк О., Оля Р. и Глеб Б. сделали ошибку в слове «кот», переставляя звуки, но после помощи логопеда исправили ошибку и закончили задание верно. Ваня Ф., Полина В., Влад М. и Данил А. смогли определить последовательность звуков только в слове «булка».

Далее детям предлагалось определить количество звуков в слове. Данное задание вызвало затруднения у всех детей. Все дети не смогли определить количество звуков в словах «каша», «ручка», «утюг», «вдох», «туфли», «лимон», «стакан».

Исходя из полученных результатов, мы делаем вывод, что задания второй серии оказались для детей сложнее первой – только шестеро детей (60%) справились с заданиями.

В третьей серии диагностического обследования мы провели обследование позиционного фонемного анализа. Сначала детям предлагалось определить место звука в словах.

С заданием справилась не все дети – трое детей ошиблись. Ошибки были допущены в словах «ночь», «банан». Эта ошибки была допущены Полиной В., Данилом А., Владом М. Дети не смогли определить положение звуков [о] и [б] в словах соответственно.

Далее испытуемым предлагалось определить звуки в слове по порядковому номеру. Для выполнения задания помощь потребовалась всем детям. С помощью логопеда задание выполнили Аня М., Оля Р., Глеб Б., Марк О., Саша М., остальные пятеро детей не справились.

Затем испытуемым было предложено определить место звука в слове по отношению к другим звукам. Задание оказалось самым сложным для детей. Помощь логопеда потребовалась всем детям, после чего они выполнили задание. От выполнения задания отказалась Саша М., сказав, что хочет играть с друзьями.

Ошибки допусками все дети, справились с заданием 9 детей (90%). Трудности в навыках счета приводили к ошибкам.

Подводя итог по уровню сформированности фонематического анализа детей с ОНР III уровня, можем говорить о больших затруднениях в формировании фонематического анализа. Нами были выявлены все три уровня сформированности фонематического анализа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Высокий уровень сформированности фонематического анализа имеют 10% детей. Для данной группы детей характерны следующие особенности: ребенок безошибочно или с незначительными ошибками выделяет начальный ударный, безударный гласный звук в словах; выделяет последний звук в

словах; выделяет ударный гласный звук в середине слова; выделяет первый согласный звук в словах; последовательность звуков в слове; определяет количество звуков в слове; определяет место звука в слове; определяет звук в слове по порядковому номеру, по отношению к другим звукам.

Средний уровень сформированности фонематического анализа выявлен у 80% детей. Для данной группы детей характерны следующие особенности: с незначительными ошибками выделяет, либо совсем не выделяет начальный ударный, безударный гласный звук в словах; последний звук в словах; ударный гласный звук в середине слова; первый согласный звук в словах, самостоятельно исправляет ошибку; последовательность звуков в слове; количество звуков в слове; сам исправляет ошибку; не определяет место звука в слове; самостоятельно способен исправить ошибку; звук в слове по порядковому номеру, по отношению к другим звукам.

Низкий уровень сформированности фонематического анализа у 10% детей. Для данной группы детей характерны следующие особенности: ребенок самостоятельно не выделяет начальный ударный, безударный гласный звук в словах; не всегда выделяет последний звук в словах; не выделяет ударный гласный звук в середине слова; не всегда выделяет первый согласный звук в словах, не может определить последовательность звуков в слове; самостоятельно не определяет количество звуков в слове; не определяет место звука в слове; не определяет звук в слове по порядковому номеру, по отношению к другим звукам.

Итак, в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня были выявлены все уровни сформированности фонематического анализа. Для наибольшего количества испытуемых характерен средний уровень развития фонематического анализа. Незначительное количество детей продемонстрировали низкий и высокий уровни. Полученные данные в ходе диагностического обследования свидетельствуют о том, что для компенсации выявленных нарушений, необходимо осуществлять целенаправленную

логопедическую работу по развитию фонематического анализа, как простых, так и сложных его форм.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е. Ф. Архипова. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 2. – С. 38-43.

2. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. для студентов деф. фак. / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.

3. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В. И. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с. – Текст : непосредственный.

Самылова О.А., Папина О.В.

г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

***Аннотация.** В статье анализируются научные исследования по проблеме формирования предпосылок к письму у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Представлены направления по формированию предпосылок для овладения письмом у старших дошкольников с дизартрией. Выявляются и анализируются две взаимосвязанные основные области профилактики нарушений письма у старших дошкольников с дизартрией.*

***Ключевые слова:** дизартрия, письмо, предпосылки к овладению письмом, дети старшего дошкольного возраста, нарушения письма.*

Актуальность научной статьи по проблеме формирования предпосылок к письму у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией определяется

требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования по подготовке детей к школе на первой ступени образования. Низкий уровень овладения предпосылками письма при поступлении в школу вызывает определенные трудности в обучении, и развитии навыков письменной речи у данной категории детей. В связи с этим формирование предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией является актуальной областью речевой терапии в системе специального дошкольного образования. Существует необходимость разработки и реализации модели оптимизации, направленной на создание предпосылок для овладения письмом у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

При анализе нарушений письма у детей с дизартрией специалисты различают их различные варианты, основанные на таких механизмах: как трудности фонематического анализа, смешение артикуляционных звуков, трудности в овладении зрительным изображением буквы, смешение букв в орфографии и другие. Письмо может отражать дефекты в речевом развитии ребенка, трудности в речевом анализе и речевом внимании.

Письмо характеризуется, как сложный психический процесс, включающий в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы. Авторы А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.И. Садовникова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и другие отмечают, что нарушение письма у детей носит системный характер, то есть письмо нарушается как интегральная система, как интегральный психический процесс.

Существует проблема овладения предпосылками письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, так как в данной речевой патологии отмечается несформированность многих психических функций: зрительного анализа, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического слуха, слогового анализа и синтеза, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы. Эти нарушения препятствуют овладению письмом.

Рассматривая дизартрию как нарушение фонетической стороны речи, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы, обозначим нарушение двигательного механизма речи, а именно ее моторную реализацию как следствие данного понятия.

В литературных источниках это понятие ученые и практики рассматривают как расстройство членораздельной речи, основными жалобами при этом отмечают: невнятная, невыразительная речь (словно «каша во рту»), плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах и другие.

Теоретическими и методическими аспектами дизартрии занимались исследователи: О.В. Правдина, Е.Н. Винарская, Р.И. Мартынова, Е.Ф. Собонович, А.Н. Корнев, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, М.В. Ипполитова, и другие.

В последние годы проблемы дизартрических нарушений речи продолжают продуктивно разрабатывать в области теории и практики логопедии Л.И. Белякова, Л.В. Лопатина, О.Г. Приходько, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова и другие.

Причинами дизартрических нарушений у детей могут явиться: неблагоприятное течение беременности, тяжелые роды, инфекционные заболевания мозга новорожденного, а также травмы головы, интоксикации, кровоизлияния и прочие тяжелые заболевания, провоцирующие осложнения в развитии нервной системы.

Речь детей-дизартриков авторы в своих исследованиях характеризуют нечеткостью и невнятностью. Лицевая мускулатура у таких детей крайне вялая, ослабленная, у них часто наблюдается повышенная саливация (слюноотделение). Голос невыразительный (звонкий с пронзительными нотками или чересчур мягкий и тихий), дети либо «тараторят» (произнося слова крайне быстро), либо растягивают речь (медленно проговаривая каждый слог). Дыхание у них при этом сбивчивое и неравномерное.

У детей с дизартрией не редко выявляется ряд сопутствующих нарушений: это проблемы с жеванием и глотанием, это расстройства мелкой и крупной моторики, а к тому же быстрая утомляемость.

Клинические, психологические и логопедические исследования детей с дизартрией показывают, что эта категория детей очень неоднородна с точки зрения двигательных, психических и речевых расстройств.

Овладение письменной речью – это установление новых связей между услышанным и произнесенным словом, увиденным и записанным словом, поскольку процесс письма обеспечивается скоординированной работой четырех анализаторов: речевого, слухового, моторного, зрительного.

И.Н. Садовникова определяет ряд тем, которые позволяют проследить влияние ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи, а именно: «формирование механизмов устной речи и развитие пространственной дискриминации у нормально развивающегося ребенка» [6].

Первый ряд вопросов связан с тем, что в письменной речи используются готовые механизмы устной речи. Выбор второго ряда связан с пониманием того, что процесс чтения в определенном смысле предполагает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс записи требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

По мнению И.Н. Садовниковой, зависимость ошибок в письме от недостатка произношения вытекает из фонетического принципа нашего письма, главным образом на первом этапе освоения: ребенок пишет так, как говорит [6].

Недостаточная дискриминация акустически схожих звуков приводит к трудностям в запоминании буквенной формы, их усвоению в виде графем (обобщенное визуальное представление речевых звуков), мешает образованию точных, четких звуко-буквенных связей, то есть первой операции письма. До тех пор, пока каждый звук в его обобщенном виде не будет четко и ясно отличен от языка, буква останется пустым графическим шрифтом, символом.

При работе с детьми, испытывающими трудности в освоении письма, необходимо руководствоваться причинами речевых нарушений и учитывать факторы психологической готовности ребенка к обучению, чтобы проведенная корректирующая работа была целенаправленной и успешной.

Л.С. Выготский отметил, что «...и грамматика и письмо дают ребенку возможность подняться на высшую ступень в развитии речи» [1]. Все эти особенности письма указывают на то, что оно нарушается чаще и грубее, поскольку это более поздняя и более сложная функция. И учить его в школе тоже будет трудно, еще и потому, что в начале обучения письму ребенка все основные высшие психические функции, составляющие его основу, еще не закончены и некоторые из них еще даже не начали свое развитие, то есть обучение письму основывается на незрелых психических процессах.

К. А. Нурманова условно выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок для формирования навыков письма у детей с дизартрией. Первый уровень включает функциональную последовательность систем анализа мозга, их готовность взаимодействовать в сложном процессе восприятия, корреляции и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод речевого звука в зрительный образ – букву и перевод буквы в его двигательную формулу – кинему). Формирование зрительного и слухового восприятия, двигательных функций ребенка и полноценной слухово-оптико-двигательной координации (интерсенсорное взаимодействие) являются нейрофизиологическими основами овладения письмом. Второй этап предпосылок включает в себя психологическую готовность ребенка к обучению и добровольному овладению сложным навыком письма. Поскольку письмо – это вид умственной деятельности, его усвоение и реализация требуют участия таких компонентов, необходимых для деятельности как память, внимание, мышление (и анализ, и синтез, сравнение, обобщение, абстракция и т. д.), которые являются их духовными действиями. Психологическая готовность в этом контексте относится к формированию психических функций и процессов, которые зависят от физиологического и

социального развития ребенка. Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и добровольное саморегулирование [5].

Для осознанного выполнения речевых операций (в частности, подбора речевых единиц – предложений, слов, их анализа и символизации с помощью букв) ребенок должен иметь хорошо развитую устную речь. Поэтому понятие психологической готовности к началу школьного обучения включает также речевую готовность ребенка к освоению нового, сложного вида речевой деятельности. Его словарный запас, умение обновлять слова и производить предложения, а также грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам старшего дошкольного возраста.

Развитие мануальных и артикуляторных двигательных навыков важно для коррекции дизартрии. Изучив различные методы, мы пришли к выводу, что наиболее эффективным из них является методика Л.В. Лопатиной и Н.В. Серебряковой, так как система упражнений предусматривает одновременное воздействие на кинетическую и кинестетическую основу движений, формирование различных уровней движения и их постепенное усложнение [4].

Р. Е. Левина развивала вопрос о формировании предпосылок усвоения письма и рассматривала его как результат взаимодействия влияний фонетики, лексики, грамматики. Исследование автора показывает, что внешняя правильность речи ребенка не является исчерпывающим критерием усвоения письма [2]. Идея предупреждения нарушений письма, а также их связи с нарушениями речи была выдвинута Г.В. Чиркиной. Автором предлагается система своевременного обеспечения готовности старших дошкольников к усвоению звука и морфологического состава слова.

Р.Е. Левина, выявила пропорции, в которых есть недостатки в произношении и письме, в результате чего были определены распространенность дефектов произношения у дошкольников, формы и степень

их выраженности, а также выявлена связь между нарушениями произношения и письма [2].

По мнению А. Н. Корнева, система предпосылок к овладению письмом у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией предусматривает два взаимосвязанных основных направлений работы: коррекцию произношения, то есть установление и уточнение артикуляции звуков, при обозначении которых буквы заменяются письмом, различение на слух; последовательное и систематическое развитие звукового анализа и синтеза слов на основе развития фонематических процессов [3].

По мнению А.А. Шеметовой, система предпосылок к овладению письмом у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией предусматривает два взаимосвязанных основных направлений работы: коррекцию произношения (установление и уточнение артикуляции звуков, при обозначении которых буквы заменяются на письме), различение звуков на слух (последовательное и систематическое развитие звукового анализа и синтеза слов на основе развития фонематических процессов) [7].

Особенностями речевой терапии при коррекции тональной речи при дизартрии являются: значительно более длительное время работы над каждым звуком; необходимость одновременно работать над несколькими звуками, принадлежащими к различным артикуляционным группам; уверенность в компенсаторных способностях ребенка соблюдать определенный порядок в работе над звуками.

Как известно, нарушения письма у детей с дизартрией всегда возникают в результате общего недоразвития всех компонентов речевой деятельности: фонетически-фонематической и лексически-грамматической. Поэтому работа по формированию предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией должны проводиться по нескольким направлениям:

1. Развитие мотивации речевого выражения. Для этого необходимо совершенствовать стремление к общению, желание информировать окружающих о своих впечатлениях и переживаниях.

С этой целью детей учат реагировать в соответствии с их собственной мотивацией, которая сильно поддерживается и утверждается.

Чтобы начать работу по предупреждению нарушений письменной речи, необходимо сформировать понятие предложения и слова (ребенок учатся отличать слова от предложений и анализировать их звуковую композицию; слоги извлекать из слов, определять их количество и порядок в слове, а затем проводить анализ звуковых слогов). Для звукового анализа мы берем слова, содержащие только правильно произносимые звуки ребенком. Затем ребенок учится распознавать этот звук среди других звуков и правильно определять его место в слове.

2. Образование звука. Отработанный звук сразу соотносится с соответствующей буквой (ребенок показывает букву, соответствующую произнесенному звуку; из серии картинок выбирает только те, в которых присутствует определенный звук; добавляет и читает слоги из разделенного алфавита, выделяя нужную букву и определяя ее место).

3. Развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений.

4. Расширение словарного запаса, обогащение активного словаря.

5. Развитие мышления, памяти (слуховой и визуальной), внимания.

6. Формирование монологической речи (учим детей различным видам пересказа и создания истории на основе набора сюжетных образов, в соответствии с предложенным планом).

7. Улучшение пространственных и временных ориентаций на себе, на листе бумаги, развитие способности запоминать ряд различных движений (кулак-ребро-ладонь), язык строк (времена года, дни недели).

8. Развитие тактильных ощущений – дермолексия (необходимо выяснить, какая буква была «написана» на руке, в воздухе рукой ребенка, чтобы узнать буквы на ощупь).

9. Развитие мелкой моторики рук с помощью самомассажа и массажа пальцев, игры с пальцами, штриховки, скольжения, работы с ножницами, пластилином и многим другим.

10. Развитие конструктивной практики путем моделирования букв из палочек, камешек Марблс, из элементов букв, реконструкции букв.

11. Развитие опико-пространственного гнозиса. Дети часто смешивают графически похожие буквы, в этих случаях учим различать и тщательно анализировать буквы, смешанные при написании (рассматривание их графической структуры, записывание их количества элементов, из которых состоит буква, их положение). В момент произношения звука ребенок можно предложить обвести букву из пластилина.

Все эти задачи помогают решить проблему профилактики нарушений письма у дошкольников с дизартрией.

Работа по профилактике нарушений письма необходимо проводить на каждом занятии. Поставленные задачи решаются в процессе игровой, практической и педагогической деятельности в дошкольном возрасте, а затем продолжаются в школьные годы.

Таким образом, наиболее раннее и целенаправленное формирование предпосылок письма у дошкольников является одним из важнейших условий эффективности речевой терапии для обеспечения школьной готовности в целом, а также служит для предотвращения вторичных отклонений в развитии. Важность проблемы профилактики нарушений письма обусловлена тем, что у детей с дизартрией определенные особенности речевого нарушения, в дошкольном возрасте можно значительно сгладить.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования : Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с. – Текст : непосредственный.

2. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А. Н. Корнев. – Москва : Просвещение, 2006. – 181 с. – Текст : непосредственный.

3. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Текст : непосредственный // Логопедия сегодня. – 2009. – № 4. – С. 27-40.

4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2000. – 192 с. – Текст : непосредственный.

5. Нурманова, К. А. Формирование предпосылок к овладению письмом у дошкольников со стертой дизартрией / К. А. Нурманова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2018. – № V10. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186091.htm> (дата обращения: 29.04.2021).

6. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошк. учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с. – Текст : непосредственный.

7. Шеметова, А. А. Особенности овладения письмом старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А. А. Шеметова. – Текст : электронный // Совушка. – 2016. – № 4 (6). – URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/6/> (дата обращения: 29.04.2021).

*Севостьянова О.Н.
г. Екатеринбург*

ВАЛЯНИЕ ИЗ ШЕРСТИ КАК СПОСОБ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ. ОПЫТ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена описанию техники валяния войлока, как форме реабилитации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Описаны сферы воздействия данного вида художественного творчества, его особенности. Для примера приведены две организации, успешно практикующие студии валяния.

Ключевые слова: валяние, ОВЗ, развитие, реабилитация, шерсть, войлок.

О войлоковалянии можно говорить много. Этот творческий и многоэтапный процесс привлекателен для всех возрастов и доступен для любого уровня. В этом виде деятельности можно увидеть пользу с разных сторон. Во-первых, художественно-творческое развитие, создание новых объектов, работа с цветом, композицией, формой. Во-вторых, валяние формирует этнокультурное мировоззрение, знакомит с национальными традициями декоративно-прикладного творчества. Также задействован аспект экологического воспитания, необходимый для современного человека. Эта один из немногих видов творчества, сохранивший свой первоначальный вид. Его натуральность, бережность по отношению к природе создают образ гармоничной жизни человека в этом мире. И в целом валяние несёт доброту и миролюбивое состояние всем участникам.

Но особое внимание хочется уделить валянию, как одной из удачных форм работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Это касается как детей, так и взрослых. В последние годы всё чаще появляется информация о распространении этого вида мастерства в центрах развития детей, в домах-интернатах, а также создаются отдельные студии по валянию для детей с ОВЗ.

Различают два вида валяния: сухое и мокрое. В контексте данного размышления речь идёт о мокром валянии. Этот процесс заключается в работе с сухой окрашенной овечьей шерстью, выкладыванием из неё задуманного рисунка и его валянием. Только натуральная шерсть обладает способностью сваливаться, то есть образовывать войлок – прочный нетканый материал. Структура овечьего волоса имеет миллионы зазубрин – кутикул, которые при трении имеют свойство запутываться, прочно цепляясь друг за друга. Для улучшения этого процесса применяют теплую воду и мыльный раствор.

Этот вид художественного творчества называют живопись шерстью. Волокна шерсти создают мягкие переходы и цветовые растяжки, подобно акварельной технике. Поэтому это особый способ выражения своих эмоций и настроения.

Мокрое валяние является безопасным и простым видом творчества. В нём нет острых, тяжелых предметов, весь процесс выполняется только руками. Занятия легко адаптировать к разным уровням подготовки людей и степени самостоятельности. Для одного человека – это овладение простейшими приёмами работы с мягкой шерстью, а для другого – создание своего образа и исполнение его в материале.

Можно выделить сферы влияния и развития человека с ОВЗ во время работы с войлоком.

1. Алгоритм последовательного выполнения работы, развитие памяти.

Процесс валяния состоит из ряда этапов, которые необходимо осознанно соблюдать. Это полезный опыт систематизации, разбора, частого повторения действий и их проговаривание.

2. Развитие мелкой моторики рук.

Развитие мелкой моторики, как совокупности скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем в сочетании со зрительной, влияет на развитии речи ребёнка и человека в реабилитационном периоде с нарушениями речи. Также происходит развитие интеллекта. Эта связь научно подтверждена. В процессе валяния выполняется множество разных движений:

разрывание, похлопывание, растирание, выжимание, захватывание и т.д. Также все этапы могут проходить в близком соприкосновении рук преподавателя и обучающегося, что является тактильной идентификацией.

3. Формирование усидчивости и трудолюбия.

Этот вид творчества соединяет в себе чередование спокойной деятельности и активной. Этот ритм благоприятно отражается на восприятии и трудоспособности.

4. Координация движений.

Это важный аспект в развитии человека. Здесь происходит развитие пространственного мышления, пластики пальцев. Синхронизируется работа обеих рук.

5. Форма изучения окружающего мира.

С помощью данных занятий может легко проходить узнавание жизни мира через творческий процесс. На этапе спокойной работы с раскладкой рисунка уместны разговоры. Например, рассказ о жизни овец, о быте кочевых людей, о растительности степей и полей, о погодных явлениях – это то, что связано непосредственно с созданием войлока. А вторая сторона – это изображаемая реальность: цветок, который имеет определенное строение, иллюстрация к произведению или иная композиция, всё может стать поводом для глубокого разговора и познания мира.

6. Развитие творческих способностей.

Как любое визуальное искусство, валяние также способствует развитию личностных способностей ребёнка, развивает видение красоты, способности к реализации замысла. Человек, прикасаясь к творческому процессу, раскрывает себя в эмоциональной, познавательной, мыслительной сферах.

7. Успокаивающее, антистрессорное действие.

Валяние обладает мягким успокаивающим действием, создаёт спокойную, рабочую атмосферу. Соприкосновение с натуральной шерстью гармонизирует любого человека. Шерсть приятна тактильно, работа с ней

сглаживает резкость в движениях, формирует ответную мягкость в человеке, уподобляя себе.

8. Физическая деятельность.

Не отрицая всё вышесказанное, одновременно можно говорить о валянии, как о физическом, трудовом процессе. Вторая половина выполнения задания является подвижной, требует сил и создаёт определённую нагрузку на тело, укрепляет мышцы рук.

9. Работа в мини-коллективе.

В прежние времена в деревнях войлоковалянием занимались небольшими группами людей. Осенью, после стрижки овец, в течение нескольких недель разные семьи помогали друг другу валять ковры. Как уже было сказано выше об этом процессе, как энергозатратном с физической стороны, то большое изделие под силу свалять только 4-6 человекам. И, конечно, такой труд способствует дружественности, способности к коммуникациям, взаимопомощи. Поэтому работа с валянием в малых группах позитивна для детей и взрослых. Есть варианты создания общего большого панно или отдельных работ, как серию, на одну тему.

10. Игровые методы.

Процесс валяния допускает использование разнообразных игр для небольших групп. Во время первого этапа раскладки рисунка можно петь простые протяжные песни, создавая этим спокойную, медитативную атмосферу, а в процессе валяния - использовать стихи, присказки, скороговорки, простые попевки, которые задают ритм и рабочий настрой. Например, такая: «Мы катали, мы валяли,

Терли, мылили и мяли,

Шлёпали и хлопали,

И ногами топали!» [1, с. 192].

Также в начале и в завершении занятия уместны любые игровые педагогические методы, рассчитанные на людей, сидящих вокруг стола:

поочередное приветствие, презентация своего изделия через одного или по другому принципу и многое другое.

11. Позитивный настрой и радость от создания работы.

Надо сказать, что в этой работе не бывает плохого результата. В конце занятия всегда обеспечено красивое, оригинальное изделие, непохожее на другие. Пряжи шерсти в процессе валяния ведут себя непредсказуемо, создают многообразные рисунки. Этот момент увлекает, развивает воображение, даёт повод сравнивать и фантазировать.

Приведём два примера учреждений, где успешно практикуют мастерские и студии валяния для людей с ОВЗ.

В городе Москва с 1997 года работает подразделение социокультурной реабилитации «Круг». Здесь на регулярной основе занимаются более 100 детей и подростков в возрасте от 4 до 18 лет, а также молодые люди старше 18 лет. Из них около 80% имеют ограниченные возможности здоровья: интеллектуальные нарушения, проблемы психического развития и эмоционально-волевой сферы, соматические заболевания, нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение зрения, нарушения слуха. Подразделение направляет свою деятельность на содействие интеграции детей и молодежи с ОВЗ и их семей в культуру и общество. Все программы разработаны с социально-педагогической направленностью и служат созданию развивающей социокультурной среды, которая способствует формированию внутренних механизмов самоорганизации рефлексивного типа поведения ребенка в процессе разнообразной творческой деятельности. Разнообразие программ позволяет включить ребенка с ОВЗ в образовательное пространство, исходя из его актуального уровня развития, его предпочтений и пожеланий родителей. После прохождения диагностики ребёнку выстраивают индивидуальный образовательный маршрут, который начинается с участия в одной или нескольких программах. Одной из мастерских является «Художественный войлок». Ведущий педагог Верховская Марина Александровна с 2002 года ведёт эту мастерскую, которая называется «Катанки» - название валенок на русском Севере. Работа с детьми происходит в

тесном социальном взаимодействии, с разделением обязанностей и во взаимопомощи. В группе соединены дети разных возрастов и уровней способностей, что положительно отражается на росте каждого. Группа напоминает большую многодетную семью. Также есть группы с родителями, так как «работа с семьёй является важным аспектом социально-творческой реабилитации» [1, с. 193]. Ещё одной особенностью является присутствие в группе здоровых детей, что обеспечивает высокую оздоравливающую и развивающую ценность.

В Архангельской области в городе Новодвинске в детском доме-интернате для детей с серьезными нарушениями в интеллектуальном развитии существует студия творчества «Иголочка». Педагог Дмитриева Ю.В. выбрала мокрое валяние основным видом творчества в работе с детьми, имеющими множественные ментальные искажения развития. Альтернативное или компенсационное образование – это элементы обучения детей с множественными тяжелыми искажениями развития. Оно строится на формах паллиативной коммуникации, тактильного восприятия, коррекции моторики. Педагог считает важным, чтобы дети с самыми «тяжелыми» проблемами развития смогли соприкоснуться с таким видом творчества как работа с натуральной шерстью посредством валяния. В центре занятий Юлия Викторовна создаёт образ-гостя, который приходит к ребятам помогать создавать войлок, делает с ними пальчиковую гимнастику. Творческие занятия проходят интересно и валеологически-функционально. Ведь овечья шерсть несёт в себе тактильно-лечебные функции, а её валяние корректирует мелкую и общую моторику. Ментальная недостаточность воспитанников за счет профессионального педагогического сопровождения не мешает создавать прекрасные работы. Педагогическое кредо педагога: прикоснуться к красоте можно только сердцем - находит отражение в работе студии-творчества. Очень важно, чтобы экологически чистые материалы использовали в работе дети с ОВЗ. И та красота, которую они создают, в первую очередь, относилась бы к экологии человеческих отношений.

Эти примеры в педагогической системе относительно детей с ОВЗ направлены не столько на приобретение знаний и умений, а сколько на подготовку детей к вхождению в общество, их адаптацию к социальным условиям. Коммуникативные навыки, самостоятельность, саморазвитие, ответственность, взаимопомощь и отзывчивость. Взрослые люди, нуждающиеся в подобной реабилитации, также имеют возможность для преодоления физических ограничений, для гармоничного и мягкого решения своих физических проблем. Поэтому художественно-творческое направление «Валяние» имеет хорошую перспективу в сфере реабилитации людей с ОВЗ и зарекомендовала себя как действенная рабочая практика.

Список использованных источников

1. Искусство войлока в тюркском мире: история и современность. Вып. 3 : материалы Междунар. симпозиума, Казань, 29-30 янв. 2009 г. / отв. ред. и сост. Р. Р. Султанова. – Казань : Заман, 2013. – 248 с. – Текст : непосредственный.

2. Масалимов, Т. Х. Художественный войлок : учеб.-метод. пособие / Т. Х. Масалимов, В. Ф. Ахадуллин. – Уфа : Китап, 2007. – 112 с. – Текст : непосредственный.

Синицына Д. О.

г. Магнитогорск

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития творческих способностей детей с ОВЗ, обучающихся в ДМШ и ДШИ. В ней изложены основные формы и методы работы с детьми с ОВЗ в классе фортепиано. Материал предназначен для преподавателей фортепиано в ДМШ и ДШИ.

Ключевые слова: учащиеся с ОВЗ, методические рекомендации, формы и методы.

Одной из важнейших задач современной педагогики является социализация ребенка, представляющая собой процесс усвоения человеком определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Очень остро в этом нуждаются дети с ограниченными возможностями здоровья. Современная государственная система образования в России предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализации своих возможностей. Однако на практике мы сталкиваемся с целым рядом препятствий на пути к комфортному образованию детей с ОВЗ в ДШИ и ДМШ. Учащимся с ОВЗ требуется особое внимание, индивидуальный подход, который преподаватель не может обеспечить ему на групповых занятиях, где от 15-25 учащихся. Но если создавать отдельные группы для детей с ОВЗ до 5 учащихся у них не будет возможности социализации. Таким образом включение (инклюзия) таких детей в социально-культурную и общеобразовательную среду представляет на настоящий момент актуальную проблему не только педагогики, но и психологии, и социологии. Ещё одним «краеугольным камнем» в вопросе комфортного обучения детей с ОВЗ является отсутствие единой методической базы, преподаватели вынуждены использовать опыт педагогов, уже работающих с детьми с ОВЗ, размещённый в статьях и методических разработках. Каждая такая работа очень важна, ведь она может оказаться «золотым ключиком» для раскрытия потенциала ребёнка и его комфортного обучения в классе фортепиано.

В данной работе будут освещены формы и методы работы в классе фортепиано с детьми с ОВЗ.

На сегодняшний день существует целый ряд форм работы в классе фортепиано, однако не все подходят для детей с ОВЗ. Рассмотрим наиболее

эффективные формы, которые используют в своей практике педагоги, работающие с особенными детьми.

Излюбленная форма работы, так называемая – «Звуковая картина». Она основывается на звукоизобразительных возможностях инструмента и импровизируется на заданную тему. Например: «Метель».

Учитель и ученик сидят за инструментом, учитель — слева. Игра сопровождается текстовым комментарием учителя. При повторном исполнении задания дети часто вызываются вести сюжет самостоятельно.

- Светит солнце. (Преподаватель играет мажорное трезвучие, звук как бы повисает в воздухе.)
- Вдруг сильный ветер приносит снежное облако. (Мажор сменяется минором, можно использовать глиссандо, арпеджио)
- Из облака начинают падать снежинки. (Ученик легкими движениями, взброс, в медленном темпе, тихо извлекает звуки в верхнем регистре. Можно чередовать черные и белые клавиши.)
- Ветер усиливается, снежинки кружатся в вихре. (Темп увеличивается, громкость звука нарастает. Преподаватель использует в аккомпанементе более сложные и красочные аккорды — септаккорды.)
- Вдруг пошел град. (Звуковой регистр понижается, сила звука все более усиливается, ученик может использовать созвучия из нескольких звуков сразу или кулачком по клавишам в низком регистре.)
- Метель постепенно стихает и заканчивается. (Игровые приемы повторяются в обратной последовательности.)
- На небе появляется солнце. (Преподаватель заканчивает «картину» красивыми аккордами.)

Подобным образом можно озвучить картину ночного неба с луной и звездами, метеоритами и космическими спутниками земли, летнего луга с пчелами, бабочками и жуками, подводного царства и др.

Во время выполнения задания преподаватель не только исполняет гармонический фон, диктует содержание и подсказывает возможные способы игры, его задача более глубокая:

- следить за положением корпуса и правильной осанкой ребенка во время исполнения, особенно в крайних регистрах фортепиано;

- следить за равномерной нагрузкой на обе руки, так как ребенок всегда старается работать более послушной рукой;

- максимально задействовать в работе все пальцы рук, а не только те, которыми ребенок привык манипулировать.

На первых занятиях очень важно заинтересовать ребёнка, показать ему широкие возможности инструмента и «погрузить» в мир музыки и такая форма работы, как «звуковая картина» подойдет как нельзя лучше.

Другой вид творческого задания, родственной первому, можно назвать «Рассказываем сказку». Он направлен не только на демонстрацию звуковых возможностей инструмента, но и на знакомство с интересами учащегося. «Рассказываем сказку» представляет собой устный пересказ известного сюжета либо сочиненного по ходу урока, либо рассказ ребёнка о интересном событии, которое он пережил недавно, который чередуется с его озвучиванием. Такой вид работы особенно полезен для детей с нарушениями речевых функций для дополнительной тренировки артикуляционного аппарата, а также для формирования навыка связного пересказа. Преподаватель и ученик могут разделить между собой персонажей, а также всю "постановку" сюжета ученик может взять на себя. Преподаватель при этом выступает в роли «звукорежиссера», показывая или подсказывая, как легче и точнее изобразить того или иного персонажа, диалог или происходящее действие.

Исходя из личного опыта работы важно найти контакт с ребёнком и установить доверительные отношения. Узнать у ребёнка о его любимых героях,

играх, увлечениях и даже любимые блюда. Полезно большинство форм работы создавать на основе интересов ребёнка.

Также следует учитывать возможности ребенка, его уровень развития. В моем классе обучаются трое детей разного возраста от 4-7 лет с диагнозом аутизм и ДЦП. Проблемы с развитием мелкой моторики наблюдаются у каждого из них. Достаточно часто возникают проблемы с точным попаданием на нужную клавишу. Для достижения точности в координации движения я ввожу в свои занятия целый ряд упражнений на координацию движений левой и правой руки. Самое простое из них:

Используя только третий палец сыграть на инструменте поочередно ноты от до-до вверх и обратно работая только на белых клавишах. Сначала правой рукой в первой октаве, затем левой рукой в малой октаве. Упражнение становится более эффективным и интересным когда вводятся элементы игры. Можно устроить соревнования между левой и правой рукой и подсчитать, сколько точных нот взяла правая рука, а сколько левая. Даём каждой руке поочередно 3 попытки, обычно к концу 3 проигрывания обе руки отлично справляются с заданием и побеждает дружба.

Также важно при игре задействовать все пальчики. В обычной жизни дети редко используют четвертый и пятый пальцы. Эти пальчики не принимают активного участия при использовании ложки, ручки, карандаша и других предметов, однако их развитию не менее важно. На уроке фортепиано мы играем упражнения и песенки, используя все пальцы. На первых уроках детям сложно нажимать клавиши четвертым и пятым пальцем, особенно детям с ОВЗ. При игре пятым и четвертым пальцем они могут разворачивать запястье и раскрывать ладонь, тереть подушечки пальцев и жаловаться на дискомфортные ощущения. Нужно перевести эти упражнения в игру и постепенно укреплять четвертые и пятые пальцы, обычно уже к 5-6 уроку пальцы становятся крепче, и дети смогут активно пользоваться ими при игре, не испытывая дискомфорта.

Для примера опишу некоторые формы и методы, используемые мной на уроках фортепиано с учеником Артемием, имеющим нарушение зрения, нарушение опорно-двигательного аппарата и задержку психического развития. Артемию 7 лет, ознакомившись с его интересами я разработала подходящие для него формы обучения. Ученику очень нравится мультяш «Лунтик». Всех героев он знает наизусть и даже цитирует фрагменты и песен из мультяшки. На основе 5 звуков (до, ре, ми, фа и соль) мы сочинили песенку используя слова из мультяшки: «Однажды на луне родился необычный малыш, и случилось так, что он попал на землю и встретил там много друзей». Эту песенку мы играем каждым пальчиком начиная от нотки до и заканчивая двойным повторением ноты соль и возвращением к до.

Играем песенку по очереди каждой рукой. Правая рука играет в первой октаве, а левая в малой.

Данная пьеса помогает:

1. Использовать все пальчики при игре
2. Знакомиться с названием нот
3. Укрепить пятый палец, посредством повторения звука пятым пальцем и активации внимания на заключительном скачке
4. Приобщать ребёнка к мажоро-минорной системе.

Формировать слуховой опыт с использованием тяготения D к T

Следующая песенка, которую мы часто играем, называется «Вупсень и Пупсень». Герои песни- персонажи мультяшки «Лунтик». Слова песни: «Вупсень и Пупсень затеяли сюрприз (играются звуки гаммы от до-си четвертными нотами). Они решили съесть все листья (играются звуки гаммы от до-до четвертными нотами). Ам-Ам-Ам (скачки кулачком по черным клавишам)

Для каждой песни используется красочная иллюстрация героев.

Для запоминания расположения и названия нот используется игра «Гости». Герои мультфильма «Лунтик» отправляются в музыкальную страну к ноткам.

Открывает домик нот (нотный стан) – Скрипичный ключ. В этом домике 5 этажей (линеечек). На этажах и между ними живут нотки.

Нажимая на каждую нотку, мы проговариваем:

Дядя Шнюк пришёл в гости к нотке До

Корней Корнеевич к нотке Ре

Мила к нотке Ми

Дед Шер к нотке Фа

Баба Клава к нотке Соль

Пчелёнок к нотке Ля

Кузя к нотке Си

Лунтик к нотке До

Ребёнок на первых этапах может играть все ноты третьим пальцем, а затем можно использовать аппликатуру гаммы C-dur. Также можно менять героев.

Данный вид работы направлен на:

1. Знакомство с нотной грамотой;
2. Знание расположения нот на клавиатуре;
3. Разучивание аппликатуры гаммы C-dur

Используя данные формы работы в классе фортепиано, нужно постепенно усложнять музыкальный материал. Для ребёнка с ОВЗ особенно важно достигнув результата, поделиться своими успехами с родителями и сверстниками. Поэтому не бойтесь выводить детей на сцену, да, первые выступления могут быть скованными, не яркими, но это огромный прогресс и радость для ребёнка. В дальнейшем он будет активнее и увлечённые заниматься, чтобы почувствовать гордость и радость от успешного выступления.

Занятия на инструменте и выступления позволяют детям с ОВЗ самовыражаться, избавляться от комплексов, повышают их самооценку, делают их более коммуникабельными.

Список использованных источников

1. Кудрявцева, Л. Г. Методическая разработка «Особенности обучения детей с ОВЗ» / Л. Г. Кудрявцева. – URL: <http://www.gdmshkola.ru/index.php/about-school/muzykalnye-otdeleniya/otdelenie-fortepiano-metodicheskie-razrabotki/22-featured-news/395-kudryavtseva-ovz?template=accessibility> (дата обращения: 24.02.2021). – Текст : электронный.

2. Яковлева, А. В. Методическое сообщение «Развитие музыкальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья на первоначальном этапе обучения игре на фортепиано» / А. В. Яковлева. – URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2020/03/03/metodicheskoe-soobshchenie> (дата обращения: 24.02.2021). – Текст : электронный.

Скидань А.С.

г. Ростов-на-Дону

КРЕАТИВНЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: новые методы в коррекционной работе логопеда, стоун-терапия в работе с детьми с нарушениями речи, гипер- и гипотермия в работе над речевыми проблемами.

Ключевые слова: коррекционная работа, арттерапия, инновационные методы коррекционной работы, цветотерапия.

К сожалению, в дошкольных учреждениях всё чаще встречаются дети с нарушениями речи.

У части таких детей отмечается общая соматическая ослабленность и замедленное развитие моторных функций; им присущи плохая координация движений, снижение скорости и ловкости. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У других детей отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

В последнее время в коррекционно-развивающий процесс в образовательных учреждениях всё больше включается **арттерапия** для детей с разными вариантами нарушения развития, которая даёт положительные результаты. В настоящее время арттерапия в широком понимании включает в себя:

- изотерапию (воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.);
- библиотерапию (воздействие чтением);
- имаготерапию (воздействие через образ, театрализацию);
- музыкотерапию (воздействие через восприятие музыки);
- вокалотерапию (воздействие пением);
- кинезиотерапию (воздействие движениями — танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику) [1].

Все эти виды терапии достаточно широко освещены. Но я выбрала новый для себя вид арттерапии.

В настоящее время в системе традиционных и нетрадиционных методов коррекции, использующихся в логопедической работе, все больше места занимают специальные техники, относящиеся, скорее, к области психологии или медицины.

Одной из таких специальных техник и является **литотерапия**.

Литотерапия – (от греческого lithos – камень, therapia – терапия) – лечение с помощью натуральных камней, нетрадиционная методика, ставшая популярной в последнее время. В более широком понимании, литотерапия это любое использование природных минеральных веществ (песок, камни, глина и пр.) с целью воздействия на организм человека.

Литотерапия с успехом применяется в современной медицине, косметологии, коррекционной педагогике. В логопедии, в коррекционной работе можно использовать элементы литотерапии, стоун – массаж, т.е. массаж натуральными камнями. Камни разного цвета и размера можно собрать на море, на речном берегу, просто купить в магазине декора. Главное, они должны быть натуральными, округлыми, гладкими на ощупь, без зазубрин.

На занятиях учитель – логопед не только развивает речь, но и ведёт работу по коррекции личностных нарушений, преодолению моторного недоразвития. Учитель – логопед должен овладевать новыми компетенциями, нетрадиционными методиками работы и применять их на практике [2].

Пальчиковая гимнастика с элементами литотерапии

1. перекатывание по ладони, по руке, массирование пальцев камешками: процедура выполняется при помощи нагретых до определённой температуры гладких камней. Камни кладутся на тыльные стороны ладоней, между пальцев, на запястья. Отдавая своё тепло, они способствуют расслаблению и прогреванию напряжённых групп мышц, делая процедуру не только приятной, но и лечебной.

2. Сжимание камешков в ладонях, катание камешка по ладошкам.

«Камень я в руке сжимаю,
Взад-вперёд его гоняю,
Поиграю я немножко,
Будто я поглажу кошку»

3. «Павлин» Удерживание камешков между пальцами.

«У павлина хвост роскошный,
Прячет он его нарочно,
Чтобы птицы все другие
И свои хвосты любили»

4. Самомассаж «Прогулка по городу» (с элементами стоун – массажа)

Очень любим мы гулять,

Все на улице считать: (перекатывание камня в ладонях)

«Сити – молл» – это раз! (камень в правой руке, массировать большой палец левой руки снизу-вверх)

Цирк, и парк – это два! (массировать указательный палец левой руки)

Три – театр и музей

Проходите поскорей! (массировать средний палец)

На четыре – у ДК

Ёлка очень высока! (массировать безымянный палец)

Пять – через Ботанический Сад

Мы вернёмся в детский сад! (массировать мизинец)

Затем меняем руки (берём камень в левую руку, массируем правую) и повторяем гимнастику

Пальчиковая гимнастика на песке

1. «Солнышко»

Солнышко в глазки

(Ладони лежат на песке, пальцы раздвинуты.)

Светит ребятам.

(Ритмично водим по поверхности песка ладонями вправо-влево.)

Мы поиграем

(Сжимаем и разжимаем кулачки, как бы прячем пальчики.)

С солнышком в прятки!

2. «Встреча»

У тебя есть пальчики.

(Ребёнок закапывает пальцы обеих рук в песок.)

У меня есть пальчики.

(Педагог закапывает пальцы обеих рук в песок.)

Пришла пора им встретиться,

(Пальчики ползут под песком и встречаются.)

Готовьте чемоданчики.

3. «Черепашка»

Черепашка, черепашка

(Положить кулачки на песок,)

В панцире живёт.

(Можно тихонько постукивать ими.)

Высунет головку,

(Затем высунуть указательный палец,)

Обратно уйдёт

Сочетание игры с камнями и песком

Сочетание пескотерапии (выкладывание дорожек, узоров на песке, закапывание камней в песок, выкапывание «секретиков» - самых красивых камушков, спрятанных в песке логопедом);

Игры на развитие звуко-ритмического рисунка

Перебирание камней, раскладывание по цвету, размеру, выкладывание дорожек или узоров из камней по образцу и самостоятельно.

1. Выложи, как я

Выкладывание перед ребёнком «дорожки» из камней в определённой последовательности: жёлтый, красный, синий, зелёный. Далее ребёнок должен продолжить сам.

2. «Продолжи». Перед ребёнком выкладывается «дорожка» из камней: маленький, большой, средний. Далее ребёнок должен продолжить сам.

3. Перед ребёнком выкладывается «дорожка» из камней, «звучащих» одинаково. Перед ребёнком выкладывается «дорожка» из камней

Игры на развитие фонематического слуха.

Игра «Звуковая мозаика»

Цель: развитие фонематического слуха, умения выделять заданный звук в ряду других звуков

Оборудование: карточки, поделённые на 9 квадратов, натуральные камни чёрного и белого цветов

Ход игры: логопед предлагает ребёнку внимательно слушать произносимые звуки и выкладывать камни на карточке:

-Если услышишь звук «Р», чёрный камешек клади, услышишь другой звук – клади белый камешек.

- А теперь камешки убирай: на чёрный камешек звук «Р» произноси, на белый камешек – любой.

Аналогично можно проводить работу со слогами и словами на заданный звук.

Игра «Весёлые камешки»

Цель: автоматизация звука в слове, развитие фонематического слуха, развитие мелкой моторики

Оборудование: натуральные камни разного размера с наклеенными (нарисованными) картинками с изображением различных предметов.

Ход игры: логопед предлагает ребёнку перебирать камни, называть, что на них нарисовано и откладывать в сторону камни с картинками, в названии которых есть заданный звук.

Упражнения на развитие логического мышления

«Четвёртый лишний»

Перед ребёнком выкладывают 3 камня определённого цвета, а четвёртый отличающегося. Ребёнок должен определить закономерность.

Так же можно выкладывать камни определённого размера.

«Крестики-нолики»

На камни наносится изображение краской «ноликов» и крестиков» (по 5 каждого). Играем на игровом поле.

Также можно нанести расцветку жуков «божья коровка» против «колорадского жука»

Цветотерапия.

Всем известна связь между цветом и психологическим состоянием ребёнка. В моменты, когда ребёнку тревожно, или слишком сильно разыгрался предлагаем поиграть, повертеть в руках камешек определённого цвета. Можно даже предложить раскрасить весь камень или его «эмоции», «смайлики».

Белые камни блокируют воспалительные процессы, способствуют очищению организма.

Жёлтые камни заряжают жизненной энергией

Красные камни усиливают кровообращение.

Зелёные камни возвращают уверенность в себе, снимают стресс, усталость.

Синие камни успокаивают, снимают мышечное напряжение [2].

Метод искусственной локальной контрастотермии.

Искусственная локальная **контрастотермия** - это контрастное воздействие низкотемпературных и высокотемпературных предметов на части тела с целью активизации рецепторов. В качестве низкотемпературных агентов могут выступать ледяная крошка, холодная вода, кубики льда, а высокотемпературных - горячая вода, грубые шерстяные варежки, опущенные в горячий настой трав, тепломассажеры или нагретая ложка.

Эффект *криомассажа* основан на изменении деятельности сосудов - первоначальный спазм мелких артерий сменяется выраженным их расширением, что значительно усиливает приток крови к месту воздействия, в результате чего улучшается питание тканей. По наблюдениям физиологов результаты мощного разряда рефлекторного воздействия однократной процедуры воздействия холодом на организм человека прослеживаются в течение трёх и более часов.

При криомассаже мышц артикуляционного аппарата или активных точек на ладонях или стопах ребёнка ледяные камешки в марле накладывают поочередно на мышцы артикуляционного аппарата (круговую мышцу рта, большую скуловую мышцу, подбородок в области подчелюстной ямки, язычную мускулатуру), затем на тыльную сторону ладони, на кончики пальцев, на точки на стопе. Продолжительность экспозиции ледяной аппликации во время одного сеанса суммарно от 2 до 7 минут (время экспозиции увеличиваем постепенно). Одномоментное наложение камешков на одну из

заинтересованных зон от 5 до 20 секунд. Курс лечения составляет 15-20 сеансов, проводимых ежедневно.

Аналогично проводится гипертермия (тепломассаж артикуляционной мускулатуры, ладоней, стоп). Камни обливаются горячей водой перед применением. Сначала оборачиваются полотенцем или салфеткой, затем полотенце убираем.

Различные варианты применения холодных и горячих камней:

- только гипотермия;
- только гипертермия (тепломассаж);
- гипотермия, затем гипертермия [3];

Как видим, применение камней в коррекционной практике очень широко и оправдано. Это недорогой, необычный природный материал, который имеет разный вес, разную форму, разную температуру, цвет, фактуру, что привлекает внимание детей.

Список использованных источников

1. Глухова, А. Е. Арттерапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями / А. Е. Глухова. – Текст : электронный // Молодой учёный. – 2014. – № 17 (76). – С. 467-473. – URL: <https://moluch.ru/archive/76/12892/> (дата обращения: 14.01.2021).

2. Приходько, О. Г. Особенности логопедической работы при дизартрии с детьми, страдающими ДЦП и другими видами неврологической патологии / О. Г. Приходько. – Текст : непосредственный // Развитие и коррекция. – 1999. – № 5. – С. 51-57.

3. Степанченко, О. В. Методика искусственной локальной гипотермии / О. В. Степанченко, В. И. Виноградова. – Текст : непосредственный // Современные технологии реабилитации в педиатрии : сб. ст. / под ред. Е. Т. Лильина. – Москва : ОДИinternational, 2000.

ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены теоретические основы коррекции тревожности младших школьников с задержкой психического развития, а также результаты диагностики и проектирование деятельности педагога-психолога по коррекции тревожности у младших школьников с задержкой психического развития с помощью песочной терапии.

Ключевые слова: коррекция тревожности, задержка психического развития, младший школьный возраст, песочная терапия.

Повышенная школьная тревожность частое проявление эмоционального неблагополучия личности. У младших школьников с задержкой психического развития по причине проблем учебного характера показатели тревожности выше, чем у обучающихся не имеющих проблем с усвоением программного материала. Снижение уровня общей и школьной тревожности у обучающихся начальной школы с задержкой психического развития не только способствует успешной их адаптации, но и положительно отражается на успеваемости по учебным предметам.

Исследование проблемы коррекции тревожности у младших школьников с задержкой психического развития О. В. Фроловой, Е. В. Михайловой, Н. А. Деревянкиной и других ученых, позволили определить, что школьная тревожность обусловлена незрелостью и неустойчивостью эмоционально-волевой сферы обучающихся [6]. По мнению Л. Н. Костиной, М. С. Расцевской, Е. Л. Винниковой, обучающиеся с данной вариантом

нарушения развития в большей степени подвержены тревожному состоянию, чем нормально развивающиеся сверстники [2, 9].

В. Б. Никишина установила, что тревожность у младших школьников с задержкой психического развития проявляется такими особенностями, как отсутствие мотивации обучения в школе, повышенная чувствительность к неудачам, нежелание участвовать в затруднительной для себя деятельности, возникновение «беспричинных» заболеваний [8].

С целью выявления уровня тревожности у младших школьников, обучающихся по адаптированной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития, в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Начальная школа – детский сад № 105 г. Нижнего Тагила» было проведено исследование 8 человек (6 мальчиков и 2 девочки) с использованием диагностических методик графический тест «Кактус» М. А. Панфиловой и опросника Филлипа.

Обобщая результаты диагностики можно представить полученные данные с учетом выбранного диагностического инструментария. По графической методике «Кактус» у 38% детей (3 человека) нормальный уровень тревожности; повышенный уровень тревожности выявлен у 38% испытуемых; высокий уровень тревожности обнаружен у 25% младших школьников, что соответствует 2 участникам исследования.

Диагностика школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития по тесту Филлипа позволила выделить как показатели общей тревожности, так и по отдельным факторам. При интерпретации результатов исследования можно сделать вывод о том, что у младших школьников с задержкой психического развития не выявлен высокий уровень общей тревожности, как и по отдельным шкалам, входящим в методику. Повышенный уровень тревожности по тесту Филлипа у младших школьников с задержанным вариантом развития выявлен по таким факторам как общая тревожность, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с

учителями. Наибольшее количество участников исследования (63%) имеют повышенный уровень тревожности по показателю «Общая тревожность в школе», отражающему общее состояние ребенка в школе и различные формы включения в школьную жизнь. Больше половины младших школьников с задержанным вариантом дизонтогенеза (53%) имеют страх в ситуациях проверки знаний. У половины участников исследования младшего школьного возраста (50%) отмечается низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Несколько ниже у изучаемого контингента представлены повышенные значения по шкалам «Страх самовыражения» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» – 38% и 25% соответственно.

Таким образом, у младших школьников с задержкой психического развития возникает необходимость коррекции тревожности, проявляемой в ситуациях школьной жизни. С этой целью нами был разработан психолого-педагогический проект с использованием песочной терапии.

На возможности песочной терапии в коррекции тревожности у детей указывали Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко, Э. Э. Большебратская, Н. А. Сакович, которые предлагают для снижения эмоционального и мышечного напряжения, повышения самооценки и уверенности в себе у младшего школьника с задержкой психического развития использовать специальные упражнения, игры, способствующие получению удовольствия от взаимодействия с песком, стимуляции и расслаблению кожных покровов и нервных окончаний пальцев рук и ладони, стабилизации неустойчивой эмоционально-волевой сферы в процессе творческого самовыражения. Примерами таких упражнений и игр могут быть: «Песочный дождик», «Победим страх», «Победитель страха», «Здравствуй, песочек», «Я колючий только снаружи», «Рисунки на песке», «Зарывание страшных секретов», игра «Отпечатки рук», игра «Песочный круг» [1, 3, 10].

Для проведения коррекции тревожности с помощью песочной терапии используют следующий инвентарь: водонепроницаемый деревянный ящик,

чистый песок, игрушечные фигурки около 8 сантиметров высотой, пульверизатор.

Перед началом работы с песком педагог-психолог знакомит ребенка со свойствами материала и позволяет получить положительные эмоции при погружении кистей рук в песок, перетирании или пересыпании частиц. После этого в процессе беседы задаются открытые вопросы ребенку с целью выяснения его ощущений, чувств и эмоций во время работы с материалом. Далее взрослый приглашает школьника перейти к ритуалу «входа» в Песочную страну, где озвучивается заранее подготовленная речь [3].

На следующем этапе коррекционной работы ребенка позволяют выполнять простые приемы работы с песком для последующего использования их в играх и упражнениях. Приемами такой работы могут быть: посыпание песка тонкой и толстой струйками; пересыпание песка в руках одновременно или поочередно обеими руками, рисование пальчиками простых узоров на песке [7].

Следующим шагом в коррекции тревожности является проведение самомассажа песком для того, чтобы ребенок смог почувствовать расслабляющее воздействие материала на нервные окончания пальцев рук, ладоней, способствующие снижению эмоционального и мышечного напряжения на начальной стадии занятия. Педагог учит перетирать материал между пальцами и ладонками, пересыпать песок в руках и прислушиваться к своим ощущениям. Дети легко взаимодействуют с песком и быстро осваивают способы работы с ним, благодаря возникновению комфортного эмоционального состояния при соприкосновении кожных покровов рук с материалом. Песок благодаря своим особым свойствам (рассыпчатости, гибкости, пластичности) успокаивает и расслабляет мускулатуру рук. Пересыпание песка, перетирание его в руках помогает снизить мышечное и эмоциональное напряжение, расслабиться, а также способствует развитию тактильной чувствительности кожных покровов детей с задержкой

психического развития [4]. Все это позволяет перейти к работе с основными упражнениями и играми, направленными на коррекцию тревожности [8].

Специально подобранные упражнения и игры способствуют выражению ребенком своих переживаний, опасений и моделированию с использованием песка тревожных ситуаций, а также преобразовывать их в символической форме и искусственно созданной ситуации. Ребенку можно предложить нарисовать, слепить из песка свой страх или выбрать игрушечную фигурку, символично олицетворяющую тот или иной объект, вызывающий тревогу. Далее совместная деятельность педагога-психолога и ребенка направлена на изучение песочной картины, интерпретацию образов и обсуждению возможных трудностей и переживаний, отражающих тревожное состояние школьника в период обучения. Совместная работа завершается поиском направлений преодоления тревожного фактора, используя различные приемы работы с песком: смыть его водой, сделав песок влажным; изменить песочную картину тревоги, внося позитивные элементы; уничтожить образ (фигуру) страха на песке, осуществляя различные действия: уплотнение с помощью пальчиков, кулачков, ладошек; закапывание в песок игрушечную фигурку, символизирующую тревогу и страх и др. [8]. Поскольку младшие школьники с ЗПР также имеют низкую самооценку и неуверенность в себе, то песочная терапия с игрушечными фигурками будет плодотворна в работе с детьми, у которых имеется страх самовыражения и проявления собственных переживаний. Такие фигурки могут символизировать субличности ребенка («мини Я», которое имеет страхи, желания, нереализованные потребности и т. д.) при создании сюжета песочной картины [5]. В играх и упражнениях с песком ребенок может самостоятельно переносить и отыгрывать тревожный фактор, негативные эмоции и выступить их разрушителем [1, 7].

На завершающем этапе занятия с использованием песочной терапии проводится беседа, в которой обсуждаются итоги совместной и индивидуальной деятельности ребенка, а также задаются открытые вопросы о

возникших ощущениях, чувствах, мыслях во время работы с песком, что определяет «ритуал прощания» [3].

Потенциал песочной терапии для коррекции тревожности у младших школьников с задержкой психического развития заключается в стабилизации эмоционально-волевой сферы, повышении самооценки и уверенности в себе, снижении эмоционального и мышечного напряжения посредством выражения тревожного фактора в символической форме, а также его преобразования в игровых ситуациях и упражнениях с песком. Тематика игровых ситуаций подбирается с учетом преимущественных проявлений школьной тревожности и позволяет в ситуациях безопасного взаимодействия преобразовать их [7, 10], что повышает успешность ребенка в преодолении ситуаций, вызывающих тревогу в повседневной школьной жизни.

Список использованных источников

1. Большебратская, Э. Э. Песочная терапия / Э. Э. Большебратская. – Петропавловск, 2010. – 74 с. – Текст : непосредственный.
2. Винникова, Е. Л. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой развития / Е. Л. Винникова, Е. С. Слепович. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 18-24.
3. Грабенко, Т. М. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Москва : Ин-т спец. педагогики и психологии, 1998. – 50 с. – Текст : непосредственный.
4. Костина, Л. Н. Особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста (с нормальным и задержанным психическим развитием) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Костина Любовь Николаевна. – Санкт-Петербург, 1992. – 14 с. – Текст : непосредственный.
5. Куракина, Н. М. Возможности песочной терапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / Н. М. Куракина. – URL: <https://euroasia-science.ru> / (дата обращения: 13.03.2021). – Текст : электронный.

6. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – Москва : Речь, 2007. – 248 с. – Текст : непосредственный.
7. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – Москва : Владос, 2003. – 126 с. – Текст : непосредственный.
8. Носулько, А. В. Пескотерапия как средство коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста / А. В. Носулько. – Текст : электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2019. – № 1. – URL: <http://human.snauka.ru/2019/01/25526> (дата обращения: 13.03.2021).
9. Расщевская, М. Ч. Особенности эмоционально-волевой сферы детей 6-10-летнего возраста с разным уровнем умственного развития / М. Ч. Расщевская. – Рига, 1986. – Текст : непосредственный.
10. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н. А. Сакович. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 176 с. – Текст : непосредственный.

Степанова М.Н.
г. Санкт-Петербург

ДИГРАФИЯ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Аннотация. В данной публикации подобраны разные системы профилактики, коррекции, с помощью интернет-ресурсов по преодолению и профилактике дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Этот вид дисграфии является, пожалуй, самым распространённым и может проявиться в искажениях структуры слова и предложения: в перестановке букв, в пропуске согласных и при их стечении, в пропуске гласных, в добавлении лишних букв; в пропуске, добавлениях и перестановке слогов.

Ключевые слова: дисграфия, языковой анализ, интернет ресурсы, синтез.

Можно долго говорить о новаторских методах обучения, о реформе школьного процесса, о внедрении техники в систему образования, однако количество детей с трудностями овладения письмом и грамотностью увеличивается. По самым общим подсчетам, таких детей сегодня около 70% от общего числа школьников. Эти факты свидетельствуют о том, что четверть детского населения страны не владеет родным языком! Еще более печально знать, что трудности письма и чтения, которые возникают у школьников, сохраняются и в их взрослой жизни: даже закончив школы и институты, они остаются безграмотными.

Учитывая реалии жизни, я пользуюсь в работе обследованием Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, т.к. оно позволяет выявить не только речевые, но и неречевые проблемы детей.

Грамотность складывается из 3 основных **блоков**. Выделим эти аспекты:

1.нейропсихологический, включающий в себя функциональную готовность ребенка к письму, т.е. достаточное развитие психических функций, необходимых для того, чтобы писать;

2.социально-педагогический, в котором важно учесть характер общения ребенка со взрослыми, его игровое развитие в дошкольном возрасте, отношение в семье к чтению;

3.психологический, т.е. уровень мотивации ребенка к занятиям письмом, чтением и к обучению вообще.

Все 3 аспекта являются необходимыми составляющими грамотного письма, взаимодействуют друг с другом и зависят один от другого.

По мнению Емельяновой и Соболевой, одна из главных проблем правописания – необъяснимый пропуск букв в словах. В каждом случае пропуска букв причины бывают разные, но, в общем, ответ один: у ребенка не сформирован или недоформирован образ слова. Образ слова является

существенным компонентом чувства языка, необходимого для полноценного владения языком. Это единство фонематической (как звучит), семантической (что обозначает), грамматической (из каких грамматических элементов состоит и в какую семью однокоренных слов входит) и графической (как пишется) природы слова. В идеале перед тем, как написать, ребенок должен осознать слово по всем этим параметрам.

Пропуск букв может возникнуть прежде всего по следующим причинам: ребенок первый раз слышит слово; ребенок раньше слово слышал, но не знает, что оно обозначает; ребенок знает значение слова, но ни разу не встречал его написанным.

Иногда же ребенок продолжает пропускать буквы даже в хорошо знакомых ему словах, которые он писал неоднократно, а то и каждый день, например, в слове «упражнение». Тогда, вероятно, мы имеем дело с такими причинами: у ребенка не хватает внимания, чтобы уловить в неверно написанном слове отличие от образца; ребенок имеет такое богатое воображение, что, слыша слово, сразу представляет называемый им предмет или понятие, а не символическое обозначение этого предмета или понятия буквами.

Механизмом данного вида дисграфии является нарушение следующих форм языкового анализа и синтеза: анализ предложений на слова; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

Целью профилактической работы является научить ребенка оперировать с различными единицами речи: предложениями, словами, слогами и звуками.

Можно выделить следующие **задачи** профилактической работы: научить выделению гласных и согласных звуков среди сочетаний звуков, слогов, слов, словосочетаний, предложений; формировать умение определять положение заданного звука в слогах, словах; развивать навыки звукового анализа и синтеза; научить давать характеристику гласных и согласных звуков; учить соотношению слов со звуковыми схемами; развивать навыки слогового анализа и синтеза односложных, двусложных и трехсложных слов; учить детей

дифференцировать слоги и слова; познакомить детей с открытыми и закрытыми слогами; закреплять знания о слогообразующей роли гласных; формировать умение соотносить слова со слоговой схемой; формировать знание о структуре предложений; учить составлять предложения по картинкам; тренировать в согласовании слов в предложении.

Обследование позволило сделать вывод о том, что у обучающихся 1-х классов наблюдаются большие проблемы с развитием фонематических процессов, что впоследствии может привести к дисграфии. Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Поэтому в своей работе я делаю упор на развитие фонематического и слогового анализа и синтеза. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза является наиболее распространённым. Так же в своей работе по коррекции дисграфии на почве языкового анализа и синтеза я пользуюсь материалом из рабочей тетради М.В. Мальм, О.В. Суловой «Дисграфия. Языкового анализа и синтеза» и Е.В. Мазановой «Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза».

На сегодняшний день по коррекции дисграфии на почве языкового анализа и синтеза я использую в своей работе новые интернет-ресурсы работаю с сервисом «Learning Apps». Хочу поподробней остановиться на работе с «Learning Apps.org». Сервис достаточно прост для самостоятельного освоения. «Learning Apps.org» - полностью бесплатный онлайн-сервис из Германии, позволяющий создавать интерактивные упражнения для проверки знаний. Пусть Вас не пугает страна происхождения – сервис русифицирован, знание иностранного языка не потребуются. Имеется огромная коллекция готовых упражнений, которые классифицируются по разным предметам, по разным темам. Для просмотра каталога упражнений на сайте регистрация необязательна. Если зарегистрироваться на сайте, то можно создавать и свои упражнения. Наилучшим вариантом использования таких упражнений на уроке

является наличие компьютеров у детей или интерактивной доски в классе. Для профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза я использую задания «Звуки речи (звуковой анализ и синтез) 1. Ответь на вопросы. Допиши ответ. 2. Произнеси названия картинок. Определи, на какой звук начинается каждое слово. 3. Произнеси название картинок. На какой звук оканчивается каждое слово? Запиши под картинкой соответствующую букву. 4. Определи, сколько букв и звуков в словах. Поставь ударение, раздели слово на слоги, разбери слоги по буквам и звукам. 5. Слово различительная роль гласных. Вставь гласные буквы и образуй разные слова. 6. Из данных слов выпиши 2-ю букву и из полученных букв составь слово. Запиши его. Подчеркни в этом слове гласные красным цветом. Поставь ударение. Найди и выдели орфограмму. 7. Запиши данные в 3 столбика (по количеству гласных в словах). 8. Буквы перепутались. Составь из них слова и запиши. В скобках напиши количество слогов в слове. 9. Впиши гласные буквы, состоящие из одного звука. Впиши согласные буквы, обозначающие всегда один мягкий звук. 10. Какая гласная пропущена? Вставь пропущенные гласные буквы. Так же есть разделы «Слоговой анализ и синтез., Ударение., Дифференциация гласных., Слово., Предложение., Текст.» Я считаю введение компьютерных технологий сегодня является новым этапом в образовательном процессе. Информационные компьютерные технологии положительно влияют на разные стороны речи, психическое развитие детей, расширяют уровень образовательных возможностей с поддержкой современных мультимедийных средств. При применении интернет-ресурсов у детей наблюдается усиление мотивации к обучению, развитию творческих способностей, формирования навыка самоконтроля, умения самостоятельно получать новые знания. Также хотелось бы сказать про инновационную технологию, как интерактивная программа Mimio. Mimio-игра несёт в себе выразительный тип информации, понятный дошкольникам. Она позволяет смоделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя или трудно увидеть в жизни. Mimio даёт возможность неоднократно возвращаться к изучаемому материалу, усложнять и изменять

задачи, добавляя задания. Также мне хочется упомянуть ещё об одной из современных здоровьесберегающих технологий инновационная технология «БОС-здоровье». Логопедический комплекс БОС рассчитан для логопедической коррекции (исправления речи, заикания). Программно-индикаторный комплекс БОС записывает и подвергает обработке команды частоты сердечных сокращений и частоты дыхания с изолированием вдоха и выдоха. Комплекс использует речевой набор (стихи, рассказы), который может непрерывно расширяться. Используя первоначальные сведения редактированных сигналов частоты сердечных сокращений и частоты дыхания и речевого набора, программа ритмично распределяет речевую копию для чтения на выдохе. Сигналы БОС видны на экране компьютера наподобие зрительных образов, которые постоянно меняются от постоянного чередования слайдов. Таким образом с помощью интернет-ресурсов, используя в своей работе, с учётом индивидуального своеобразия детей можно не только лишь развивать устно-речевую основу у детей, но и заметно сократить время коррекции речевых недостатков.

Список использованных источников

1. Винокурова, Н. К. Развиваем способности детей. 1 класс / Н. К. Винокурова. – Москва : Росмэн, 2004. – 79 с. – Текст : непосредственный.
2. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Кобзарева, Л. Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения / Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина. – Воронеж : Учитель, 2001. – 80 с. – Текст : непосредственный.
4. Козырева, Л. М. Развитие речи. Дети 5-7 лет / Л. М. Козырева. Ярославль : Акад. развития, 2007. – 159 с. – Текст : непосредственный.
5. Мазанова, Е. М. Учусь работать с текстом : альбом упражнений по коррекции дисграфии / Е. М. Мазанова. – Москва : Гном, 2019. – 48 с. – Текст : непосредственный.

6. Об оценке эффективности лечения методом БОС : информ. письмо.

7. Развитие словесно-логического мышления и связной речи младших школьников : задания и упражнения / авт.-сост. Л. В. Зубарева. – Волгоград : Учитель, 2010. – 99 с. – Текст : непосредственный.

8. Соболева, А. Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом / А. Е. Соболева, Е. Н. Емельянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 94 с. – Текст : непосредственный.

9. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : метод. пособие / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва : Айрис-Пресс, 2007. – 172 с. – Текст : непосредственный.

Стрелкова А.А.

г. Санкт-Петербург

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С ОВЗ ТНР ВАРИАНТ 5.2. - 1 ОТДЕЛЕНИЕ, 2 КЛАСС

***Аннотация.** Овладение словарем является важным условием умственного развития обучающихся. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. В статье автор представляет результаты реализованного проекта, проведенного с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи, способствующего развитию и обогащению словарного запаса.*

***Ключевые слова:** словарных запас, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, развитие лексики.*

Полноценное владение речью свидетельствует о благополучном усвоении материала, о форсированности мыслительных операций, что позитивно

отражается на школьном обучении. Навыки владения речью предполагают, прежде всего, богатый словарный запас.

Развитие словаря характеризуется как увеличение количества используемых слов, так и понимание различных значений одного и того же слова (многозначного) [4]. Обогащение словарного запаса способствует развитию операциональной стороны мышления. Бедность словаря мешает полноценному общению, а, следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словаря – один из важных факторов успешного школьного обучения. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей [1].

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение с взрослыми [5].

Исследованием и проблемой формирования словаря детей занимались педагоги прошлого и настоящего времени: К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, В.И. Логинова, А.М. Бородич, Г.М. Лямина. Широкое применение в практике Г.М. Лямина отмечала в использовании методических и дидактических пособий, подготовленных ее ученицей В.В. Гербовой.

Отметим, что у каждого педагога можно найти свое понимание проблемы развития словаря, свое отношение к методическому решению проблемы, свои позиции в разработке содержания и методов развития словарного запаса. Вместе с тем исследователи подчеркивали роль специального обучения в

формировании, обогащении и активизации словаря детей младшего школьного возраста [3].

Тяжелое нарушение речи (далее- ТНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой системное нарушение речевой деятельности, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой, и смысловой сторон (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются с сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи. В условиях общеобразовательной школы, такие дети становятся неуспевающими учениками из-за своего аномального речевого развития, что препятствует формированию их полноценной учебной деятельности.

У детей с тяжелыми нарушениями речи активный словарь в количественном отношении значительно беднее. Преобладающим типом лексических ошибок является неправильное употребление слов в речевом контексте. В словаре детей зачастую отсутствуют сложные слова.

Нарушение формирования лексики детей с ТНР проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Проблема формирования словаря у детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного учреждения становится наиболее актуальной в связи с ежегодным усугублением речевой патологии у обучающихся.

Нами был реализован проект по обогащению словарного запаса детей младшего школьного возраста с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение (2 класс) на основе знакомства со старорусскими словами и введение их в словарный запас учащихся.

Для реализации проекта нами была поставлена *цель*: обогащение словарного запаса и развитие мелкой моторики у детей с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение через пополнение словаря с помощью сказко- и пластилино-терапии.

Для осуществления поставленной цели были выделены следующие *задачи*:

1. обогатить словарный запас старорусскими словами, уточнить смысл слов, углубить знание о значении слов у обучающихся с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение;

2. закрепить навыки мелкой моторики посредством работы обучающихся с пластилином;

3. развить интеллектуальный потенциал в речевой деятельности;

4. развить образное мышление у обучающихся с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение. 2 класс;

5. развить долговременную память у обучающихся с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение.

Успешности реализации проекта способствуют следующие *принципы*:

1. Принцип систематичности учитывает структуры различных дефектов, определяет ведущее нарушение и соотносит первичные и вторичные дефекты. Речь — это сложный психический процесс, поэтому даже при нарушении отдельных ее звеньев, как правило, нарушается вся речевая деятельность в целом.

2. Принцип дифференцированного подхода – при работе с детьми необходимо учитывать особенности психического развития ребенка, уровень его познавательной деятельности, уровень развития речи ребенка.

3. Принцип поэтапности – переход от простого этапа занятия – просмотр мультфильма, к более сложному – сопоставление слов с картинкой, лепка из пластилина.

4. Принцип естественного речевого общения – учащиеся оказались в ситуации, когда необходимо знать старорусские слова и понимать их смысл для

того, чтобы успешно взаимодействовать между собой и с учителем-логопедом в ходе занятия.

Реализации проекта способствовали нижеперечисленные условия: краткосрочный, групповой вид проекта; речевая направленность деятельности. Сроки реализации проекта включали в себя два занятия по 45 минут. Участниками данного проекта выступили: учитель - логопед, учащиеся 2 класса с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение.

Материально-техническое оснащение:

1. Компьютер;
2. Электронная доска;
3. Проектор;
4. Набор картинок с предметами, обозначающими слова;
5. Материалы для творческой деятельности: пластилин.

Формы работы с детьми:

1. Беседа с детьми, рассказ о теме и цели занятия;
2. Самостоятельная работа ребенка в ходе занятия;
3. Оформление выставки работ детей по итогу занятий.

Ожидаемые результаты в работе с детьми:

1. обогащение словарного запаса сложными для детей с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение. 2 класс старорусскими словами;
2. развитие внимания к семантической стороне слова;
3. развитие образного мышления у детей с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение. 2 класс;
4. закрепление навыков мелкой моторики у детей с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение. 2 класс;
5. развитие долговременной памяти у детей с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение. 2 класс.

Этапы проведения и реализации проекта включали в себя: информационно-накопительный; организационно-практический; проверочно – аналитический.

На первом этапе нами осуществлялся подбор наглядного материала (сказки, мультфильма), раздаточного материала (картинки с предметами, обозначающими слова, пластилин). Нами была произведена подборка старорусских слов: плуг – орудие для вспашки плотной почвы; колода – цилиндрический отрезок ствола дерева с полым вырезом, закрытый сверху и снизу крышками и имеющий проход для пчёл; крынка – глиняный горшок для молока; верхки – верхняя часть чего – то, например, растения; расщепа – расщепленное, разрезанное место по длине предмета; лапти – обувь, плетенная из лыка, бересты или веревок, которую прежде носили крестьяне; прялка – приспособление для ручного прядения одной нити - пряжи; плошка - плоский сосуд, блюдце [2].

На организационно-практическом этапе проекта, реализованном в ходе занятий по развитию речи, обучающимся был представлен мультфильм - сказка «Вершки и корешки». Обучающимся было предложено посмотреть сказку 2 раза. Так же обучающимся был предоставлен материал в виде карточек с картинками, дающих наглядное представление о том или ином слове (всего восемь слов) – 8 картинок.

При первом просмотре обучающимся предлагалось найти в мультфильме картинки, которые представлены перед ними в печатном виде и сопоставить их со словами, услышанными перед появлением картинки в мультфильме. Затем учитель- логопед спрашивал у детей показать картинки, обозначающие слова, которые запомнили дети и произнести эти слова.

Так же с обучающимися обсуждался смысл просмотренной сказки, и крылатые выражения, используемые главными героями по ходу сюжета (На чужой вершок/корешок не разевай роток!). Обучающиеся высказывали свои теории значения данного крылатого выражения и в итоге сошлись на значении - «Не бери чужого».

При повторном просмотре проверялась правильность запомненных обучающимися слов, а также давалось их определение по словарю В.И Даля.

На следующем занятии обучающиеся просматривали сказку третий раз. Из видео были вырезаны ранее изученные слова, но оставлены картинки с обозначением слов. Обучающиеся вспоминали слова и вставляли их в мультфильм с опорой на картинки. Обучающиеся вспомнили все представленные слова и их значение. Затем детям было предложено слепить из пластилина предметы с картинок на выбор.

В конце занятия была оформлена выставка работ обучающихся.

Проверочно – аналитический этап проекта включал в себя проведение повторного опроса обучающихся (по прошествию двух недель) на знание слов, изученных в ходе проекта и анализ полученных данных. По результатам опроса было выяснено, что обучающиеся запомнили 90% из изученных слов (все слова, кроме прялки). На основании этого был сделан вывод об успешности проведения проекта. Удалось выполнить все задачи, поставленные перед проектом и достичь поставленной цели.

Проверочно-аналитический этап проекта позволил систематизировать достигнутые результаты в ходе реализации проекта:

1. обучающиеся с ОВЗ ТНР 5.2 -1 отделение. 2 класс пополнили свой словарный запас сложными старорусскими словами;
2. обучающиеся расширили свои знания о семантической стороне слова;
3. обучающиеся овладели навыком элементарного осознания слова и словесных отношений;
4. при повторном опросе обучающихся через 14 дней обучающиеся смогли вспомнить и описать 90% слов, что является хорошим показателем работы долгосрочной памяти;
5. обучающиеся закрепили навыки мелкой моторики через работу с пластилином.

Подводя итог, автор отмечает успешность реализации проекта по обогащению словарного запаса у детей с ОВЗ ТНР. Таким образом, еще раз подчеркнем о необходимости и важности развития лексики у обучающихся,

которая в свою очередь способствует умственному развитию подрастающего поколения.

Список использованных источников

1. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. – 77 с. – Текст : непосредственный.

2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. / В. И. Даль ; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ ; науч. ред. Л. В. Беловинский. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с. – Текст : непосредственный.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 160 с. – Текст : непосредственный.

4. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению : монография / Е. В. Шереметьева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с. – Текст : непосредственный.

5. Щербак, С. Г. Нарушение лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня / С. Г. Щербак, Н. Г. Самохвалова. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 188-190.

ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются современные требования к организации образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. Приводится пример опыта организации образовательной деятельности где организованы условия взаимодействия всех участников образовательной деятельности. Выделяются характеристики свободной деятельности детей как одной из форм организации совместной образовательной деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная деятельность, дошкольное образование, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Современные педагоги дошкольных образовательных организаций, реализуя образовательный процесс, обязаны создавать условия с учётом ближайшего развития ребёнка, где дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) будут активно взаимодействуя, принимать участие в процессе деятельности, что повлечёт за собой дальнейшее развитие ребёнка. Данные требования предъявляет Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО), который выделяет основными целями образования не знания, умения, навыки, а проявленный ребёнком интерес, его стремление к участию и взаимодействию [3, с. 81].

Основной идеей ФГОС ДО определена – идея развития. Методология развития как культурно-историческая методология понимания детства, исходит из работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и В.В. Давыдова [4, с. 8].

Кроме того, технология развития дошкольного детства есть технология особого развивающего взаимодействия между взрослыми и детьми, в которой ребёнок вовсе не объект, а значимый участник образовательных отношений. Идеал развития – свободная, творческая и гармонически развитая личность, личность с равномерным развитием всех своих сторон [5, с. 18]. Всестороннее развитие ребёнка является результатом взаимодействия со взрослым и сверстниками, в котором ребёнок – субъект, равный, значимый участник образовательного процесса. Задача современного педагога, организующего образовательный процесс с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ, выбрать формы организации образовательной деятельности, где каждый из её участников, в том числе и дети с ОВЗ, будут равными участниками, имеющими возможность влиять на деятельность в процессе взаимодействия [1, с. 213].

С опытом такой организации мы ознакомились в МАДОУ № 61, г. Томска. Данное дошкольное учреждение, учитывает опыт организации образовательной деятельности Школы Совместной деятельности (средней общеобразовательной школы № 49, г. Томска) [2, с. 38]. Школа имеет опыт организации совместной образовательной деятельности, в том числе и дошкольной образовательной деятельности на уровне предшкольной подготовки. В концепции педагогики совместной деятельности, образовательная практика представлена как практика соорганизации взрослых и детей, их взаимодействий и взаимоотношений. Организация совместной деятельности представлена в трёх моделях: авторитарной, лидерской, партнёрской. Современный педагог должен владеть всеми моделями, использовать их в образовательной деятельности, но направлять приоритеты содержания образовательной деятельности от тотального авторитаризма к лидерству и партнёрству [3, с. 80].

Рассмотрим опыт организации совместной образовательной деятельности в группе детей старшего дошкольного возраста, на примере её организации в форме свободной деятельности. В данной старшей группе, из 23 детей, четыре ребёнка с ОВЗ.

Вариант 1. Свободная деятельность в парах. Взрослый и дети обсуждают различные варианты использования образовательного пространства при работе в образовательно-игровых центрах: математиков; экспериментаторов; сценаристов; географов; зоологов и т.п. На первых этапах работы детям предлагают использовать один из них. Например, дети и взрослый располагаются вокруг заранее разложенного на ковре оборудования одного из центров, центра математиков. Материал выбирается с учётом того, насколько он знаком детям. Новых один-два. Хорошо знакомое дидактическое оборудование детям предоставляется на выбор без обсуждения. Новое, которое дети не знают, педагог показывает, объясняет правила работы с ним, обсуждает, где, в какой зоне группы лучше его использовать.

После обсуждения с дошкольниками вариантов работы с дидактическим материалом, каждому ребёнку предлагается выбрать себе партнёра деятельности, затем, обсудив с партнёром, выбрать дидактический материал и образовательное пространство, где возможна и удобна реализация работы с выбранным совместно материалом.

Данная форма работы даёт возможность организовать образовательную ситуацию исходя из возрастных, индивидуальных возможностей ребёнка, с учётом того, что ребёнок может сделать с помощью взрослого или партнёра, оказать посильную помощь партнёру при затруднении. При этом дети осуществляют выбор партнёра деятельности, дидактического материала, места его использования, варианта игры из предложенных и возможность вносить свои изменения в правила, обсудив их с партнёром. Выбрать место в образовательном пространстве (ковёр, стол). Созданные условия способствуют диалогу детей с целью обсуждения, принятия решения. В дальнейшей работе детям предлагают выбор материала из двух, трёх и более центров.

Пример 2. Свободная деятельность в малых группах. Выбор дидактического материала осуществляется, как и при работе в парах, с тем лишь добавлением, что необходимо учитывать большее количество участников, три-четыре человека. Детям предлагается организовать в группы по 3-4 человека, и внутри группы, обсудив, принять решение какой дидактический материал, из какого центра, где, как будут его использовать. В дальнейшей работе предлагается выбор материала из заранее подобранного педагогом, результатом вариативного использования которого, является продукт деятельности. Например, эксперимент с песком, водой, постройка железной дороги, волшебного города (из строительного материала, глины, пластилина, песка и т.п.), рисунок карты с зашифрованным на ней сокровищем, исполнение песни или танца, используя музыкальные инструменты, комплекс физических упражнений и т.п. После игры, каждая группа демонстрирует продукт своей деятельности.

Таким образом, возможно выделение следующих характеристик свободной деятельности как одной из форм организации совместной образовательной деятельности, где дошкольники с ОВЗ имеют возможность активно взаимодействовать со всеми участниками деятельности:

- свободная в выборе партнёров, материалов, вариантов деятельности, пространства. Создаёт условия для реализации речевой коммуникации всех участников образовательной деятельности.

- деятельность детей осуществляется с учётом зоны ближайшего развития, индивидуальных и возрастных особенностей. В ходе деятельности реализуются все области развития, приоритетной является речевая, посредством которой осуществляется общение, экспериментирование, познавательное развитие.

Понимая, что необходимы изменения в практике специалистов, работающих с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ, педагоги МАДОУ № 61, г. Томска, изменили образовательную практику в сторону её открытости, используя опыт организации образовательной деятельности

Школы Совместной деятельности (средней общеобразовательной школы №49, г. Томска) [1, с. 39].

Изменив формы организации, педагоги, используя авторитарную модель, которая не может быть исключена из практики, но и не может быть единственной, применяют авторитарную модель культурно. Роль педагога в авторитарной модели – руководителя. Воспитатели осознают, что необходимо применение разных моделей, разных позиций педагога (руководителя, лидера, участника, партнёра деятельности). Изменив формы организации, педагоги изменяют свою позицию, которая изменяет позицию детей в образовательной деятельности.

Пример реализации образовательной деятельности старших дошкольников, в том числе детей с ОВЗ, с целью проведения графического диктанта, организуемой в форме сказочного сюжета, в командах 3-5 человек:

Для выполнения одного из этапов сказочного путешествия, детям необходимо разделиться на малые группы по 4-5 человек, для выполнения задания, без которого «путешественники» не могут двигаться дальше. Каждой группе предоставляется мольберт с маркерной доской, которая разлинована в крупную клетку, маркёры для белой доски. При выполнении диктанта, направление поиска точек диктует взрослый, дети устанавливают между собой очерёдность в нанесении точек на мольберт (Петя – первую точку находит; Витя – вторую; Маша – третью и т.д.), в соответствии с точными указаниями взрослого пространственного расположения точек. В результате получают завершённую, нарисованную фигуру. После завершения каждая команда представляет свою работу. Взрослый и остальные группы оценивают правильность выполнения.

Комментарий. Данная форма проведения демонстрирует культурное применение авторитарной модели. Педагог в позиции руководителя. Он даёт указание для точного и правильного выполнения задания, дети исполнители, но они находятся в условиях, которые способствуют проявлению способностей, желания и возможности помочь тем, кто имеет затруднения в выполнении. В

том случае если ребёнок испытывает трудности в выполнении – он обращается за помощью команде, благодаря подсказкам он выполняет правильно, самостоятельно, хотя и с подсказкой, что является ситуацией успеха. Ребёнок эмоционально позитивен, уверен, активен в работе. Наблюдая за выполнением других детей – запоминает вербальные обозначения пространства. Данная форма проведения демонстрирует дидактические цели и задачи, а не контрольные.

Культурное применение авторитарной модели мы видим и в позиции взрослого. Позиция руководителя – взрослый, позиция исполнителя – старшие дошкольники. Речь взрослого преобладает над речью детей, но дети имеют возможность обратиться друг к другу внутри своей подгруппы. Следуя строгому выполнению инструкций взрослого, дети не могут изменить, повлиять на деятельность. Благодаря организации в малые группы, образовательная деятельность имеет дидактические задачи: ситуация учит детей объединяться в малые группы, выбирая себе партнёров деятельности; учатся ориентации в пространстве листа (мольберта); учатся, понимая значения вербального обозначения пространства при нахождении заданной точки; в процессе работы реализуется развитие мыслительных операций; развитие словесно-логической памяти при запоминании последовательности выполнения инструкции; развитие способностей дающих возможность участвовать в коллективной деятельности для достижения заданной цели образовательной деятельности.

Изучение изменений образовательной деятельности старших дошкольников в сторону её открытости, взаимодействие её участников, в том числе и детей с ОВЗ, изменение в ней позиции педагога, является одним из направлений нашей дальнейшей работы экспериментальной площадки МАДОУ № 61, г. Томска.

Список использованных источников

1. Переход к открытому образовательному пространству. В 2 ч. Ч. 2 : Типологизация образовательных инноваций : монография / под ред.

Г. Н. Прозументовой. – Томск : Томский гос. ун-т, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.

2. Поздеева, С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности / С. И. Поздеева. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – Вып. 3 (13). – С. 36-41.

3. Токарева, Т. А. Современные требования к организации совместной образовательной деятельности в условиях дошкольного образования: необходимость и реальность / Т. А. Токарева. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – Вып. 2 (30). – С. 79-91.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : Перспектива, 2014. – 32 с. – Текст : непосредственный.

5. Шацкий, С. Т. Сохраним то, что есть в детях / С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая. – Москва : Карапуз, 2011. – 346 с. – Текст : непосредственный.

Туголукова Н.А.

д. Заречная, Камышловский р-он

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ БИЗИБУК

Аннотация. Статья посвящена формированию грамматического строя речи у детей через дидактическое пособие бизибук как эффективное средство закрепления грамматических навыков, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребёнка в повторении нужных словоформ. Автор рассказывает особенности применения дидактического пособия, показывает условия успешной организации дидактических игр в этом процессе.

Ключевые слова: грамматический строй речи, речевое развитие, психолого – педагогические условия, дети старшего дошкольного возраста.

Проблема формирования грамматического строя речи является одной из самых актуальных. Серьезно и основательно данная проблема стала изучаться в пятидесятые годы XX в. после выхода в свет фундаментального труда А.Н. Гвоздева «Формирование грамматического строя языка русского ребенка» [2]. Также проблема формирования грамматического строя речи у детей с ОНР исследовались в трудах Н.А. Никашиной [2], Н.В. Лалаевой [4], Р.Е. Левиной [5], Е.Ф. Собонович [6], Т.Б. Филичевой [7], Г.В. Чиркиной [8].

В работах многих исследователей, как в области общей (П.П. Блонский, Д.Н. Богоявленский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев), так и специальной педагогики (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович) подчёркивается, что овладение грамматической стороной речи теснейшим образом связано как с развитием абстрактно-логического мышления, так и с развитием высших психических функций. Ребёнок начинает строить своё высказывание в соответствии с определёнными грамматическими правилами.

Труды отечественных лингвистов (Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, Д.Э. Розенталь, Л.В. Щерба) показывают, что грамматический строй речи при нормальном речевом развитии усваивается ребёнком самостоятельно, постепенно, путём подражания речи взрослых, что объясняется сложностью грамматической системы русского языка, особенно морфологической [9, с. 78].

При организации логопедических занятий по формированию грамматической правильной речи у детей с общим недоразвитием речи, логопед должен организовывать занятие не ради того чтоб провести, а ради того, чтобы воздействовать на развивающую личность ребёнка, чтобы нивелировать это недостаток или полностью его убрать. На пятом году жизни ребенок начинает в своей речи употреблять распространённые предложения, в связи с этим у детей значительно увеличиваются грамматические ошибки в речи. Речь совершенствуется, идет усложнение синтаксиса детской речи, запоминание

единичных форм, исключений морфологического порядка, усвоение способов словообразования всех частей речи, в том числе причастий. Особенно ярко ошибки в грамматическом строе речи наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи.

У детей с общим недоразвитием речи нарушен процесс мышления. Это проявляется в том, что ребенок затрудняется делать элементарные обобщения, очень узко воспринимает то, о чем ему рассказывают. Характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами, наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Таким образом, для педагогов, которые работают с детьми с ОНР стоит задача увлечь, на продуктивную, плодотворную работу по коррекции речи, эти особенности мотивирует педагога в поиске особых способов для мотивации

речевой и познавательной деятельности при работе с детьми. При организации коррекционной работы педагог должен учитывать особенности познавательных процессов, индивидуально-типологических свойств, а также ведущий вид деятельности. В ФГОС ДО рекомендует организовывать деятельность в формах специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка. Отсюда следует, что организация коррекционной работы будет эффективной, если педагог будет организовывать процесс формирования грамматического строя речи в игровой форме, отсюда следует, наиболее успешным с этой точки зрения будет применение дидактических пособий бизибук.

Бизибука - это развивающая игровая книга - альбом для детей, созданная по методике Монтессори, на которых закреплены различные мелкие детали на липучках.

Главной задачей бизибука – дать возможность ребенку познавать мир через тактильное восприятие, при этом воздействует на познавательный интерес. Коррекционные занятия становятся не только познавательными и развивающими, но вносят изменения в структуру грамматического строя речи. Коррекционные занятия не будут развивающими, если оно не будет вносить изменения в структуру личности ребенка.

Формирование грамматического строя речи, будет только тогда успешным, если ребенок с желанием и интересом занимается. Так как сформированные навыки говорения, усвоенные, по внутреннему убеждению, остаются и при изменившихся условиях, вне занятия. Если ребенка принуждать на занятиях к работе без желания ребенка, то усвоенные навыки забудутся. Следовательно, необходимо увлечь эмоционально, так чтоб мотив перешёл во внутреннюю мотивацию. Это позволит сделать альбом бизибук, так как он яркий, при работе ребенок постоянно вовлечен в игровой процесс, который направлен на формирования грамматического строя речи. Так же это дидактическое пособие позволяет развивать у ребенка мелкую моторику,

память, воображение, внимание, логику, усидчивость. Таким образом, бизибук – дидактическая игра с множеством функций, которая позволяет работать с детьми с ОНР III уровня при формировании речи и восприятия мира ребенком в целом.

На коррекционном занятии бизибук является центральным компонентом познавательного мотива при формировании грамматического строя речи. Ведущим познавательными мотивами являются мышление и воображение. И только при условии продуктивной работы мышления и воображения будут являться правильной организации восприятия и памяти детей, создание определенной установки и организация внимания. Так как когда ребенок берет определенный предмет и ему необходимо соотнести с задачей, которую поставил логопед перед ребёнком.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня при нормальном интеллекте, наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в её структуру процессов: низкая способность к запоминанию и воспроизведению вербального материала, неустойчивость внимания, недостаточное развитие способности к переключению, быстрая отвлекаемость, истощаемость психических процессов, своеобразие словесно-логического мышления, снижение уровня обобщения и осмысления действительности. Со стороны эмоционально-волевой сферы также наблюдается ряд особенностей: повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения [1, с. 78]. Отсюда следует, что при разработке занятий при использовании пособия бизибук необходимо учитывать особенности познавательных процессов у ребенка.

Таким образом, бизибук, позволяет учитывать особенности познавательных процессов у ребенка, удерживать внимание в течение всего занятия. Альбом бизибук позволяет выстроить процесс формирования грамматического строя, речи основываясь на ведущем виде деятельности игры. Игра возбуждает интерес, а интерес является мощным побудителем внимания.

В процессе работы по развитию речи интерес определяется практической ценностью и личной значимостью изучаемого материала. Главной ценностью интереса ребенка в работе с альбомом это работа с играми разной направленностью по формированию грамматического строя речи, в котором отражается оптимальное соотношение известного и того что необходимо сформировать.

Бизибук повышает процесс восприятия информации, с помощью чего облегчает процесс развития речи, так как в альбоме бизибук соотносятся наглядные образы восприятия с определенным предметом внешнего мира или явления. В процессе работы с пособием ребенок с помощью педагога, если он затрудняется, проговаривают формы речи, и ее компоненты для развития грамматического строя речи с помощью чего у ребенка формируется целостный образ правильной речи. В бизибуке элементы выделены, что позволяет обратить внимание на главное улучшить запоминание, так как задействована зрительная память, яркие образные элементы альбома позволяет задействовать эмоциональный опыт ребёнка, тем самым улучшает процесс коррекции речи. В игре ребенок нужно выбрать элемент правильный, но если он ошибётся, то это легко исправить. Отсюда следует, что яркое представление игрового материала активизирует мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, что без специального обучения с трудом овладевают.

Еще главным компонентом бизибука является то, что логопед опирается на учет зоны ближайшего развития и уровня актуального развития. Так как для детей с ОНР отличаются поверхностью ума, трудности в выделении главных признаков, обобщений, характерно смешение понятий, формализм в усвоении знаний, подражательность, умственная пассивность, слабая осознанность хода мыслительного процесса, трудности включения трудности распределения и переключения внимания. Поэтому нужно развернутые объяснения с опорой на наглядность, выполнение большого количества упражнений на развитие грамматического строя речи с медленной повышающейся степенью трудностью, а также многократный возврат к уже изученному.

Таким образом, применение игровых средств в ходе логопедических занятий, насыщенность их игровыми ситуациями с привлечением сказочных героев, создание игры на всех занятиях вызывает огромный интерес к занятиям, это вызывает у детей, оживление, отсюда следует, что сохраняется и поддерживается положительный настрой, стимулирует мыслительную деятельность дошкольников, повышает мотивацию к обучению. Также применение игровых средств на занятиях в течение длительного времени позволяет удерживать работоспособность на высоком уровне даже у детей с неустойчивым вниманием. Создание игры на занятиях обеспечивает легкое и быстрое усвоение программного материала.

Отсюда следует, можно выделить следующие отличительные особенности дидактических пособий: игры организуются в совместной деятельности для того чтобы педагог мог контролировать правильность выполнения коррекционно-развивающего упражнения; библук имеет готовое содержание и правила, носящие формализованный и обязательный характер; действия участников игры реальны и однозначны, которые направлены на развитие и коррекции грамматического строя речи;

В ней отчетливо обнаруживается структура, т. е. основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Структура основана на взаимосвязи пяти основных компонентов: дидактической задачи, игровой задачи, игровых действий, правил игры, результата (подведения итогов).

Дидактическая задача формулируется педагогом и отражает цель обучения. Игровая задача – задача, которая ставится перед ребенком и мотивирует их игровую деятельность на занятии. **Обучающая (дидактическая) задача** – основной элемент дидактической игры, которому подчинены все остальные задачи. Для детей обучающая задача формулируется как игровая для логопеда это задача коррекционная или развивающая, а может быть и воспитывающая, а для ребенка она ставится, как игровая покажи, сделай правильно и т.д. Таким образом, в игровой задаче раскрывается «программа»

игровых действий. Кроме того, с ее помощью стимулируется желание их выполнить. Игровая задача часто бывает заложена в названии игры: «Угадай по описанию», «Скажи наоборот», «Сложи картинку» и т.п. Таким образом, дидактическая задача скрыта от детей. Все внимание ребенка направлено на осуществление игровых действий, а задача обучения им не воспринимается. Это делает игру уникальной игровой формой по формированию грамматического строя речи и вообще по коррекции речи, когда дети невольно усваивают комплекс знаний, умений и навыков.

Игровые действия – это отдельные элементы игровой деятельности. В игровых действиях проявляется мотив игровой деятельности, активное желание решить поставленную игровую задачу. По своей сложности они различны и обусловлены сложностью познавательного содержания и игровой задачи.

Игровые действия – это не всегда практические внешние действия, когда нужно что-то тщательно рассмотреть, сравнить, разобрать и др. Это и сложные умственные действия, выраженные в процессах целенаправленного восприятия, наблюдения, сравнения, припоминания ранее усвоенного, – умственные действия, выраженные в процессах мышления.

Правила дидактической игры обусловлены не только необходимостью управлять игровой деятельностью, но и дидактической задачей, а также общими задачами формирования личности ребенка.

В дидактической игре правила являются заданными. Используя правила, воспитатель управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила игры имеют обучающий, организационный, дисциплинирующий характер, и чаще всего они разнообразно сочетаются между собой.

Обучающие правила помогают раскрывать перед детьми, что и как нужно делать, они соотносятся с игровыми действиями, усиливают их роль, раскрывают способ действий. Правила организуют познавательную деятельность детей: что-то рассмотреть, подумать, сравнить, найти способ решения поставленной игрой задачи.

Организующие правила определяют порядок, последовательность игровых действий и взаимоотношений с педагогом.

Подведение итогов происходит в конце игры и является её обязательным компонентом. При подведении итогов необходимо подчеркнуть достижения и успехи ребенка.

Данное пособие можно изготовить своими руками, и обыграть, так как вы выстроите логическую цепочку на занятии. Для начала нужно разработать идею игры, найти в интернете подходящие картинки, их распечатать вырезать и заламинировать. Структуру игры предлагаю на примере лексической темы весна. На первом листе дом.

Ребята в этом доме живет Рома, Давайте позовём его прогуляться? Посмотрите Рома готов на прогулку (он не одет), давай те поможем ему. Для начала его надо одеть.

Игра. РОМА СОБИРАЕТСЯ НА ПРОГУЛКУ

Закрепляем падежное управление, обобщающие слова, учимся обосновывать свой ответ.

Назовите, одним словом. (Показывает картинки одежды и обуви).

- Что мы наденем на себя? (шапку, куртку, джинсы).

- Что обуем на ноги? (резиновые сапоги). Почему? Ну, вот и все? Готов к прогулке Рома (перелистываем лист).

1. КАРТИНКА ВЕСНЫ.

Ребята, Рома маленький и забыл, что такое весна. Давайте поскорее отправимся на прогулку в весенний лес и расскажем обо всем, что увидим.

Посмотрите на картинку: Скажите, какое время года на картинке? Это Весна!

Упражнение «Подбери словечко».

Актуализация словаря. Формировать умение подбирать слова-признаки, согласовывать существительные с прилагательными.

Посмотрите, какая замечательная полянка нам открылась. Опишите её, какая она? Подберите как можно больше слов – признаков.

Весна (какая?)... (ласковая, тёплая, дружная, добрая, лучистая, яркая).

Погода (какая?)... (тёплая, весенняя, радостная, ясная, солнечная).

Небо (какое?)... Ручей (какой?)... И о весне тоже можно сказать много красивых слов. Какая весна?

Молодец, вот такая у нас получилась замечательная, тепла, солнечная теплая весна.

Вот посмотрите, какая чудесная весенняя полянка у нас получилась.

Давайте по **порядку расскажем**, что же произошло на полянке весной? Ребенок прилепляет на игровое поле предмет и описывает, если затрудняется взрослый ему помогает.

Упражнять в подборе глаголов в правильном согласовании слов.

Дети: Распускаются первоцветы: подснежники, мать-и-мачеха....

Выползают насекомые: мухи, жуки. Просыпаются животные: медведи, ежи. Весной сугробы от солнечного тепла... (оседают, тают...). Весной на деревьях почки... (набухают, лопаются...). Весной лёд на реке...(тает, трещит, ломается, плавёт...). Весной ручьи... (бегут, журчат, звенят...). Весной прилетают перелётные птицы: грачи, скворцы. Весной птицы гнёзда... (вьют, строят, делают ...)

Объяснение незнакомых слов проталинки, половодье, ледоход.

2. **Посчитать гнёзда.** Согласование чисел с существительным. Смотри сколько гнёзд на этом дереве, давай их посчитаем.

3. **Заштриховать.** Помоги птицам достроить гнёзда, нарисуй веточки.

4. Назвать ласково»

Посмотрите, кто вылупился в гнезде. Давайте назовем взрослую птицу и птенца.

Птенец — птенчик. Соловей -... (соловушка). Гнездо -... (гнездышко).

Итог: Посмотрите, какая замечательная весенняя полянка. Открывают страничку, а там все перепутано. Ребенок исправляет комментируя что он делает. (Нужно вернуться и проговорить где ребенок затруднялся).

Таким образом, наглядно-игровые средства дают возможность дошкольникам с общим недоразвитием речи, у которых не развито словесно - логическое мышление, наглядно представить конкретную ситуацию, необходимую для прохождения определенного речевого высказывания. Содержание каждого наглядно-игрового средства способствует решению максимального количества задач, связанных с формированием грамматического строя речи. При разработке комплекса наглядно-игровых средств по формированию грамматического строя речи необходимо опираться на знания закономерностей развития речевой функции детей. А так же они развивают мелкую моторику кисти, учат ребенка координировать движения и активно стимулируют отделы мозга, отвечающие за речь.

Список использованных источников

1. Богатырева, А. В. Развитие внимания у детей с общим недоразвитием речи / А. В. Богатырева. – Текст : электронный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 2 (5). – С. 58-61. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/34/838/> (дата обращения: 22.02.2021).
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Детство-Пресс, 2011. – 160 с. – Текст : непосредственный.
3. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 290 с. – Текст : непосредственный.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с. – Текст : непосредственный.
5. Никашина, Н. А. Педагогическое изучение недостатков речи детей / Н. А. Никашина. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1969. – № 4. – С. 21-36.
6. Собонович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Собонович. – Москва : Классика Стиль, 2003. – 160 с. – Текст : непосредственный.

7. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Гном-Пресс, 2009. – 290 с. – Текст : непосредственный.

8. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкол. учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Проф. образование, 2013. – 232 с. – Текст : непосредственный.

9. Финкачева, Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста / Т. Р. Финкачева. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 68-78.

Филютина Т. Н., Звонарева А. А.

г. Шадринск

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования повествовательной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Анализируются данные по 6 заданиям из методики В.П. Глухова. Выявляются особенности повествовательных рассказов.

Ключевые слова: связная речь, дети с интеллектуальной недостаточностью, повествовательные рассказы, младшие школьники, пересказ, логическая последовательность.

Для того, чтобы человек успешно реализовался в обществе одним из умений которым он обязан обладать - это хорошо развитая связная речь. Связная речь во все времена имела общественное значение и влияла на развитие личности подрастающего поколения. «Связная речь – это такая речь,

которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания» [1].

Одним из типов высказывания, выделенных О.А. Нечаевой в 1973 году, является повествование, которое определяется как изображение действий или событий во времени. Данный тип насыщен такой частью речи как глаголы совершенного вида, обозначающие смену тесно связанных между собой действий. Отличительную черту повествовательного рассказа наделяет логичность, последовательность изложения, содержательность и структурно четкое построение речи [5].

Для младшего школьного возраста характерен возраст от 7-10 лет. Помимо всего данный период имеет характерные особенности: 1) кризис 7 лет; 2) смена деятельности; 3) потребность в общественно-одобряемом поведении; 4) формирование произвольного поведения и т.д.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно состояние задержанного или неполного развития психики, которое характеризуется главным образом проявляющейся в период созревания недостаточностью способностей, определяющих общий уровень интеллекта, то есть когнитивных речевых, моторных и социальных способностей. Клинически умственная отсталость в психиатрии определяется как легкая умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, глубокая умственная отсталость, неуточненная умственная отсталость, другая уточненная умственная отсталость [3].

Кроме того, у детей данной группы нарушена словесная регуляция поведения, медленный темп становления речи, характеризующийся качественным своеобразием. Значительные трудности вызывают самостоятельные рассуждения, а также вопросно-ответная и ситуативная речь. У умственно отсталого ребенка к 7 годам, практика общения занимает всего три-четыре года. При повествовании наблюдается нарушение последовательности и связи рассказа, краткость, сжатость и неполнота изложения [4].

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГКОУ Шадринской специальной коррекционной школы-интернат № 16.

В эксперименте участвовало 10 детей. Возраст испытуемых на момент исследования от 10 до 11 лет. У детей наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде лёгкой умственной отсталости.

Для выявления сформированности связной устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта была использована и методика В. П. Глухова [2].

Были использованы серии заданий, которые проводились методом индивидуального эксперимента:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- составление рассказа-описания.

Данные по пяти сериям заданий мы свели в общую таблицу, где распределили детей по уровню выполнения всех видов заданий.

Уровневое распределение детей выглядело следующим образом:

Средний уровень выполнения заданий продемонстрировал 1 испытуемый (10%), ниже среднего – 7 испытуемых (70%), низкий уровень – 2 испытуемых (20%).

- К заданию № 1 был задан вопрос «Что здесь нарисовано?» Никита – они кататься; Дима – они едут. Общий суммарный балл выполнения задания - 23 балла.

- Задание № 2 вызвали значительные трудности, где требовалось устанавливать логические связи среди предметов. Костя – Лейка, чтобы цветок поливать. Лера – Папа и мама идут лес грибами. Общий суммарный балл выполнения задания – 23 балла.

- Наименьшие затруднения имело задание № 3, где требовалось пересказать литературный текст Л.Н. Толстого

«Косточка». При выполнении заданий были длительные паузы и повторы. Общий суммарный балл выполнения задания – 27 балла.

- Задание № 4, где требовалось составить логичный рассказ по серии картинок. Общий суммарный балл выполнения задания – 26 балла.

- Наибольшие трудности у детей имелись в задании № 5, где требовалось описать свойства предмета (игрушки: кукла, машина) Общий суммарный балл выполнения задания – 20 баллов.

Таким образом, у всех обследуемых детей наблюдается разные по уровню, структуре, симптоматике дефекты речи.

Дети испытывали трудности в построении предложений, отдавали предпочтение употреблению односложных слов, допускают ошибки в смысловом высказывании; нарушали лексико-грамматический строй речи.

Испытывали сложность при составлении рассказа по наглядной опоре; рассказ беден, не представляет единого целого, фрагментарен. Дети делают продолжительные паузы и смысловые пропуски и повторы. Перечисляли предметы, которые видели на картинках.

При составлении рассказа по сюжетным картинкам, искажают смысловую и языковую уровень связной речи. Не могут устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передача их в законченные фразы-высказывания.

При пересказе текста дети упустили значимые части текста, сжато излагали содержание, вносили детали, о которых не упоминалось в тексте.

Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000 – 400 с. – Текст : непосредственный.

2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : Аркти, 2004. – 168 с. – Текст : непосредственный.

3. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 390 с. – Текст : непосредственный.

4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – Москва : Просвещение, 1986. – 190 с. – Текст : непосредственный.

5. Саломатина, Л. С. Формирование языковой и речевой компетенций младших школьников в овладении родным языком / Л. С. Саломатина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. – 2009. – Т. 7. – С. 77-84.

Ханенко В.А.

г. Каменск-Уральский

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье описывается проблема коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством художественной литературы. Приводятся основные методы и приемы, которые используются в реальном коррекционном процессе.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, коррекция, художественная литература, метод, прием.

К числу важнейших задач в логопедической работе с дошкольниками, имеющими ОНР, относится коррекция связной речи. Это необходимо как для

наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Связность наиболее интересно может развиваться у детей в ходе знакомства их с произведениями художественной литературы (М.В. Арсеньева, Л.В. Лопатина, Т.Б. Филичева и др.). Наличие в детской художественной литературе простоты, образности, яркости, воспроизведения одних и тех же речевых образов и форм – важный фактор для использования ее в коррекции связной речи у детей с ОНР.

В процессе работы над связной речью посредством художественной литературы активно применяются наглядные методы, направленные на накопление содержания речи и обеспечивающие связь двух сигнальных систем.

Использование наглядных методов основано на применении изобразительной наглядности: рассматривания картин, фотографий, описание и рассказывание по игрушкам и картинам. Использование наглядности позволяет закрепить знания, совершенствовать умения связной речи.

Например, на занятиях по обучению пересказу используются иллюстративные панно и опорные картинки. В частности, на занятии по запоминая стихотворения «Осенью» А. Плещеева для активизации эмоционального восприятия и запоминая содержания произведения, можно использовать иллюстрации осенней погоды, которые в дальнейшем можно заменять условными схемами, помогающими детям учиться составлять план пересказа. Также можно учить детей с ОНР самостоятельно составлять простые рисунки-схемы.

Словесные методы также активно используются в процессе логопедической работы по коррекции связной речи посредством художественной литературы. Здесь уместны для использования: чтение и рассказывание художественных произведений, пересказ, речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, оценка детской речи, вопросы, сочинение.

Речевой образец – «правильная, четко и заранее продуманная речевая деятельность педагога, оформленное речевое сообщение, используемое для подражания детьми» [2, с. 31]. Образец должен быть хорошо доступным для восприятия детей, по содержанию и форме, должен произноситься четко, громко и предъявляться до начала речевой деятельности детей. В старшем дошкольном возрасте образец можно использовать после речи детей, с целью сравнения и коррекции. Чтобы привлечь внимание детей к образцу, следует сопровождать его другими словесными методами и приемами, а именно: пояснениями, указаниями.

Использование образца при коррекции связной речи возможно при обучении детей пересказу художественного произведения. Пересказ помогает совершенствовать связную речь, развивает внимание и мышление дошкольника [2, с. 32].

При пересказе художественных произведений детям могут помочь наводящие вопросы. Сначала дошкольникам предлагается прослушать рассказ. После прочтения можно предложить выбрать и разложить в необходимой последовательности картинки, соответствующие ходу изложения содержания того или иного художественного произведения. Детям можно задавать наводящие вопросы, с помощью которых они вспоминают, что было в рассказе сначала, и чем все закончилось.

Следующий прием – повторное проговаривание – предполагает преднамеренное, многократное повторение конкретного речевого элемента (звука, фразы) с целью его запоминания [2, с. 33]. Можно использовать различные варианты повторения: за педагогом, за детьми, хоровое повторение.

Повторное проговаривание, в частности, можно использовать при изучении художественных произведений. При выборе материала можно обратиться к народному творчеству, использовать народные песенки, шутки, прибаутки, отличающиеся краткостью стиха, четким ритмом, яркими средствами выразительности.

Объяснение – раскрытие сущности некоторых явлений или способов действия, активно применяется для объяснения детям смысла значений слов, объяснения смысла художественного произведения [2, с. 37].

После чтения художественного произведения важно произвести его детальный анализ, чтобы дети осознали его идейное содержание, и языковые преимущества. Правильный и грамотный анализ литературного произведения и объяснение поступков героев делает художественную речь достоянием ребенка, стимулируя, в последующем, его осознанное, самостоятельное рассказывание.

При анализе произведений художественной литературы важно научить детей понимать, как их идейное содержание, так и художественные достоинства, чтобы надолго запомнились разнообразные яркие поэтические образы.

Систематическая работа над пониманием смысла произведений художественной литературы совершенствует связную речь детей, учит оценивать героев, их поступки и действия [3, с. 108].

Оценка детской речи – следующий прием коррекции связной речи у дошкольников с ОНР, позволяющий дать обоснованное суждение о речевом сообщении дошкольника, характеризующий качество и результат реализации речевой деятельности [2].

При оценивании пересказа художественного произведения педагогу следует помнить, что оценка должна носить не констатирующий, а обучающий характер. Оценка должна научить всех детей ориентироваться на нее в своих высказываниях, повышать речевую активность ребенка, интерес к речевой деятельности, организовывать его поведение [2, с. 48].

Вопрос – еще один словесный прием, предполагающий словесное обращение, требующее ответа. Вопросы могут быть:

- констатирующими (репродуктивными): кто? что? какой? где? куда?;
- поисковыми, требующими установления логических связей между фактами и явлениями: почему? зачем?

Педагогу важно владеть методически правильной постановкой вопросов, которые должны быть четкими, грамотно оформленными, понятными детям, точно выражать главную мысль произведения [2, с. 49].

В процессе ознакомления с художественной литературой, важно правильно определять логическое ударение в вопросе, концентрировать внимание детей на нужное слово, несущее ключевую смысловую нагрузку [2, с. 50].

Знакомя детей с художественным произведением, следует раскрывать нравственную и общественную значимость факта или явления, описывающего отношения нескольких героев, обращать, какими формами автор характеризует своих героев, их поступки.

Вопросы, предлагаемые детям при ознакомлении с художественными произведениями, должны выявлять понимание ребенком главного содержания, учить оценивать действия и поступки героев.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР при коррекции связной речи следует использовать вопросы-указания, поясняющие, в каком порядке излагать события.

Например: при пересказе народной сказки «Заяц – Хваста», в обработке А. Толстого, можно использовать следующие вопросы:

- где жил заяц, почему зимой ему было плохо?
- как заяц встретился с другими зайцами и почему стал хвастаться?
- как ворона узнала про Хвасту и почему пошла его разыскивать?
- как заяц выручил ворону из беды?

Далее после пересказа сказки, можно использовать вопросы поискового характера:

- как ты думаешь, почему ворона рассказала, что заяц не Хваста, а Храбрец?
- как бы ты назвал зайца в этой ситуации?

Сочинение также может использоваться в процессе коррекции связной речи у дошкольников с ОНР посредством художественной литературы. В ходе работы по художественным произведениям дети создают различные виды творческих рассказов, сочиняют самостоятельно сказки.

Использование всех словесных методов предполагает подключение наглядных приемов: показ предметов, картин, рассматривание иллюстраций, с целью активизации эмоционального восприятия старших дошкольников и лучшему пониманию содержания и художественных средств выразительности произведения.

В логопедической работе по коррекции связной речи у детей с ОНР следует применять и практические методы. К ним можно отнести использование различных дидактических игр, игр-драматизаций, дидактических упражнений, пластических этюдов и пр. [1, с. 25].

Практические приемы могут быть словесными и наглядными. Возбуждая у ребенка интерес к деятельности, они способствуют обогащению мотивов речи, созданию положительного эмоционального фона в процессе коррекции связной речи средствами художественной литературы [4, с. 35].

Например, можно применить игровую ситуацию: пригласить детей в путешествие по сказкам. Детей можно рассадить на ковер, предложить представить, что это ковер – «самолет» и, произнеся волшебные слова отправиться в страну сказок, где дети обнаружат сундучок, с вопросами по сказке. Отвечая на вопросы, дети вспоминают сюжет, запомнившийся из сказки. В итоге детьми самостоятельно настоящая рукописная сюжетная книжка.

В реальном коррекционном процессе все методы и приемы коррекции связной речи используются комплексно. Так, могут быть использованы разнообразные вопросы, показ наглядности, игрушки, картины, игровые приемы, вопросы, указания и пр.

Таким образом, одним из эффективных средств коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР является использование

художественной литературы. Для этого в коррекционном процессе используются различные методы и приемы: наглядные (рассматривания картин, игрушек, рассказывание по игрушкам и по картинам); словесные (чтение художественных произведений, пересказ, речевой образец, объяснение, указание, напоминание, повторное проговаривание, вопросы); практические методы (дидактические игры, игры-драматизации, упражнения, пластические этюды) и др. Педагог с целью коррекции связной речи должен уметь эффективно пользоваться различными приемами в зависимости от конкретных задач занятия, уровня развития детей, их индивидуальных особенностей.

Список использованных источников

1. Андрюшина, И. И. Научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в детском саду в трудах Е. А. Флериной : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Андрюшина Ирина Ивановна. – Москва, 2003. – 16 с. – Текст : непосредственный.

2. Арсеньева, М. В. Коррекция нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Арсеньева Марина Викторовна. – Санкт-Петербург, 2014. – 301 с. – Текст : непосредственный.

3. Гомзьяк, О. С. Говорим правильно / О. С. Гомзьяк. – Москва : ГНОМ и Д, 2007. – 128 с. – Текст : непосредственный.

4. Гуськова, А. А. Формирования словаря и связного высказывания детей с общим недоразвитием речи на материале сказок / А. А. Гуськова. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 33-39.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос применения дистанционных образовательных технологий в процессе обучения современных школьников, имеющих особые образовательные потребности. Описаны методы, приёмы обучения детей, которые повышают их учебно – познавательную активность, развивающие творческие способности и активно вовлекающие современных школьников в процесс обучения, стимулируют самостоятельность.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальный подход.

На сегодняшний день увеличивается количество обучающихся, имеющих особые образовательные потребности.

К детям, имеющим отклонения в состоянии здоровья, относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими основных образовательных программ вне специальных условий обучения, воспитания, с нарушением опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Ребенок, имеющий отклонения в развитии, в здоровье должен научиться жить, развиваться в постоянном меняющемся мире, уметь адаптироваться в современном обществе.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья так же, как и здоровые дети, имеют право на равный доступ к получению качественного образования, которое ему должно обеспечить государство.

Как социальная группа в обществе дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в создании условий для получения качественного образования, начиная со школы, и далее в процессе получения профессионального образования с последующим трудоустройством и адаптацией в обществе [1].

В России активно внедряется в систему образования практика инклюзивного образования, для того чтобы дети становились полноценными участниками образовательного процесса.

Главная цель процесса обновления специального образования - реализация гарантированного и закрепленного в Конституции Российской Федерации права на получение и равный доступ к получению качественного образования.

В Российской Федерации основы инклюзивного образования содержатся в Федеральном законе «Об образовании в РФ», который гарантирует получение образования всеми обучающимися, независимо от ограничений их здоровья.

В нашей стране с 1 сентября 2016 года начал свое действие Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Данный закон призван развить, воспитать, обучить школьников с ограниченными возможностями здоровья в единстве со здоровыми обучающимися.

Современные школьники, имеющие отклонения в развитии, состоянии здоровья боятся включаться в общество, развиваться, общаться в коллективе среди своих здоровых сверстников. Инклюзия включает обучающегося с особыми образовательными потребностями в социум, для того чтобы он не чувствовал себя не таким, как его здоровые сверстники.

Современная образовательная организация должна создать комфортные условия для развития и обучения детей ограниченными возможностями здоровья. Активными субъектами процесса развития, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья являются педагоги, воспитатели, тьюторы, классные руководители, социальный педагог, педагог-психолог и дефектолог.

Педагогическим работникам в процессе работы с данной категорией обучающихся приходится применять разнообразные методы, приемы, подходы с учетом их способностей, возможностей и состояния здоровья.

Сегодня во многих образовательных организациях введена новая должность педагога - тьютора. Данный специалист разрабатывает и реализует индивидуальную образовательную программу для обучающихся с особыми образовательными потребностями, выступает в роли наставника, преподавателя и репетитора. Он проводит со школьниками индивидуальные, групповые консультации, семинары, помогает социализироваться, чтобы они могли жить и развиваться в современном обществе. Осуществляя контроль за развитием, воспитанием, стремится развить в ребенке самостоятельность, активность в учебно-воспитательном процессе.

В условиях распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях активно внедряются и используются современные дистанционные образовательные технологии. Данные технологии помогают организовать процесс обучения современных школьников на расстоянии.

Дистанционное обучение дает обучающимся возможность освоить любые образовательные программы по учебному предмету или разделу программы, устранить пробелы в знаниях из-за пропуска занятий по уважительной причине, позволяет обучать школьников, которые не имеют возможность посещать общеобразовательную организацию. Учебные занятия по предмету включают в себя различный учебный материал, включающий в себя актуализацию знаний, открытие обучающимися нового знания, задания на закрепление нового

материала, повторение пройденного; представлены в разной форме с выполнением тестовых, проверочных, контрольных работ и познавательных материалов и др. [2].

Использование современных дистанционных образовательных технологий, методов и приёмов обучения, которые повышают познавательную активность школьников, развивают их творчество, вовлекают школьников в процесс обучения, стимулируют их самостоятельность, что в равной мере относится и к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Дистанционные образовательные технологии для лиц с ограниченными возможностями здоровья подразумевают систему работы со специализированными компьютерными программами, применение общеразвивающих компьютерных игр, программ, оптимизацию процесса развития, воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Дистанционные образовательные технологии повышают мотивацию, самостоятельность, активность, работоспособность, результативность процесса воспитания и обучения школьников, имеющих особые образовательные потребности.

Когда образовательная организация решает вопрос о внедрении и применении дистанционных образовательных технологий в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, то в первую очередь необходимо ознакомиться с картой здоровья каждого ребенка из данной категории. Необходимо разработать индивидуальный календарно-тематический план по учебному предмету на каждого обучающегося, составить расписание занятий с учетом развития, состояния здоровья обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Следует придерживаться общих принципов и правил коррекционной работы, использовать индивидуальный подход к каждому школьнику; с целью предотвращения наступления утомления, нужно применять для этого различные средства.

Современному педагогу, который работает с детьми, имеющими особые образовательные потребности в процессе развития, воспитания и обучения следует:

- 1) использовать разные виды деятельности обучающихся на уроке;
- 2) преподносить учебный материал, начиная от легкого материала к более сложному;
- 3) использовать различный дидактический материал и средства наглядности;
- 4) применять различные методы, которые активизируют учебно - познавательную деятельность обучающихся, развивают их речь и формирующие необходимые общеучебные умения и навыки;
- 5) проявлять педагогический такт, уважение и поощрять школьников за успехи в обучении;
- 6) оказывать необходимую помощь школьнику, развивать в нем уверенность в себе.

В процессе работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности можно использовать следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично - поисковый, информационно-коммуникационный; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

В процессе работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, состоянии здоровья можно использовать следующие формы работы:

- 1) Работа при помощи электронной почты, социальных сетей. Современные школьники раскрепощаются, чувствуют себя уверенными, нежели при непосредственном общении с педагогами.
- 2) Использование различных образовательных платформ - например, «учи.ру», «РЭШ» и др., позволяет ученикам изучать учебный материал по определенному предмету, можно принимать участие в конкурсах, олимпиадах, викторинах по предмету.

3) Проведение заранее запланированных онлайн-уроков по учебному предмету по конкретной теме, блоку, в ходе урока обучающиеся могут учителю задавать вопросы по материалу, что им непонятно.

Главное преимущество применения дистанционных образовательных технологий в обучении обучающихся, имеющих отклонения в развитии, состоянии здоровья – отсутствие постоянной привязки к месту и времени проведения уроков, в индивидуализации процесса обучения посредством адаптации уровня и формы материала, настройки необходимых ресурсов, с учетом способностей, возможностей каждого школьника.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в условиях развития современного общества должны научиться жить в обществе, общаться, взаимодействовать как полноценные субъекты общественных отношений наравне со своими здоровыми сверстниками.

Список использованных источников

1. Быков, Д. А. Дети с ограниченными возможностями и общество / Д. А. Быков. – Текст : непосредственный // Дополнительное образование. – 2006. – № 3. – С. 36-43.

2. Полат, Е. С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты / Е. С. Полат. – Москва : ИНФО, 2006. – 76 с. – Текст : непосредственный

3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 1 сент. 2020 г. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье описана важность оказания логопедической помощи детям от 0 до 3-х лет; проанализированы причины, этапы возникновения речевого дизонтогенеза; представлены направления решения проблем логопедического сопровождения детей раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст, онтогенез, речевое развитие, речевой дизонтогенез, логопедическая помощь, лекотека.

Основной высшей психической функцией человека является речь. Возраст от 0 до 3-х лет обладает колоссальными возможностями для развития речи. «В это время происходит такое интенсивное развитие мозга, которого не будет ни в один из последующих периодов жизни... Именно в этом сенситивном периоде закладываются основы интеллекта, мышления, высокой умственной активности» [4, с. 4]. Главным приобретением раннего возраста является речь, поэтому предупреждение и ранее выявление особенностей формирования речи оказывает огромное влияние на личностное становление детей, способствует полноценному речевому развитию.

Возникновение речи зависит от особенностей созревания и функционирования центральной нервной системы ребёнка, сохранности биологических и социальных предпосылок.

М.И. Лынская подчёркивает, что для полноценного речевого развития необходимыми условиями являются: наличие первично сохранного интеллекта, врождённой языковой способности, стимулов из внешней среды, мотивации к речи, нормального «функционирования проводящих путей между отдельными

анализаторами и надстроенными над ними модальностями, по которым передаётся информация» [3, с. 9].

Исследователи последних лет (Е.Ф. Архипова [1], Т.В. Волосовец, И.Б.Карелина [2], М.И.Лынская [3], Г.А. Поваляева [4], Г.В.Чиркина и др.) отмечают увеличение числа детей раннего возраста с особенностями формирования речи (в том числе с задержками развития речи различного генеза). По данным Т.В. Волосовец, в настоящее время физиологически незрелыми являются около 80% новорожденных, у 70% выявляется перинатальная патология [1, с. 5]. Вследствие чего проблема оказания помощи данной категории детей является чрезвычайно актуальной.

Речевой онтогенез детей от 0 до трёх лет может быть нарушен вследствие: 1) расстройства как целых речевых систем, так и отдельных её функций; 2) центрального или периферического нарушения слуха; 3) интеллектуальных нарушений (при этом уровень сформированности речи будет зависеть от тяжести и характера имеющихся нарушений); 4) степени включённости родителей (лиц их заменяющих) в процесс речевого общения с малышом, их коммуникативной активности.

При этом речевой дизонтогенез может возникнуть в разные периоды формирования речи ребёнка раннего возраста. И.Б. Карелина указывает, что чаще всего нарушения происходят на следующих этапах: «а) понимания и осмысления речи (с 3-х месяцев); б) формирования произносительной речи, вследствие пареза или паралича черепно-мозговых нервов или их ядер; в) формирования речевого высказывания вследствие нарушения управления программой движений или деятельности моторных отделов речевых центров; г) формирования коммуникативной функции речи, вследствие поражения центров торможения и возбуждения центральной нервной системы» [2, с. 24].

При этом известно, что неблагоприятное формирование речи в дальнейшем приводит к более тяжёлым речевым (например, общее недоразвитие речи; алалии и т.п.) и психическим нарушениям (например, задержка психического развития).

По мнению Т.В. Волосовец, существующий в настоящее время порядок оказания логопедической помощи не отвечает потребностям современных детей с проблемами в речевом развитии, т.к. акцентирует своё внимание на старших дошкольниках и младших школьниках [1, с. 7].

О необходимости оказания своевременной помощи детям с особенностями формирования речи заговорили на федеральном уровне. Согласно пункту 3 «Примерного положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (утвержденному Распоряжением Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75) «При организации логопедической помощи детям младенческого и раннего возраста занятия могут проводиться в форме консультирования родителей (законных представителей) по вопросам организации деятельности их ребёнка, создания предметно-развивающей среды и обеспечения социальной ситуации развития» [5]. Таким образом, на государственном уровне образовательным организациям поставлена задача: выявлять особенности формирования речи детей, начиная с раннего возраста, и проводить с данной категорией детей работу, исходя из результатов логопедического обследования.

Реализация данной задачи, по мнению Н.Н. Малофеева, связана с реконструкцией российской системы специального образования, созданием новых структурных элементов таких, как Служба ранней помощи детям с отклонениями в развитии (в том числе речевыми нарушениями). Одним из направлений деятельности данной Службы будет оказание помощи семьям, воспитывающим ребёнка с особенностями развития. Для успешного функционирования данной Службы необходимо:

- наладить взаимодействие Министерств здравоохранения РФ, труда и социальной защиты РФ и Министерства просвещения РФ, т.к. именно эти структуры курируют работу с детьми с особенностями в развитии (в том числе с ограниченными возможностями здоровья);

- решить вопрос нехватки/отсутствия квалифицированных педагогических кадров, подготовленных к работе с детьми раннего возраста;

- обеспечить дошкольные образовательные организации методической литературой и нормативно-правовой базой, раскрывающей вопросы работы с детьми от 0 до 3-х лет с особенностями формирования речи;

- нацелить деятельность психолого-медико-педагогических комиссий (консультаций) на раннее выявление детей группы риска по возникновению у них речевых нарушений и определение для таких ребят дальнейшего образовательного маршрута;

- создать для родителей (законных представителей) информационную базу о факторах риска возникновения нарушений речи у детей с момента рождения и до 3-х лет, о способах их предупреждения, что создаст условия для включения родителей в процессы обучения и/или коррекции с первых лет жизни малыша.

Систематическая помощь детям раннего возраста с особенностями формирования речи может оказываться в дошкольных образовательных организациях в группах комбинированной направленности, в группах кратковременного пребывания в условиях логопедического пункта. Современной формой дошкольного образования в последнее время является лекотека, которая предполагает организацию и реализацию психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии и оказание консультативной помощи их родителям (законным представителям) в вопросах обучения и воспитания детей с нарушениями речи. В рамках лекотеки проводятся еженедельные индивидуальные занятия со специалистами: учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом. На занятия в лекотеку зачисляются дети от 2-х месяцев, не имеющие возможности посещать дошкольную образовательную организацию.

При этом результативность компенсационных и коррекционных мероприятий во многом зависят от времени их начала.

Оказание ранней (с первых месяцев жизни) логопедической помощи детям будет способствовать сглаживанию и/или устранению имеющихся недостатков в развитии речи, достижению максимально возможного уровня

общего развития, гармоничному становлению личности и успешной интеграции в общество.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 231 с. – Текст : непосредственный.

2. Карелина, И. Б. Факторы риска возникновения речевых нарушений у детей от 0 до 3 лет и способы их предупреждения / И. Б. Карелина. – Ярославль, 2013. – 95 с. – Текст : непосредственный.

3. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М. И. Лынская ; под ред. С. Н. Шаховской. – Москва : ПАРАДИГМА, 2012. – 128 с. – Текст : непосредственный.

4. Поваляева, Г. А. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Г. А. Поваляева. – Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2015. – 55 с. – Текст : непосредственный.

5. Примерное положение об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность : утв. Распоряжением Минпросвещения РФ от 6 авг. 2020 г. № Р-75. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-06082020-n-r-75-ob-utverzhdenii/> (дата обращения: 09.03.2021). – Текст : электронный.

Шаркунова Ю.В., Степанова М.В.

г. Тюмень

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по комплексному сопровождению детей с РАС в разновозрастной группе компенсирующей направленности посредством ИКОМ и чек-листов развития.

Ключевые слова: ребёнок с РАС, коррекционная работа, взаимодействие, педагог, родитель, индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, чек-лист развития.

Одной из актуальных проблем системы образования на сегодняшний день является организация образовательного процесса с детьми с расстройством аутистического спектра, в котором на первый план выходит согласованное взаимодействие всех его участников: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, тьютора, музыкального работника, инструктора по физической культуре и родителей. Единый подход к коррекции с опорой на сильные стороны актуального развития ребёнка, определение доступных задач в соответствии с зоной его ближайшего, преимущество в требованиях, содержании и методах коррекционной работы позволяет компенсировать или максимально смягчить нарушения в развитии детей.

С целью преодоления нарушений у детей с РАС в разновозрастной группе компенсирующей направленности организация деятельности специалистов строится с учетом интеграции образовательных областей в соответствии с этапом обучения и функциональным уровнем развития ребенка. И предполагает целостное «видение» модели организации образовательной работы всеми специалистами дошкольной организации и тесного командного взаимодействия. Взаимодействие специалистов начинается на первом этапе психолого-педагогической диагностики. Специалисты индивидуально обследуют детей на занятиях и в других видах деятельности (в процессе режимных моментов, в свободной деятельности, на прогулке). Затем на психолого-педагогическом консилиуме результаты обсуждают и анализируют, намечают пути коррекции и разрабатываются индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты (далее ИКОМ). В них отражаются основные направления работы, ее задачи и содержание, тем самым обеспечивается индивидуализация образовательного процесса, и позволяют выработать конкретный план действий каждому специалисту, за которым закрепляется

определенная образовательная область. Выбор оптимального для каждого ребенка коррекционного подхода индивидуален и не всегда может быть однозначным.

Заполнение индивидуальных коррекционных маршрутов в начале и в конце учебного года позволяет отслеживать изменения в развитии детей. Но такое заполнение дает лишь общий результат, позволяющий выявить динамику развития. Для того чтобы дать более детальную информацию о происходящих с ребенком изменениях в ходе обучения, на основе ИКОМ разрабатываются планы индивидуальной работы с каждым ребенком, так называемые чек-листы развития, в которых, задачи, запланированные на учебный год, дробятся поквартально, и отражается цепочка развития навыка: от простого к сложному.

Первоначально происходит обучение самым простым навыкам, а более сложные элементы вводятся лишь тогда, когда ребенок освоил предварительные навыки. Например, формирование навыка невербальной имитации. На начальном этапе: манипулирование предметами, когда каждый предмет освоен отдельно (бросить кубик в корзину, положить на другой кубик, постучать по столу). На втором этапе, когда ребенок освоит манипуляции с несколькими предметами, отрабатываются движения крупной моторики (поднять руки, топнуть ногой, похлопать по животу и т.д.). На третьем этапе имитация, когда ребенок не сидит на стуле (постучать в дверь, открыть дверь, встать у двери). На четвертом этапе – имитация действий другого человека («Сделай так»). После добавляются действия мелкой моторики (смять пластилин, коснуться глаз, пошевелить пальцами – «дождик»), взять пальцами предмет (пинцетный захват). Затем выполнение последовательности из нескольких реакций (вложить шары в отверстия, ударить молоточком, чтобы они скатились вниз по наклонной; потом убрать шары в коробку и закрыть её). После чего отрабатывается цепочка реакций, состоящих из двух действий. Заключительным этапом будет имитация действий, показанных на картинках или видео. Обращаем особое внимание всех субъектов образовательного

процесса на то, что если ребенок не может освоить один этап, то к последующему не переходят.

Каждый специалист знает содержание не только своей образовательной области, по которой он непосредственно ведет занятия, но и видит задачи других, что обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в разных видах деятельности детей. С целью фиксации сформированных навыков у ребенка специалистами во время занятия ведется мониторинг в чек-листе развития. В чек-листе указаны все формируемые навыки пяти образовательных областей, с учетом уровня развития ребенка, даты занятия и оценки выполнения. Для оценки уровня развития используется балльная система, которая дает возможность количественно отразить результаты динамики развития в процессе и по окончании коррекционной работы. Оценка отражает степень самостоятельности ребенка: выполняет ли он учебную задачу самостоятельно, либо со значительной или частичной физической помощью, по образцу, подражанию или по инструкции.

Фиксирование результатов развития является удобным, относительно простым, не требует от педагога большого количества сил и времени. Рассмотрим примерное содержание чек-листа учителя-дефектолога на ребенка, который находится на начальном этапе обучения 3 уровень развития.

– Социально-коммуникативное развитие: умение подставлять руки под воду при мытье рук; промакивание рук полотенцем; питье из кружки/стакана с помощью; удерживание ложки и т.д.

– Речевое развитие: понимание односложных инструкций с действиями; подражание гласных звуков и т.д.

– Художественно-эстетическое воспитание: оставление графического следа на нелинованой бумаге; разминание и расплющивание теста всей ладонью; движение в хороводе; игра на барабане, не имеющего звукоряд и т.д.

– Физическое развитие: изменение позы в положении лежа: поворот на бок, поворот со спины на живот, поворот с живота на спину; ползание на четвереньках; ходьба по кругу в сопровождении тьютора и т.д.

– Познавательное развитие: 3 уровень: фиксация взгляда на неподвижном предмете, находящемся на уровне глаз; захват, удерживание и отпускание широких предметов всей ладонью; снятие крышки с коробки и т.д.

2 уровень: фиксация взгляда на неподвижном предмете, находящемся ниже уровня глаз; вынимание предметов из емкости и складывание в емкость; закрывание крышки на коробке и т.д.

1 уровень: прослеживание взглядом за перемещением предмета; перекладывание предметов из емкости в другую; вращение предметов (крышки на банках) и т.д.

Так как дефектолог является ответственным за область познавательного развития, то отслеживает задачи развития в данной области по всем трем уровням, при необходимости корректирует чек-лист. Это позволяет максимально и полно сохранить информацию о «зоне ближайшего» и «актуального развития», а также отслеживать переход ребенка с одного уровня развития на другой. На психолого-педагогическом консилиуме раз в 2 недели общим решением вносят коррективы в чек-лист развития с учетом динамики развития и психофизического состояния ребенка. Это позволяет своевременно координировать и объединять усилия специалистов, направленные на решение вопросов обучения, развития, воспитания и адаптации ребенка, создание оптимальной модели оказания специальной коррекционно-педагогической помощи.

С чек-листами работают и родители, педагоги разъясняют им о единстве требований, благодаря чему происходит генерализация навыков в других условиях. Обсуждение поставленных задач происходит с родителями в индивидуальной форме. Родители делают заметки о трудностях и успехах в формировании навыков ребенка, тем самым определяя возможные факторы выполнения или отказа действия. Таким образом, родители являются активными участниками образовательного процесса, их действия носят заинтересованный характер. Что обеспечивает единство в работе всех специалистов ДООУ и родителей с детьми с РАС.

Заполнение чек-листов развития позволяет: выявить потенциальные возможности ребенка; спланировать коррекционную работу в соответствии с реальными потребностями детей; осуществить индивидуальный подход в коррекционной работе; при анализе результатов, полученных в разные периоды обучения, выявить динамику развития и определить приоритетные направления в дальнейшей работе.

Таким образом, тесное взаимодействие всех специалистов коррекционно-образовательного учреждения посредством ИКОМ и чек-листов развития позволяет эффективно решать задачи комплексного сопровождения детей с РАС, избежать противоречий, возникающих в решении педагогических проблем разными специалистами и является эффективной формой общения родителей и педагогов.

Список использованных источников

1. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : прогр. дошк. образоват. учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2011. – 268 с. – Текст : непосредственный.

2. Лиф, Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэкен. – Москва : ИП Толкачев, 2016. – 608 с. – Текст : непосредственный.

3. Макдональд, Р. Различаем и сопоставляем : обучение детей с РАС базовым навыкам дискриминации на основе приклад. анализа поведения / Р. Макдональд, С. Лангер ; пер. с англ. У. Жарниковой. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. – 248 с. – Текст : непосредственный.

4. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра : учеб.-метод. пособие / С. А. Морозов. – Самара : Медиа-Книга, 2015. – 540 с. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ II. ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арбекова А. А.
г. Ростов-на-Дону

**ТЮТОР В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА
ПРИМЕРЕ РОССИИ И АНГЛИИ)**

Аннотация. В данной статье рассматривается роль тьютора в высшем образовании на примере российских и зарубежных университетов. Актуальность данной проблемы обусловлена уровнем развития тьюторства в России и спросом на данную специальность в системе образования. Цель исследования рассмотреть возможности тьюторства в предложениях российских и зарубежных университетах.

Ключевые слова: тьюторство, Россия, Англия, профессия тьютор, университеты, тьюторские службы, индивидуализация образования, адаптация, сопровождение, сотрудничество.

Динамика развития сегодняшней образовательной системы находится в прямой взаимосвязи с техническим и экономическим уровнем прогресса, а также вообще с состоянием индивидуализированного образования. Благодаря прогрессирующему самообразованию, которое играет важную роль в профессиональных и личностных достижениях каждого человека, стали образовываться иные требования к обучающимся во всем мире. Данная тенденция не обошла стороной и Россию. Значимость тьютора - универсального специалиста в самоопределении учащихся любого возраста (от дошкольного до вузовского) определяется единым квалификационным справочником должностей (ЕКСД) [2].

Актуальность данной проблемы обусловлена уровнем развития тьюторства в России и спросом на данную специальность в системе образования. Цель исследования рассмотреть возможности тьюторства в предложениях российских и зарубежных университетах.

Рассмотри спрос на профессию тьютор в России и зарубежных странах. Определение должностных обязанностей, компетенций и требований квалификации тьютора как в сфере образования, педагогических работников, руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования работников административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала подробно рассмотрен в ЕКСД. Вместе с тем, «Атлас профессий 3,0», определяют профессию тьютора как одну из наиболее востребованных в настоящее время и перспективе.

Повышение уровня качества образования в нашей стране стало буквально потребностью, в связи с чем эта потребность создала целый набор направлений и образовательных стратегий, которые были выражены в Концепции управления качеством образования Министерства образования и науки РФ, утвержденной Министерством образования и науки РФ в 1999 г. Более того потребность улучшения умений обучающихся к самообучению нашла свое отражение в государственном заказе и в Законе РФ «Об образовании». Поэтому в ст. 2 п. 1 данного закона версии с изменениями и дополнениями от 01.01.2010 г., индивидуально-ориентированное направление образования имеет преобладающее значение для «нового» образования по мнению политики и государства в целом.

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. указаны такие основные и приоритетные цели как, формирование умений, которые позволят современной личности самореализовываться и самообразовываться. Кроме того, в доктрине подчеркивается обеспечение возможностей у обучающихся к выбору формы образования. В списке направлений улучшения образовательной системы в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной Правительством

Российской Федерации 17.11.2008 г. (пр. № 1662-р), также написано о обязательном обеспечении возможностью выбора индивидуального образовательного маршрута для обучающихся в рамках совершенствования профессиональной и социальной части человека как участника современного общества [2].

Следовательно, везде образовалась очередная потребность в изучении опыта в сфере педагогики и индивидуализации образования и в нашей стране, и в других странах. Участие России в Болонском процессе, дало нам возможность «войти» в европейское образование, возможность сотрудничества, как следствие возможность использования знаний и опыта наших коллег из-за границы.

Соединенное Королевство Великобритании – это та страна, в которой опыт тьюторского сопровождения имеет длительную историю. В течение многих сотен лет модель тьюторства как формы нового педагогического сопровождения в индивидуализированном образовании помогла образованию в нынешней Англии стать престижным. Поэтому сейчас каждый человек точно знает, что британское образование лучшее по качеству.

«Тьютор» в переводе с английского означает «наставник». Основоположниками элитного британского образования стали именно английский тьюторы, начавшие свою работу в университете Оксфорд еще в XVII веке. Их основной целью работы была ориентирована на персонализированное сопровождение студентов на каждой стадии обучения.

На данный момент в нашей стране позиция тьютора описана в государственном реестре профессий (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н). Там также описываются все необходимые должностные и профессиональные характеристики этой профессии (Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденный приказом Минздравсоцразвития РФ от 14 августа 2009 г. № 593) [2], что подчеркивает спрос на данную профессию.

Рассмотрим российские вузы, в которых существуют специальные тьюторские службы [5]. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ). В команде тьюторов 50 человек, которые встречают иностранных студентов в аэропортах, помогают в адаптации к студенческой жизни и подаче заявок на стипендии, гранты и материальную помощь.

Например, тьюторы оказывают помощь первокурсникам в адаптации к новым условиям жизни в рамках образовательного процесса. Также они помогают ориентироваться в учебной и внеучебной деятельности, знакомят их с правами и обязанностями в Тверском государственном техническом университете (ТГТУ). Таким образом, каждая университетская группа закрепляется за отдельным тьютором, как правило этим тьютором становится студент старших курсов.

Ивановский государственный энергетический университет (ИГЭУ). Вначале тьюторы показывают первокурсникам расположение факультетов университета, знакомят с тонкостями образовательного процесса, представляют им университетские клубы, рассказывают о системе самоуправления и даже проводят командные тренинги. Проректор по воспитательной работе и связям с общественностью ИГЭУ Татьяна Котлова дает свою точку зрения происходящему процессу: «Программа тьюторства решает целый ряд задач: создает условия для комфортной адаптации первокурсников, их включения в студенческую жизнь, содействует учебному процессу» [5].

Нельзя не заметить, что в этих двух университетах речь идет не о профессиональных тьюторах, получивших профильное образование по данной специальности, а о группе отзывчивых молодых людей, прошедших тренинг. Однако это лучше, чем ничего. Сопровождение и помощь в индивидуальном порядке оказывается в университетах.

Посетив вебсайты Оксфордского [9] и Кембриджского [8] университетов, при запросе слова «tutor» выводится порядка 30000 результатов, где говорится о тьюториалах, предложениях о тьюторском сопровождении, обучении на профессию тьютор, образовательные программы, команда действующих

тьюторов университета и так далее. При выполнении таких же действий на вебсайтах менее известных университетов Англии, таких как King's Colledge London [7], Durham University [6], был примерно такой же результат. Однако, там появлялись предложения не о сопровождении, а скорее о репетиторстве по испанскому или математике. Такое могло произойти ввиду того, что семантически слово «tutor» расширило свои значения до «репетитор».

Анализируя результаты поиска по этот же запрос на сайтах российских университетов, выяснилось, что предложений по поиску мало. В попытке выяснить причины парадокса несоответствия спроса предложениям, был произведен мониторинг программ подготовки тьюторов в российских университетах. Оказалось, что единицы могли предложить больше, чем одно направление подготовки, связанное с тьюторством. Среди лидеров был Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Самарский социально-педагогический университет (ССПУ) и Южный федеральный университет (ЮФУ). Только эти университеты давали образование исключительно по направлению тьюторство, не рамках общей программы, например, «Семейное воспитание», «Лечебная педагогика и психологическое консультирование», «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Управление образованием» [3]. Следовательно, стоит подчеркнуть, что данное направление педагогического образования еще недостаточно закрепилось в системе в сравнении с заграничными партнерами.

Таким образом, следует обратить внимание на популяризацию тьюторства в сфере образования. При дальнейшем развитии необходимо учитывать зарубежные модели тьюторства и развиваться в традициях современного российского образования. Перспективы дальнейшего исследования в более детальном изучении особенностей тьюторского сопровождения студентов вузах Англии, Великобритании.

Список использованных источников

1. Андреева, Е. А. Сравнительный анализ моделей Тьюторства: на примере Англии, Германии, Объединенных Арабских Эмиратов и России : дис.

... канд. пед. наук : 13.00.01 / Андреева Екатерина Александровна. – Москва, 2012. – 222 с. – Текст : непосредственный.

2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. – URL: <https://classinform.ru/eksd.html> (дата обращения: 14.01.2021). – Текст : электронный.

3. Приказы Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации. – URL: https://minzdrav.gov.ru/ministry/fz_83/mzsr (дата обращения: 15.01.2021). – Текст : электронный.

4. Список вузов, в которых можно получить профессию тьютора. – URL: <https://postupi.online/professiya/tyutor/vuzi/> (дата обращения: 15.01.2021). – Текст : электронный.

5. Тьюторы для студентов. – Текст : электронный // Министерство науки и высшего образования России : офиц. сайт. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21463 (дата обращения: 15.01.2021).

6. Durham University : [site]. – URL: <https://www.dur.ac.uk> (accessed: 12.01.2021). – Text. Image : electronic.

7. King's College London : [site]. – URL: <https://www.kcl.ac.uk> (accessed: 12.01.2021). – Text. Image : electronic.

8. University of Cambridge : [site]. – URL: <https://www.cam.ac.uk> (accessed: 12.01.2021). – Text. Image : electronic.

9. University of Oxford : [site]. – URL: <https://www.ox.ac.uk> (accessed: 12.01.2021). – Text. Image : electronic.

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ РЕБЕНКА С ОВЗ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ

***Аннотация.** В статье раскрыто понятие «сенсорная интеграция». Описаны трудности сенсорной интеграции у детей с ОВЗ. Представлен скрининг для выявления трудностей, возникающих у детей при обработке сенсорной информации. Даны направления коррекционной работы по усилению сенсорных ощущений: вестибулярных, проприоцептивных, тактильных, зрительных, слуховых.*

***Ключевые слова:** сенсорная интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушения сенсорной интеграции, каналы восприятия, обработка сенсорной информации.*

Для целей нашего исследования важно подойти к понятию сенсорной интеграции. Интеграция – это вид организации действий, сигналов, ощущений и пр. Интегрировать – означает собрать или организовать разные части в единое целое. Сенсорная интеграция представляет собой упорядочивание ощущений, поступающих от органов чувств в целях дальнейшего использования [2].

Педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, родителям воспитанников необходимо понять связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка, увидеть, что любая неуспеваемость, поведенческие трудности и многое другое – это часто не результат плохого воспитания или лени ребенка, а реальные проблемы, требующие пристального внимания и планомерных занятий.

Специалисты, изучающие нарушения сенсорной интеграции, подсчитали, что от 5 до 15% детей имеют трудности в обучении, особенности поведения из-

за проблем с сенсорной интеграцией. Родители часто неверно объясняют такое поведение ребенка, говоря, что ребенок слишком плаксивый и упрямый [2].

В статье представлены способы выявления трудностей при переработке сенсорной информации детьми. Это необходимо для выявления наиболее сохранного канала восприятия, для определения нарушенного канала, а также для поиска компенсаторных путей с опорой на сильные стороны ребенка и поддержку слабых сторон.

Рассмотрим ранние симптомы, которые могут указывать на нарушенную сенсорную интеграцию. Для детей раннего возраста характерна задержка двигательного развития, которая характеризуется более поздним формированием навыков переворачивания, ползания. Дети позже начинают сидеть, стоять, ходить без поддержки. Испытывают трудности при выполнении действий обеими руками. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что проблемы, связанные с неполноценной сенсорной интеграцией могут обнаружиться не сразу, а через определенное время. Например, может проявиться неловкость при выполнении движений, запинки во время ходьбы или бега, частые падения. Возникают проблемы с поведением и с восприятием информации, которые вызваны неадекватной сенсорной реакцией, проходящей в головном мозге. При нормальном развитии сенсорная интеграция проходит без дополнительного контроля [2, 3].

В дошкольном возрасте для детей с нарушениями сенсорной интеграции характерно своеобразие игровых навыков. Дети испытывают трудности при интеграции информации, поступающей из разных органов чувств. Следствием является невозможность выполнения ответной реакции. Часто дети пропускают важные детали, отмечается непонимание действий и речи других играющих. Им свойственны трудности при соблюдении правил игры. Взаимодействие с игрушками, в процессе игры с которыми необходимо провести определенные манипулятивные действия, вызывает трудности. Игрушки могут быть сломаны из-за неверного обращения с ними. Дошкольники могут не воспринимать речь, обращенную к ним, в то время как биологический слух является сохранным. У

другой части дошкольников отмечены трудности при произношении слов, предложений, которые выражаются в невозможности найти нужный артикуляторный уклад звука. Еще характерной чертой является то, что такие дети чаще других получают телесные повреждения.

Для целей нашего исследования важно представить скрининг, с помощью которого можно выявить трудности, возникающие у ребенка при обработке сенсорной информации (Evaluation of Sensory Processing – ESP. Разработчики – Parham, Ecker) [1]. Данный скрининг сфокусирован на сенсорной модуляции. Важно отметить, что не все симптомы, представленные ниже в скрининговом опроснике, могут присутствовать у ребенка. Некоторые симптомы могут встречаться у детей, не имеющих нарушения сенсорной интеграции. При описании опросника был использован материал, представленный в работах А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей [3]. Данный опросник заполняется родителями и педагогами. Баллы, полученные в результате опроса, дают информацию о сенсорной реактивности ребенка. Сенсорная реактивность ребенка измеряется внутри специфической сенсорной системы: слуховой (слуховая обработка), осознания тела (проприоцепции), тактильной (прикосновения), вестибулярной (баланса и движения), зрительной. Общий сенсорный показатель также включает вопросы, измеряющие реактивность к вкусу и запаху.

Рассмотрим каждую из сенсорных систем. Оценивание слуховой системы включает следующие показатели: наличие у ребенка трудностей понимания смысла того, что говорят люди; наличие беспокойства от бытовых или естественных звуков, таких как шум пылесоса, фена; повышенная чувствительность к звукам; присутствие негативных реакций на громкие звуки в виде убегания, плача или закрывания ушей руками; страх при восприятии звуков, которые обычно не вызывают тревоги у других детей; слабая реакция на громкие звуки; быстрая отвлекаемость на посторонние звуки, такие как звуки машин на улице, разговор людей в другом конце комнаты, шуршание бумаги.

Оценка вкусовой и обонятельной системы предполагает учет показателей: наличие у ребенка отрыжки, рвоты, жалоб на тошноту при запахе мыла, духов или моющих средств; жалобы на слишком мягкую еду, отказ от приема пищи; нетипичные вкусовые предпочтения, выражающиеся в желании есть слишком соленую или острую пищу; наличие желания пробовать непищевые продукты, такие как клей или краску; присутствие рвотных движений перед приемом неприятной для ребенка еды.

Проприоцептивная система оценивается по следующим показателям: наличие слишком сильного или слабого захвата предметов таким образом, что ими становится трудно пользоваться; скрежет зубами; наличие видов активности, где необходимо толкаться, тянуть, тащить, поднимать или прыгать; проявление ребенком неуверенности, когда надо подняться или спуститься, трудности при перешагивании через предмет; наличие слишком больших усилий в разных видах деятельности. Например, ребенок тяжело ступает, хлопает дверями или сильно нажимает при рисовании на карандаши и мелки; трудности при игре с домашними животными, например, ребенок гладит их слишком сильно; отмечается, что ребенок часто ударяет или толкает других детей; ребенок берет в рот игрушки, одежду или другие предметы больше, чем это делают другие дети.

Для оценки тактильной системы важно отметить следующие показатели: отстраняется ли ребенок, когда к нему слегка прикасаются; ребенок не всегда чувствует прикосновение; отмечается негативная реакция на прикосновение одежды; негативная реакция при расчесывании волос; отмечается потребность в ощупывании материалов разных текстур и ощупывании предметов; отказ ребенка носить шапки и другие аксессуары; проявления беспокойства во время стрижки волос или ногтей; избегание игр с песком и водой; недовольство во время прикосновений к лицу; беспокойство при умывании; отмечается нежелание носить одежду с короткими рукавами или шорты; нежелание есть пачкающуюся еду руками; избегание еды определенной текстуры; нежелание

играть в пальчиковые краски, клей, песок, глину и другие пачкающие вещества; чрезмерная реакция на малейшие травмы или высокая переносимость боли.

Вестибулярная система оценивается по следующим показателям: наличие страхов при выполнении разных видов движения, таких как подъем и спуск по лестнице, качание на качелях, съезжание с горки; трудности удерживания равновесия; избегание видов деятельности, требующих удержания равновесия, таких как хождение по бордюру или неровной поверхности; частые падения; частые раскачивания, в том числе в ситуации стресса; получение удовольствия от видов активности, которые включают различные перевороты, такие как висение вниз головой и кувыркание; беспокойство при отклонении головы от прямого или вертикального положения.

Для оценки зрительной системы важно учитывать: наличие затруднений при поиске отличий между похожими фигурами; повышенная чувствительность к яркому свету или проявление беспокойства (моргает, щурится, плачет или закрывает глаза); при рассматривании картинок часто обращает внимания на второстепенные предметы; трудности удержания внимания на выполняемом им задании или деятельности; трудности при поиске определенного предмета среди других; трудности при нахождении в необычной зрительной обстановке, такой как светлая, ярко освещенная или слабо освещенная комната; трудности контроля движения глаз при прослеживании движущегося предмета.

Представленный скрининг поможет выявить у ребенка отклонения при обработке разных видов сенсорной информации. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что с помощью данного скрининга возможно дифференцировать детей с аутизмом, а также детей с сенсорно-интегративной дисфункцией и без.

Показатели функций сенсорной интеграции позволяют специалистам-практикам устанавливать проблемы, которые часто не очевидны, но оказывают большое влияние на то, какие способы дети с ограниченными возможностями

здоровья, в том числе с аутизмом, выбирают для взаимодействия с людьми и объектами в их окружении.

Одной из стратегий по развитию сенсорной интеграции является добавление активностей, усиливающих сенсорные ощущения. Необходимо включать виды заданий, которые дают усиленные вестибулярные, проприоцептивные, тактильные и другие ощущения. Необходимо очень внимательно следить за реакцией ребенка, которая носит индивидуальный характер.

Для усиления вестибулярных и проприоцептивных ощущений используются разные виды активности, передвижения. Поскольку каждая группа рецепторов обладает особой чувствительностью к определенным видам ощущений, та или иная активность может стимулировать определенный вид рецепторов. После каждой активности необходимо наблюдать поведенческий ответ ребенка. Например, быстрое вращение на качелях-сетке стимулирует рецепторы и способствует поведенческой балансовой реакции. При гравитационной неуверенности в занятиях рекомендуется включать следующее оборудование: качели, платформу-планер, качели-бревно, двойные качели, горку.

В процессе усиления тактильных ощущений необходимо анализировать характер прикосновений и реакции ребенка на прикосновения. Например, глубокие надавливания могут выполнять успокаивающее действие. При нарушениях сенсорной интеграции следует стараться избегать легких и неожиданных прикосновений, которые могут восприниматься ребенком как травматичные или болезненные. В процессе работы для улучшения различения тактильных стимулов предлагается использовать следующие виды активности: растирание кожи щетками или другими материалами различной текстуры, применение вибратора, зарывание частей тела в шарики в сухом бассейне, в тяжелые подушки, в разные крупы. Данный вид работы способствует улучшению переработки сенсорной информации.

Для усиления зрительных и слуховых ощущений используется пространство светлой или темной сенсорной комнаты. Сенсорная комната является особым пространством окружающей среды, которое содержит различного рода сенсорные стимуляторы. Цель использования – воздействие на разные органы чувств, усиление сенсорных ощущений для преодоления нарушений сенсорной интеграции. С помощью свето- и цветотерапии можно стимулировать зрительные ощущения. Мягкий свет используется для достижения покоя, яркий – возбуждает, активизирует нервную систему. При предъявлении ребенку цветовых и световых стимулов важно уравновесить баланс цветоподачи, соотношение цветов. Работая с детьми с ОВЗ необходимо подбирать материал таким образом, чтобы цветовые стимулы не раздражали слабую психику ребенка, а коррекционное воздействие способствовало правильному и эффективному развитию. Обязательно учитываются особенности цветовосприятия каждого ребенка. У детей с ОВЗ часто восприятие цветов нарушается из-за снижения остроты зрения и гормональных нарушений, отмечаются временные паузы снижения чувствительности к цветам. Последовательность введения цветов также не должна быть хаотичной. Обилие большого количества цветовых модулей оказывает скорее негативное влияние на цветовосприятие и способствует дезориентации ребенка. В самом начале работы рекомендуется использовать монохромные модули и игрушки, которые не истощают нарушенную психику ребенка. Для усиления звуковых ощущений предлагается использовать пассивную или активную звукотерапию. Спокойная мелодичная музыка и звуки природы способствуют расслаблению. Мелодичная, ритмичная музыка, удары разной силы возбуждают и активизируют нервную систему. Помимо музыкального воздействия в работе с детьми с ОВЗ рекомендуется напевное произнесение слов и фраз. Мелодичная речь с использованием фольклорного стиля становится более замедленной, а значит более понятной ребенку. Недопустимо использование ускоренной речи.

Таким образом, каждый из сенсорных стимулов должен способствовать усвоению той или иной информации в зависимости от поставленной цели.

Определение дефицитов сенсорной интеграции у детей с ограниченными возможностями здоровья поможет выбрать безопасные и эффективные стратегии вмешательства, помогающие использовать сильные стороны ребенка при переработке сенсорной информации.

Список использованных источников

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес ; пер. с англ. Ю. Даре. – Москва : Теревинф, 2009. – 272 с. – Текст : непосредственный.
2. Банди, А. Сенсорная интеграция: теории и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей ; пер. с англ. Д. В. Ермолаева. – 2-е изд. – Москва : Теревинф, 2018. – 768 с. – Текст : непосредственный.
3. Sensory Processing Measure (SPM) : Manual / L. D. Parham, C. Ecker, H. Miller-Kuhaneck, D. A. Henry, T. J. Glennon. – Los Angeles : Western Psychological Services, 2007. – Text : direct.

Баева А.С.

г. Шадринск

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ И ДЕТЕЙ С ОВЗ В НАДОМНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ

Аннотация. Получение услуг на дому является одной из форм оказания социальных услуг, особенно необходимой маломобильной группе детей. Практическая деятельность педагога-психолога в отделении надомного обслуживания позволила выделить пять специфических моментов, возникающих при осуществлении психологической помощи ребенку и его семье на дому, что позволяет предотвращать эмоциональное выгорание специалистов.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями, надомное обслуживание.

Целью работы отделения надомного обслуживания является организация психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития детей в возрасте от рождения до 18 лет с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями в привычной благоприятной среде, а именно в месте их жительства. Таким образом, получение услуг на дому является основным преимуществом получения медицинских и психолого-педагогических услуг маломобильными детьми.

В Шадринском филиале ГБУ «Курганский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» работа с семьей и ребенком на дому специалистами отделения, педагогом-психологом, инструктором ЛФК и медицинской сестрой по массажу, ведется уже более 12 лет. Основной целевой группой являются дети с тяжелыми множественными нарушениями развития от 0 до 18 лет, а также дети от 0 до 1,5 лет, так как многие дети имеют особый режим сна, питания или ограничения движения. Одной из задач работы отделения является обеспечение постепенного перехода получения услуг детьми с надомной формы в полустационарное обслуживание.

С 2015 года услуги в надомном отделении получили 82 ребенка. Сбор катamnестических данных показал, что в настоящее время из 82 детей в общеобразовательной школе учится - 2 человека; в общеобразовательной школе на дому учится 3 человека; в коррекционной школе - 1 человек; в коррекционной школе в надомной форме учится 13 человек, все в школе 8 вида. Дошкольные образовательные учреждения посещают 16 детей; 4 ребенка раннего и дошкольного возраста не посещают ДООУ в связи с маленьким возрастом; 14 детей не посещают ДООУ в связи с нарушениями ребенка, но проходят реабилитацию в коммерческих центрах городов УРФО, санатории озера Горькое; 13 детей продолжают с определенной периодичностью получать услуги в нашем реабилитационном центре.

Сотрудники отделения надомного социального обслуживания в 2020 году активно использовали в своей работе технологию «Реабилитационный центр на

дому», технологию комплексного сопровождения детей раннего возраста с перинатальной энцефалопатией; технологию психомоторной абилитации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Мы выделяем следующую специфику при организации психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов и детей с ОВЗ в надомном обслуживании.

1. Полиморфность группы получателей услуг

Получателями социальных услуг являются дети разного возраста, имеющие различные ограничения развития. Эта особенность работы делает необходимым специалистам отделения быть постоянно интеллектуально мобильными. Так в один реабилитационный цикл могут попасть такие дети, например, мальчик 4 месяцев с перинатальной энцефалопатией; мальчик 3 лет 11 мес. ДЦП, спастический тетрапарез, фокальная эпилепсия; девочка 11 лет, ДЦП, спастический тетрапарез, учащаяся начальных классов общеобразовательной школы; девочка 15 лет ДЦП, спастический тетрапарез, учащаяся школы 8 вида. Составляя индивидуальную программу, подбирая игры и пособия, мы учитываем психологический возраст ребенка.

2. В связи со спецификой государственного задания для отделения надомного обслуживания наравне с работой психолога по диагностике и коррекции познавательной сферы и эмоционально-личностной сферы, мы проводим социокультурную реабилитацию средствами арт-терапии, оказываем содействие для занятий показанными видами искусства, проводим социально-средовую реабилитацию с целью ознакомления и адаптивного обучения пользованию инфраструктурой поселения.

3. Выход на дом специфичен и тем, что специалист оказывается на территории семьи с их правилами и требованиями. Иногда это влияет на качество проведения занятий и обследования, во-первых, родители или другие члены семьи могут мешать, а то и подсказывать. Во-вторых, для некоторых детей требуется больше времени для организации рабочего пространства и

мотивации на занятие, ведь дома каждый ребенок чувствует себя хозяином и может делать то, что хочет.

4. Занятия с детьми на дому очень энергозатратны. Хотя казалось бы провести занятие с одним ребенком легче, чем с группой детей, но после часового посещения специалист часто чувствует физическую усталость и эмоциональное истощение.

5. В зависимости от проживания семьей стадии горя специалист может быть «использован» как буфер, на который члены семьи могут транслировать агрессию. И это не связано с личностью специалиста. А также же семья может пытаться сделать специалиста своим «союзником» в борьбе с кем-то или чем-то, то есть триангулировать специалиста с целью стабилизации своей семейной системы.

Учитывая эти особенности, мы строим нашу работу с семьями, осуществляем поддержку специалистов отделения во избежание их эмоционального выгорания. Главными в этой работе являются блестящие глаза детей, радость от прихода специалиста. Мы видим, что наши посещения не только развивают детей, но увеличивают количество их социальных контактов, позволяя почувствовать себя менее изолированными.

Список использованных источников

1. «Дорога – это то, как ты идешь по ней...» : соц.-реабилитационная работа с семьей нетипичного ребенка : учеб. пособие / Н. А. Абрашина [и др.] ; под общ. ред. В. Н. Ярской, Е. Р. Смирновой. – Саратов : Изд-во Поволж. фил. Рос. учеб. центра, 1996. – 153 с. – Текст : непосредственный.

2. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва : Просвещение, 2008. – 239 с. – Текст : непосредственный.

3. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети : пер. с англ. / М. Селигман, Р. Дарлинг. – Москва : Теревинф, 2007. – 520 с. – Текст : непосредственный.

Боровиков А.П.

г. Челябинск

ИНКЛЮЗИВНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНВАЛИДОВ

Аннотация. В статье раскрываются особенности инклюзивного социального проектирования с позиции социализации лиц с инвалидностью и включения их в совместную командную работу. Автор анализирует проблемы социализации инвалидов и предлагает собственный алгоритм их социализации, который был опробован в рамках форумных компаний, проводимых Федеральным агентством по делам молодежи.

Ключевые слова: инклюзия, социальное проектирование, социализация инвалидов, командная работа, форумные компании.

Проблематика социальной адаптации и социализации лиц с инвалидностью неоднократно становилась предметом обсуждения как в научной среде, так и в рядах представителей гражданского общества.

Ежегодно в Российской Федерации проводятся десятки научно-практических конференций, в рамках которых происходит обсуждение проблем реализации инклюзивного образования, социализации и трудоустройства инвалидов, проблем их медицинского обслуживания и т.д., что свидетельствует о высокой актуальности данной проблематики.

В числе существующих работ, затрагивающих вопросы социализации и адаптации инвалидов, следует отметить докторские диссертации Д.В. Шамсутдиновой, Ю.С. Моздоковой, кандидатские исследования Н.В. Куваевой, А.И. Мухлаевой и др.

Несмотря на наличие широкого круга научных разработок в сфере социализации и адаптации инвалидов, такая сфера, как инклюзивное

социальное проектирование, на данный момент не имеет достаточного теоретического базиса.

Настоящее исследование является одним из немногих в Российской Федерации, где описывается проектный подход в процессе социализации и адаптации инвалидов посредством их участия в Федеральных форумных компаниях, проводимых Федеральным агентством по делам молодежи.

Описываемая в настоящем исследовании модель социализации инвалидов прошла стадию пилотного проекта и в настоящий момент представляет собой динамично развивающийся процесс вовлечения молодых инвалидов в командную и проектную деятельность.

Цель статьи заключается в раскрытии особенностей социализации инвалидов посредством инклюзивного социального проектирования.

Задачи исследования:

1. Раскрытие особенностей социализации инвалидов посредством инклюзивного социального проектирования;
2. Исследование основных тенденций инклюзивного социального проектирования в процессе социализации инвалидов;
3. Создание модели инклюзивного социального проектирования как фактора социализации инвалидов.

Методологическая основа настоящего исследования включает в себя проектный подход, а также такие методы познания, как системный и контент-анализ, метод моделирования и обобщения.

Всякий раз, когда речь заходит об использовании в текстах научных работ специальной терминологии, считаем уместным раскрывать применяемый понятийно-категориальный аппарат.

В рамках данного исследования нами используются следующие термины: инвалиды, социализация, социальное проектирование, инклюзия.

Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со

стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [4, с. 19].

Таким образом, под социализацией следует понимать непрерывный процесс, способствующий вовлечению инвалидов в общественную деятельность.

Работа с людьми с инвалидностью выстраивается на основе двух базовых подходов: медицинского и социального.

В первом случае речь идет о мероприятиях, направленных на поддержание существующего уровня жизнедеятельности, например, обеспечение инвалидов техническими средствами реабилитации. Во втором случае подразумевается вовлечение инвалидов во все сферы жизнедеятельности общества посредством образовательной, трудовой, информационной и иных форм немедицинской реабилитации.

Основываясь на диссертационном исследовании Т.А. Лыхиной, отметим, что, с точки зрения медицинского подхода инвалид рассматривается в качестве лица, имеющего стойкие расстройства функций организма, требующие посторонней помощи.

Социальный подход подразумевает, что инвалид рассматривается в качестве специфического субъекта общества и права, обладающего определенными барьерами, связанными с отсутствием эффективного взаимодействия с обществом, требующего включения себя в социальные и политические процессы в качестве равного индивида [3, с. 93].

Автор настоящего исследования является приверженцем и последователем социального подхода в отношении инвалидов, в связи с чем тема инвалидности будет рассматриваться в контексте построения взаимодействия между инвалидами и остальным обществом, т.е. с использованием инклюзии.

Понятие «инклюзия» в отечественной науке, как правило, характерно для сферы образования и представляет собой процесс включения в

образовательную среду обучающихся с особыми образовательными потребностями.

«Инклюзивное (от латинского include - заключаю, включаю или французского inclusif - включающий в себя) или включенный» [7, с. 347].

Таким образом, под инклюзией мы будем понимать процесс включения инвалидов во все сферы жизнедеятельности общества, в том числе в область социального проектирования.

«Социальное проектирование - это научно-теоретическая и одновременно предметная практическая деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования специальных заведомо нужных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью» [1, с. 36].

Согласно данным официальной статистики в 2020 году в Российской Федерации насчитывается 11875000 человек с инвалидностью [2].

Являясь социальным государством, Российская Федерация в лице уполномоченных органов государственной власти в силу ст. 7 Конституции должна создавать условия, способствующие поддержанию достойного уровня жизни каждого человека, в том числе лица с инвалидностью [5].

Многообразие форм инвалидности прямо пропорционально появлению различных форм их социализации и дальнейшей реабилитации. В числе традиционных форм социализации можно выделить такие аспекты, как сфера образования, здравоохранения, спорта, молодежной политики, туризма и т.д.

Мы же в рамках данного исследования сфокусируем внимание на сфере государственной молодежной политики, благодаря которой инвалиды имеют равный доступ к культурно-массовым, зрелищным, образовательным и многим другим мероприятиям с участием лиц без каких-либо ограничений.

«Обращая внимание на условия эффективности процессов социализации и интеграции молодых инвалидов в общество, следует отметить необходимость включения молодого инвалида в совместную коллективную деятельность,

имеющую коммуникативный и творческий характер. Дело в том, что инвалид большую часть времени проводит в непрерывном общении с окружающими. В связи с этим важную роль играют отношения, возникающие между молодым инвалидом, обществом, семьей и службами, которые оказывают помощь такому ребенку» [6].

Для того, чтобы процесс социальных взаимодействий между инвалидами и лицами без каких-либо ограничений был максимально эффективным, а также в целях выработки новых подходов в процессе социализации инвалидов, нами предлагается модель социализации инвалидов молодого возраста посредством инклюзивного социального проектирования.

На основе проведенных Федеральным агентством по делам молодежи образовательных форумных компаний с участием лиц с инвалидностью в 2018-2020 годах автором предлагается модель социализации лиц с инвалидностью посредством вовлечения их в проектную деятельность с последующей ретрансляции полученных компетенций на проектные команды, состоящие, главным образом, из лиц без инвалидности.

В основе модели лежит принцип участник-наставник, наставник-наставляемый, наставляемый-участник.

Алгоритм работы модели представлен следующим образом: участник форумных компаний, имеющий инвалидность, направляется на соответствующий форум для защиты социального проекта (при наличии), либо в статусе рядового участника.

На данном этапе функционирования модели происходит формирование компетенций в области создания социальных проектов, повышение уровня деловых и коммуникативных навыков, навыков публичных выступлений, работа в проектной команде.

Главная цель указанного этапа – вовлечение лиц с инвалидностью в проектную деятельность.

После получения вышеуказанных компетенций участник с инвалидностью становится руководителем собственного социального проекта и

преступает к формированию проектной команды, определению ролей и функциональных обязанностей наставляемых, для которых участник уже становится наставником, а представители проектной команды приобретают статус наставляемых.

В задачу наставника на данном этапе реализации модели входит ретрансляция полученных в рамках форумных компаний знаний и навыков на членов проектной команды.

Цель данного этапа – вовлечение в проектную деятельность лиц как с инвалидностью, так и без таковой для последующего участия в форумных компаниях различного уровня и направленности.

У участников проектной команды формируются навыки взаимодействия с лицами с инвалидностью, умение работать в команде над решением совместных задач и достижения цели соответствующего проекта.

В результате наставляемые участники проектной команды могут принять участие в форумных компаниях в качестве участников или авторов собственных социальных проектов с целью их дальнейшей реализации и последующей ретрансляции полученных знаний и компетенций на собственные проектные команды.

1. Предлагаемая модель, по мнению автора, способствует социализации молодых инвалидов посредством инклюзивного социального проектирования, что подтверждается деятельностью Федерального агентства по делам молодежи в рамках проводимых форумных компаний различного уровня;

2. Процесс социализации молодых инвалидов включает в себя комплекс мероприятий различной направленности, способствующих преодолению социальных страхов и направленный на формирование у молодого инвалида необходимых навыков и компетенций, применяемых как в профессиональной сфере, так и в повседневности;

3. Социальный подход в процессе социализации инвалидов, на взгляд автора, представляет собой наиболее эффективный механизм преодоления последствий инвалидности.

Список использованных источников

1. Антонюк, Г. А. Социальное проектирование: некоторые методологические аспекты / Г. А. Антонюк. – Минск : Наука и техника, 1978. – 128 с. – Текст : непосредственный.
2. Количество инвалидов в России и размер ЕДВ. – Текст : электронный // Статистика и показатели : [сайт]. – URL: <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (дата обращения: 05.03.2021).
3. Лыхина, Т. А. Права инвалидов: проблемы международно-правового регулирования и международные обязательства Российской Федерации : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.10 / Лыхина Татьяна Александровна. – Санкт-Петербург, 2011. – 198 с. – Текст : непосредственный.
4. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации : монография / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 247 с. – Текст : непосредственный.
5. Российская Федерация. Конституция (1993). Конституция Российской Федерации с гимном России : принята всенар. голосованием 12 дек. 1992 г. – Москва : Проспект, 2019. – 30 с. – Текст : непосредственный.
6. Фетисова, А. В. Молодежь с ограниченными возможностями как объект молодежной политики / А. В. Фетисова. – Текст : непосредственный // Science Time. – 2014. – № 5. – С. 200-221.
7. Фролова, И. Ю. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы / И. Ю. Фролова. – Текст : непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 3 (76). – С. 347-350.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В НОО

Аннотация. В статье рассматривается необходимость иноязычного образования, как актуального императива для всех групп обучаемых, включая детей с особыми образовательными возможностями. Автор обозначает современные психолого-педагогические и нормативные требования к личности ребенка младшего школьного возраста для успешного освоения дисциплины "Иностранный язык" и соотносит их с особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья. Для реализации успешного процесса обучения иностранному языку автор обозначает направления взаимодействия учителя иностранного языка и специалистов психолого-педагогического сопровождения в сфере образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, начальное общее образование, иноязычное образование, требования к процессу владения языком, дети с ограниченными возможностями здоровья, направления взаимодействия.

В практике раннего школьного обучения иностранным языкам (2-4 классы) учителя все чаще сталкиваются с необходимостью обучать детей с особыми образовательными потребностями. Это обусловлено несколькими причинами:

– общим ростом числа детей, у которых есть те или иные отклонения в здоровье, и которые по нормативным документам отнесены к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);

– актуальной тенденцией иноязычного образования, нацеленной на массовость обучения;

– внедрением в отечественную школьную практику инклюзивного образования.

Применительно к обучению детей с ОВЗ иностранному языку в действующей программе начального общего образования (НОО) в описании механизмов достижения целевых ориентиров и системе создаваемых для этого условий обозначено «создание и поддержание комфортной развивающей образовательной среды, адекватной задачам достижения личностного, социального, познавательного (интеллектуального), коммуникативного, эстетического, физического, трудового развития обучающихся» [8, с. 333]. С учетом ведущих положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» все категории обучаемых должны получить знания в области иностранных языков и культур, что соотносится с обновленными целями начальной школы и фиксируется в Федеральном образовательном стандарте. Общеизвестным сегодня выступает тот факт, что развитие личности школьника, его способностей, интереса к учению и т.д. не могут быть успешно осуществлены без иноязычного образования с его огромным развивающим, воспитательным и культурологическим потенциалом [7].

Однако, парадигма современного иноязычного образования выдвигает также серьезные требования к уровню развития личности младшего школьника. Теоретические и практические наработки отечественной методики все больше ориентируются на развитие творческих способностей детей в изучении иностранных языков, отказ от механического заучивания материала и смену репродуктивных видов деятельности на продуктивные [1, 4, 5] и др. Основу креативного подхода в изучении иностранного языка заложены исследованиями И.А. Зимней, полагавшей, что иноязычная речь, так же как и родная, представляет собой процесс творческого создания и восприятия смысла, которая должна быть самостоятельной, и сформировать которую можно только при наличии умений формулировать свои мысли и выражения на

иностранном языке, а не за счет многократного повторения за учителем слов и речевых образцов [3].

Такой подход в обучении требует от ребенка наличия когнитивных способностей, опирающихся на достаточно развитые психические процессы восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения. Особое место в процессе языкового образования играет память. Методисты называют различные виды памяти, необходимые для успешного овладения младшими школьниками иностранным языком: оперативная память, охраняющая речевые цепочки различной протяженности [4], зрительная и слуховая память без которой невозможно обучение фонетике, чтению и письму, и, наконец, долговременная память, дающая возможность длительного хранения изученного материала и позволяющая на этой основе создавать новые грамматические и лексико-семантические связи [5].

В целом, одна из наиболее популярных и активно внедряемых в практику обучения иностранным языкам методик – методика развивающего обучения З.Н. Никитенко – содержит многостраничное перечисление психологических, психолингвистических, психофизиологических и нейрофизиологических условий успешности овладения иностранным языком в младшем школьном возрасте [4, с. 56-89].

Однако, даже при самом общем соотнесении характеристики детей с ОВЗ с обозначенными выше условиями понятно, что в силу ряда проблем физиологического и/или психического формирования такие дети вряд ли смогут быть успешными в овладении иноязычной речью, так как базовые иноязычные и речевые способности формируются и совершенствуются именно на развитых психических процессах восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, а также универсальных способностях имитации и генерализации. Вместе с характерной для этой группы обучаемых сниженной учебной мотивацией, низкой степенью притязаний как результатом постоянной неуспешности, слабой активностью познавательной деятельности, частичной или полной незаинтересованностью в учебе, проявляющейся в низком качестве

выполнения заданий, замедленном темпе работы, остановке или полном прекращении работы при возникновении сложностей и т.д. – иноязычное образование становится большой проблемой как для обучаемого, так и для учителя иностранного языка.

В таких случаях закон «Об образовании в Российской Федерации» предлагает учебному заведению обеспечить получение образования группе обучающихся с ОВЗ путем создания специализированных условий [7 (Гл. 1, ст. 2, п. 16)], что возможно реализовать путем интеграции деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения, в первую очередь педагога-психолога, учителя-логопеда образовательного учреждения и учителя иностранного языка. Результатом совместной деятельности должна стать разработка программы для построения индивидуального образовательного маршрута конкретного обучающегося с ОВЗ.

С учетом существующих наработок в области практической организации обучения детей с ОВЗ [6, 9] и перечня должностных обязанностей, например, педагога-психолога [2], направления взаимодействия учителя иностранного языка и специалистов психолого-педагогического сопровождения видятся автором в:

– реализации на практике общепедагогической парадигмы отечественного образования, нацеленной на природосообразность в развитии ребенка, под которой понимается развитие природных его способностей с учетом возраста и индивидуальных особенностей. В случае с обучением детей с ОВЗ, это будет прежде всего учет комплекса психофизиологических особенностей и особенностей их интеллектуального развития.

– выявлении и уточнении индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, их проблем путем психологического мониторинга, разработка на основе полученных данных рекомендаций для учителей, родителей, самого обучаемого с целью минимизации воздействия отрицательных факторов окружающей среды и повышения адаптивных способностей ребенка;

– разработке и реализации коррекционно-развивающих занятий, ориентированных на снятие тревожности, преодоление психологических барьеров в общении со сверстниками и учителями, решение дисциплинарных проблем, связанных с проявлениями дезадаптивного или агрессивного поведения детей и т.д.;

– предоставлении учителю иностранного языка выводов медицинского обследования и психолого-педагогического исследования обучаемого с ОВЗ для поиска адекватных методов и приемов обучения иностранному языку, которые наилучшим образом подходят для конкретного ребенка с ОВЗ, максимально учитывают его индивидуальные особенности и способности, и ведущие к результативности обучения;

– организации работы с учащимися различных групп с ОВЗ по обучению иностранному языку в соответствии с современными требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС);

– реализации коррекции как для поддержания благоприятного социально-психологического климата в детском коллективе, уточнении общей стратегии и методики обучения иностранному языку, так и психокоррекции обучаемого с ОВЗ.

Таким образом, вышеобозначенные направления взаимодействия учителя иностранного языка и специалистов психолого-педагогического сопровождения условиях внедрения инклюзивного образования позволят реализовать на практике установленные нормативными документами образовательные подходы. Учитель иностранного языка получит в этом случае возможность оптимально организовать учебно-воспитательную деятельность по изучению иностранного языка детьми с особыми образовательными потребностями и достичь требуемые программой результаты обучения.

Список использованных источников

1. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 240 с. – Текст : непосредственный.

2. Должностные обязанности педагога-психолога. – URL: <https://classinform.ru/dolzhnostnye-instruktsii-profstandart/dolzhnostnaya-instrukciya-pedagoga-psihologa.html> (дата обращения: 09.03.2021). – Текст : электронный.

3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с. – Текст : непосредственный.

4. Никитенко, З. Н. Иностранный язык в начальной школе. Теория и практика : учеб. для бакалавров / З. Н. Никитенко. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2020. – 328 с. – Текст : непосредственный.

5. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования : метод. материалы / авт-сост. М. М. Панасенкова. – Ставрополь : ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 152 с. – Текст : непосредственный.

6. Примерная образовательная программа начального общего образования. – URL: <https://obrex.ru/dokumenty/normativnye-akty/587-primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-utverzhdena-08-04-2015> (дата обращения: 15.01.2021). – Текст : электронный.

7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. : послед. ред. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

8. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с. – Текст : непосредственный.

9. Федотова, М. В. Обучающиеся с ОВЗ: особенности организации учебной деятельности в соответствии с ФГОС / М. В. Федотова. – Текст : электронный // Nsportal.ru : соц. сеть работников образования. – URL:

<https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2018/03/04/obuchayushchiesya-s-ovz-osobennosti> (дата обращения: 10.01.2021).

*Вохтомина Е.А.
г. Санкт-Петербург*

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ, КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С РАС

***Аннотация.** Детям с РАС для благоприятного учебного процесса необходимо психоэмоциональная разгрузка, которую они могут получить в перерывах между занятиями с помощью двигательной активности, заранее подготовленной педагогами и тьютором под каждого конкретного ребенка ресурсного класса, с учетом его физических и психических возможностей и особенностей. Такая физическая активность не только помогает ребенку справляться с нагрузкой на уроке, но и дает возможность развить личностную социализацию, улучшить настроение и самочувствие в течение учебного дня, что в дальнейшем положительно сказывается на его успеваемости.*

***Ключевые слова:** Двигательная активность, дети с РАС, образовательный процесс, ресурсный класс, сенсорная интеграция, психоэмоциональная разгрузка.*

Практика работы с детьми с РАС в ресурсном классе школы 110 г. Санкт-Петербурга, показывает взаимосвязь успешного учебного процесса с неотъемлемой физической активностью таких детей.

Многим детям с аутизмом свойственны различные нарушения регуляции мышечной деятельности, из-за чего, в свою очередь, не формируется контроль

за движениями тела, возникают проблемы в формировании произвольных движений, целенаправленности и координированности, нарушена пространственная ориентировка. У многих детей с РАС возникают сопутствующие движения (синкинезии), а с ними и трудности зрительно-моторных координаций. Сильно нарушена моторная речь, что тесно связано с общим развитием крупной, и мелкой моторики.

Так же, имеют место двигательные стереотипии (почесывания, шлепки, раскачивания корпусом тела, похлопывания, движения пальцами рук перед глазами, или подскоки на месте, ходьба на цыпочках, кружение.), а также отмечается незнание и неумение пользоваться детьми отдельными своими частями тела.

Часто дети производят впечатление двигательных-сохранных, но при выполнении упражнений, требующих включения целенаправленных двигательных актов, у них проявляются большие трудности в понимании инструкции и даже в произведение движений.

Различные нарушения двигательной сферы ухудшаются значительными поведенческими особенностями аутичных детей с нехваткой социального взаимодействия, межличностной коммуникации, несформированностью воображения.

Большой спектр нарушений возникает и при неглубоко нарушенных интеллектуальных функциях. Так ребёнок, страдающий аутизмом и имеющий высокий тестируемый интеллект, может иметь тяжёлые нарушения мотивации действий.

Проблемы аутичного ребёнка, и трудности его обучения, в большей мере обусловлены нехваткой или неправильным распределением психофизического тонуса. Для того чтобы это избежать, аутичным детям требуются специальные задания по коррекции и развитию двигательной сферы или хотя бы включение эпизодов таких занятий в игру на переменах между уроками. Для этого мы используем различное игровое и спортивное оборудование, игровые предметы и спортивный инвентарь (маты, мячи разных размеров, фитболы,

гимнастические палки, коврики, балансиры и др.). Для активных перерывов между занятиями детей мы используем комнату сенсорной интеграции (СОВА), в которой дети могут эффективно осваивать свои двигательные навыки, она так же используется в качестве безопасной сенсорно-динамической игровой комнаты, позволяющей детям переключиться с учебного процесса на двигательную активность. Это безопасное место, где детям ресурсного класса нашей школы можно познавать свои движения, возможности тела, получать необходимую двигательную активность между занятиями и снимать эмоциональное напряжение, мешающее учебному процессу.

Для учащихся ресурсного класса нашей школы физическая активность способствует поддержанию психофизического тонуса и снятию психоэмоционального напряжения, что положительно сказывается на учебном процессе и социализации личности ребенка. Так же было замечено, что физическая активность и нагрузка между занятиями помогает уменьшить проблемное поведение у таких детей и увеличить уместное. Так с помощью физических упражнений можно переключить внимание ребенка с заикливания на ненужных действиях или ритуалах. Потягивание рук вверх, наклоны туловища в стороны, приседания, переход на фитбол с последующими перекатами на нем, прыжками из положения сидя, или лежа, все эти упражнения способствуют переключению детей с умственной активности на физическую, так же хороши и упражнения с мелкой моторикой рук, массажным ковриком и игрушками-массажерами, которые помогает детям с РАС не перегружаться на уроке. По мере усвоения ребёнком учебного стереотипа и овладения им навыками имитации, упражнения нужно усложнять. Важно правильно регулировать нагрузку: числом повторений, интенсивностью и последовательностью выполнения упражнений. Если дети выказывают страх перед телесным контактом или отказывается от него, а любая попытка приобщить его к этому ведет за собой проявление тревоги и агрессии, то можно помогать ему в выполнении упражнений, стоя за спиной, так как приближение

со стороны спины переносится им как меньшее вторжение в личное пространство, а значит, и меньшая опасность.

Чтобы учебный процесс был наиболее эффективным важно научить ребёнка расслаблять своё тело. Он должен овладеть способностью контролировать туловище и его части по силе напряжения мышц (мышечный тонус). Тем самым, в зависимости от поставленного задания, осуществляется осторожное и сосредоточенное применение силы. В конце концов ребёнок должен научиться полностью расслаблять свои мышцы и контролировать свои порывы. Для этого мы используем для детей с РАС следующие упражнения:

На протяжении выполнения упражнений ребенок должен максимально напрячь всё тело, после чего расслабить все мышцы, по возможности, делать упражнения с закрытыми глазами.

Варианты выполнения:

- ребёнок из положения лёжа на спине группируется, чтобы потом снова полностью расслабиться;
- сначала ребёнок должен сильно напрячь отдельные части тела, некоторое время держать напряжение, затем резко отпустить мышцы. Например, он сжимает сильно руки в кулачки или только в один кулак; при этом другие части тела остаются расслаблены;
- ребёнок сильно сгибает одну или две руки, после чего сильно выпрямляет одну или обе ноги;
- ребёнок должен попытаться во время ходьбы не сгибаться, «как робот», или напрягать только одну руку или ногу;
- ребёнок идет то быстро, то очень медленно. Затем с силой ударяет по мячу или сильно толкает воздушный шар вверх, а затем повторяет эти действия со слабой интенсивностью.

Задача тьютора показать ребенку, как нужно выполнять упражнение, а потом делать это вместе с ним, особенно если речь идёт о тех моментах, когда нужно напрягать только одну часть тела (например, кисть руки для сжимания в кулак).

Все эти упражнения могут включаться как на переменах между занятиями, так и на уроках физического воспитания. На общих занятиях в классе, когда у детей происходит наибольшая концентрация внимания, учитель подключает к физическим упражнениям музыкальное сопровождение или видео на интерактивной доске с показом выполнения двигательных действий. Тогда дети могут повторять упражнения все вместе, заряжаясь позитивным настроением для дальнейшей работы на уроке.

Таким образом включение двигательной активности в учебный процесс ресурсного класса, помогает детям с РАС успешно обучаться без эмоционального напряжения, выдерживать нагрузку на уроке и уменьшить нежелательное поведение.

Список использованных источников

1. Геслак, Д. Адаптивная физическая культура для детей с аутизмом / Д. Геслак. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Горячева, Т. Г. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсорной коррекции / Т. Г. Горячева, Ю. В. Никитина. – Москва : Генезис, 2018. – 168 с. – Текст : непосредственный.
3. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и сложных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – Москва : Владос, 2010. – 176 с. – Текст : непосредственный.
4. Рипа, М. Д. Кинезотерапия. Культура двигательной активности / М. Д. Рипа, И. В. Кулькова. – Москва : Кнорус, 2021. – 376 с. – Текст : непосредственный.
5. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. для студентов вузов / под общ. ред. Л. В. Шапковой. – Москва : Советский спорт, 2007. – 603 с. – Текст : непосредственный.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ТЮТОРА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В данной статье были предприняты попытки изучения специфики работы с одаренными детьми средней школы (7—9 классы) в рамках образовательного учреждения. Были рассмотрены формы, методы и технологии работы с одаренными детьми на уроках математики. Также сформирован образ идеального наставника – учителя математики.

Ключевые слова: одаренные дети, технологии, формы деятельности, математический склад ума, логическое мышление, задачи.

Проблемой одаренности начинали заниматься еще в античные времена такие философы как Посидоний, Платон, Синека и др. Именно с античных времен жизнь человека преследуют такие слова как «талант», «гениальность». Истинное знание являлось основной особенностью одаренного человека. Но на протяжении многих тысячелетий известные ученые пытались дать наиболее точное определение понятию «одаренности». Авторы одних источников, такие как Дж. Рензулли, Савенков А.И., Крутецкий В. А. трактуют одаренность в качестве высокой степени функциональных и потенциальных возможностей человека. Другие утверждают, что все дети могут создать свой образовательный и творческий продукт, в котором в процессе деятельности проявится их одаренность.

Американский исследователь Дж. Рензулли в концепции теоретической модели одаренности выделил основные характеристики: интеллектуальные способности; креативность; настойчивость; эрудиция; благоприятная окружающая среда. Одаренность некоторых детей проявляется уже в начальной школе, поэтому уже с этого периода обучения необходимо дополнительно

проводить наблюдения, изучать подробнее их логическое мышление, память, речь, психологические особенности. Важнейшим аспектом деятельности школы является проведение работы, направленной на создание условий развития таких детей [1]. Там, где зарождается и поддерживается познавательный интерес, там будет развиваться одаренность.

Одаренные люди востребованы в каждом обществе любого уровня развития. Наша страна — не исключение. Поэтому задача каждой общеобразовательной школы заключается в выявлении талантливых детей и создании для них открытой общеобразовательной среды, способствующей самореализации, саморазвитию, поиску нестандартных решений, проявлению инициативности, креативному мышлению и т.д. Рост интереса непосредственно к проблемам математического образования связан с тем, что математические методы и стиль мышления проникают в каждую сферу деятельности. Именно поэтому выявление и работа с математически одаренными детьми настолько важна и необходима на сегодняшний день и всегда.

Западные исследователи А.да Хаану и Г. Кафу и соотечественник В.А. Крутецкий выделили основные характеристики математически одаренных школьников. Среди них наиболее важное значение имеют те характеристики, которые в совокупности образуют математический склад ума, единую систему и ее целостную структуру: гибкость мыслительных процессов, ясность, простота, экономность и рациональность решений (или стремление к данной умственной особенности); математическая память, мышление математическими символами, быстрое обобщение математических объектов, отношений и действий, логическое мышление, быстрая и свободная перестройка направленности мыслительных процессов и т.д.[3. с. 300].

Для полноценного развития и обучения одаренных детей необходимы преподаватели, обладающие интеллигентностью, эрудированностью, знанием психологических особенностей одаренных детей, желанием к нетрадиционной и нестандартной деятельности в образовательном учреждении. Творческая одаренность, способность к экспериментальной и научно-исследовательской

деятельности, профессиональная грамотность являются одной из ступеней требуемых компетенций в должности тьютора. Немаловажным навыком у преподавателя-тьютора должно присутствовать признание права одаренного ребенка на ошибку. В таком случае необходимо уважение его идей, обсуждение с ним целей и задач совместной деятельности в качестве залога эффективной деятельности тьютора как в индивидуальном, так и в массовом порядке.

Одними из предъявленных терминов также являются: готовность к сотрудничеству и умение создавать доверительные межличностные отношения в профессиональном коллективе и с детьми, отличное владение современными образовательными технологиями и проявления поисковой активности. Интеллектуальное совершенствование, постоянная работа над собой и повышение своего профессионального уровня являются залогом эффективной работы с одаренными детьми.

Вышеперечисленные требования представлены не столько к рядовому школьному учителю, сколько к человеку новой профессии – тьютору. Его деятельность направлена на сопровождение, поддержку тьюторанта, на организацию образовательного процесса и процесса самообразования. Тьютор способствует индивидуальному образовательному поиску, осуществляет поддержку разработки и реализации образовательных проектов и программ. Работа тьютора оформляется в виде модели тьюторского сопровождения. Сопровождение одаренного ребенка идет совместно с программами общего дополнительного образования. Это позволяет выстроить новый взгляд на отношения тьютора и тьюторанта. Вся эта предварительная работа необходима для построения схемы взаимодействия двух субъектов образовательной деятельности, идущей по пути самоопределения, самообразования, самосовершенствования личности учащегося.

Чтобы успешно развивать у одаренных детей среднего школьного возраста на уроках математики математические способности преподавателю необходимо использовать задачи определенных типов, такие как: с несформулированным вопросом, с недостающими данными, с излишними

данными, на доказательство, на рассуждение, задачи с несколькими решениями, на соображение, на логическое рассуждение, с наглядным решением, требующие наглядных представлений, а также нестандартные.

Для успешного развития математического склада ума при решении приведенных выше задач на уроке необходимо использовать ситуацию выбора предпочтений учащихся к одному из вариантов решения учебных задач, а также способам их решения, где смогут проявиться активность, индивидуальность и самостоятельность. Также для обучения интеллектуально одаренных детей специалисты в данной области Гордеева Т.О. и Савенков А.И. предлагают использовать такие творческие методы работе на основе форм индивидуальной и групповой работы, это проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные, а Ильясов И. И. в книге «Система эвристических приемов решения задач» разработал большое количество вариаций данных приемов в работе на уроках математики в средней школе [2. с. 50].

Савенков А.И. выделяет главенствующие формы дифференциации обучения способных детей: элективная, селективная, переходная. Все они благодаря комбинированию различных форм работы на уроках (классно-урочная, коллективного творчества и обучения, класс – лаборатория, создание предметно-пространственной среды и качественное использование учебного времени, программирование содержания, индивидуальный способ организации обучения) способствуют созданию целого комплекса урочных мероприятий для формирования математического склада ума [6. с. 100].

Еще одним фактором развития этих детей является внеурочная деятельность, к которым относятся: интеллектуальные марафоны; различные тематические проекты; индивидуальные творческие задания; предметные олимпиады; факультативы; проведение занятий с группами одаренных детей; конкурсы и викторины; маршруты учебной деятельности по индивидуальным планам; выбор тематических элективных курсов. Для стимулирования мотивов деятельности в обучении и улучшению его достижений одаренных

обучающихся составляют целую программу поощрительных мер. Они оказывают им поддержку и социальную помощь, такую как организация участия одаренных детей: на выставках и фестивалях, в соревнованиях и конкурсах. За достижение определенных успехов и достижений вручение почетных грамот и подарков, премий в качестве награды [4. с. 80].

Немаловажный фактор есть у проведения занятий для учащихся 7—9 классов. Например, для школьников 7—8 классов с целью усвоения знаний по предмету проводят факультативные занятия по различным адаптированным программам, предметные олимпиады муниципального уровня, исследовательские занятия, конкурсы «Кенгуру», «Олимпус», «Интеллект». Учащимся 9 класса уже необходимо проведение спецкурсов по получению знаний по вне школьной программы. Эти занятия позволяют учащимся углубленно изучать отдельные разделы школьной программы или получать знания в интересующих областях [5. с. 125].

Помочь организовать весь процесс обучения, составить индивидуальный маршрут развития математических способностей, провести рефлексию и саморефлексию талантливых учеников – является важной задачей тьюторского сопровождения.

Таим образом, в рамках данной статьи был сформулирован общий вывод по актуальности поставленной проблематики, которая, как выяснилось, оказалась глобальной педагогической задачей. Создание условий, которые выявляют и развивают одаренных детей, а также реализуют их потенциальные возможности, что и является приоритетной задачей современного педагогического сообщества. Для осуществления качества проведения поставленной задачи необходимы проведения различных мероприятий по повышению квалификации педагогов, просветительских бесед с родителями по использованию методов выявления и путей развития одаренности в математической сфере. Всем одаренным детям необходимы предоставление поддержки в сфере образования любого уровня. Существующие методики по развитию одаренности направлены на актуализацию скрытых возможностей

учеников, т.е. их потенциальной одаренности. И уместное их использование позволит найти потаенную одаренность в каждом учащемся.

Список использованных источников

1. Гордеева, Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации / Т. О. Гордеева. – Текст : электронный // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – № 1 (15). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 09.02.2021).

2. Ильясов, И. И. Система эвристических приемов решения задач / И. И. Ильясов. – Москва : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992. – 140 с. – Текст : непосредственный.

3. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1968. – 431 с. – Текст : непосредственный.

4. Макарычев, Ю. Н. Алгебра. Элементы статистики и теории вероятностей : учеб. пособие для учащихся 7-9 кл. общеобразоват. учреждений / Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк. – Москва : Просвещение, 2005. – 78 с. – Текст : непосредственный.

5. Петрова, В. И. Особенности работы с одаренными детьми по математике / В. И. Петрова. – Текст : электронный // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 12. – С. 123-128. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-s-odarennymi-detmi-po-matematike> (дата обращения: 12.02.2021).

6. Савенков, А. И. Одаренный ребенок в массовой школе / А. И. Савенков. – Москва : Сентябрь, 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОУ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыт ряд особенностей работы учителя-логопеда массового дошкольного учреждения в условиях организации инклюзивной практики.

Ключевые слова: учитель-логопед, инклюзивное образование, инклюзивная практика, обучающиеся с ОВЗ.

В настоящее время система образования для детей с особыми образовательными потребностями находится на пороге изменений. В реальности в РФ образовательная интеграция реализуется методом опыта адаптации и переносом к отечественным условиям, модификацией форм образовательной интеграции, которые положительно зарекомендовали себя в других странах. Совместно с этим на сегодняшний день в качестве приоритетного направления развития образования детей с ОВЗ рассматривается организация их воспитания и обучения совместно со здоровыми детьми.

Реализация в РФ инклюзивного образования ставит для страны вопрос о необходимости внедрения инновационных технологий в образование. В процессе исторического развития образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) прошла путь от изоляции до инклюзии.

Историю обучения детей с ОВЗ можно условно разбить на следующие периоды. С начала до середины 60-х годов XX века – «медицинская модель», которая вела к изоляции людей с ОВЗ. С середины 60-х до середины 80-х годов – «модель нормализации», интегрирующая людей с ОВЗ в общественную жизнь. С середины 80-х годов XX века до настоящего времени – «модель

включения», т.е. инклюзия. Инклюзия, то есть присоединение, согласно Саламанской декларации («Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями», 1994) предполагает вовлечение в образовательный процесс каждого ребенка с помощью образовательной программы, которая соответствует его возможностям, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий для детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование – совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений. Как показывает опыт, при инклюзивном подходе выигрывают все дошкольники, поскольку он делает образование индивидуализированным для всех субъектов 52 образовательных отношений. Развитие инклюзивного образования — не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом. Дошкольные образовательные учреждения выполняют не только образовательные функции, но и являются основной сферой жизнедеятельности ребенка. Через уважение и принятие индивидуальности каждого из детей происходит формирование личности, имеющей свою собственную образовательную траекторию. Дети находятся в коллективе, учатся взаимодействовать друг с другом, выстраивать взаимоотношения, совместно с педагогом творчески решать образовательные проблемы. К сожалению, большинство позитивных моментов, представленных в законах, остаются до сих пор лишь на бумаге. Практически отсутствует механизм реализации, претворения их в жизнь. По этой же причине в обществе имеет место предвзятое отношение к инклюзивному образованию. В ряде случаев оно связано с материально-технической неподготовленностью учреждений системы образования, к образованию в них детей с ОВЗ, для которых необходимы меньшие по наполняемости группы (от 5 до 12 человек), адаптированные к их особым психофизическим возможностям, учебные программы, специальное дидактическое, коррекционно-развивающее оборудование, иногда на ставку,

который был бы закреплён за ребенком и оказывал ему по мощь на занятиях. Кроме того, штат дошкольных образовательных организаций должен быть достаточно укомплектован квалифицированными кадрами, что способствовало бы более полному удовлетворению потребностей в образовании и социальной интеграции детей с отклонениями в развитии, оптимальной реализации программ социально-психологического и медицинского сопровождения.

Состав воспитанников детского сада, реализующего инклюзивную практику, неоднороден – это и обычно развивающиеся дети, и дети с нарушениями ОДА, генетическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями. В детских садах, реализующих основную образовательную программу, из специалистов дефектологического профиля имеются только учителя-логопеды. Поэтому чаще всего они становятся ведущими специалистами и консультантами по организации работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Следует учитывать, что практика работы учителей-логопедов в типовых ДОО до введения в действие закона об образовании 2012 года основывалась на работе с детьми, у которых нарушения речи носят первичный характер, дети с нарушениями интеллекта, слуха и другими ограниченными возможностями здоровья в логопедические группы не принимались, их направляли в специализированные образовательные учреждения. В связи с введением инклюзии в настоящее время учитель-логопед любого дошкольного образовательного учреждения должен включиться в систему психолого-педагогического сопровождения детей с различными структурами дефекта и оказать им всю возможную поддержку, выполнить коррекцию выявленных у них дефектов речи и познавательных процессов.

Таким образом, перед ДОО стоит вопрос о внедрении инновационных педагогических технологий, позволяющих осуществлять эффективное «включение» детей с ОВЗ в общеобразовательную среду и их совместное обучение и воспитание с детьми, не имеющими нарушений в развитии. Основу таких технологий составляют специальные коррекционные и обучающие

подходы, методики и программы, а также традиционные методики работы, адаптированные для детей с особенностями в развитии. Дети с ОВЗ, как говорилось ранее, крайне неоднородны, уровень сформированности речевой функции и познавательной деятельности у них различен, также как и структура дефекта, поэтому работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет свои особенности. Это касается всех направлений деятельности учителя-логопеда: дифференциальной логопедической диагностики, разработки индивидуально адаптированных программ, подбора и разработки методов и приемов коррекционно-логопедической работы, работы с родителями детей с речевой патологией. Специфика работы с воспитанниками ОВЗ начинается еще на этапе диагностики уровня развития ребенка. Но следует учитывать, что у большинства детей с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, снижение работоспособности и произвольного внимания. Часто дети с ОВЗ имеют системное недоразвитие речи тяжелой степени, так называемые «безречевые» дети, возможны своеобразные проблемы с коммуникацией, в таких случаях стандартные диагностические материалы и речевые карты не подходят. Учителю-логопеду инклюзивной практики необходимо вооружиться разноуровневым диагностическим материалом, позволяющий у каждого ребенка выявить зону его ближайшего развития, дающий возможность отслеживать динамику речевых успехов для построения адекватной актуальным возможностям ребенка, по степени усложняющейся программы коррекции речи. Работа с неговорящими детьми начинается с понимания речи, ее вызывании, звукоподражаний.

Первые занятия – это логопедические игры на развитие просодики, речевой памяти, мелкой моторики рук. Можно использовать сенсорные игры для обогащения представлений ребенка об окружающем мире и расширении пассивного словаря. В дальнейшем это фундамент, на котором будет развиваться речь. Для всех детей с ОВЗ важны ритм, чёткость и структурная организация движений, соединение речи и движения, поэтому большое

внимание уделяется логоритмическим упражнениям. Далее можно планировать проведение занятий в инклюзивных мини-группах, в которых будут совместно обучаться дети с ОВЗ и дети, не имеющие нарушений в развитии. На занятие отбираются задания, доступные детям с ограниченными возможностями здоровья, а выполняются они совместно всеми детьми мини-группы. Это могут быть и массаж, и упражнения на развитие мелкой моторики с одновременным произнесением заданного звука, слога или слова, и другие игры. На последующих этапах это могут быть совместные театрализованные игры, в которых ребенок с ОВЗ принимает участие, по сильное его речевому уровню развития, и другие задания.

Такая форма совместной организации занятия позволяет расширить коммуникативные контакты, социализировать ребенка с ОВЗ, использовать подражательную деятельность для активизации у него познавательной сферы, формирования новых речевых навыков и закрепления ранее усвоенных. Кроме того, используя такую форму занятий, мы позволим особому ребенку почувствовать себя активным участником жизни, а у других детей воспитываем чувство толерантности, готовности к взаимодействию и принятию. В этом и заключается основная идея инклюзивного образования. Неотъемлемая часть работы учителя-логопеда с детьми, у которых имеются отклонения в развитии, это несомненно взаимодействие с родителями (законными представителями). Учителю-логопеду необходимо так строить свое общение с родителями «особого» ребенка, чтобы максимально тактично и доходчиво убеждать их в необходимости коррекционной работы, разъяснять перспективы и прогноз развития речи ребенка, указывать на взаимосвязь речи с мыслительными процессами.

Первоочередная задача специалиста состоит в том, чтобы помочь родителям осознать свою роль в процессе развития их ребенка, вооружить их определёнными методами и приёмами преодоления речевого нарушения, наполнить конкретным содержанием домашние занятия с детьми по усвоению и закреплению полученных знаний. Осознанное включение родителей в

совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволит значительно повысить эффективность коррекционного процесса.

Хочется отметить, что для реализации в новых условиях, поставленных перед учителем-логопедом задач он должен обладать не обходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма. К сожалению, многие ДОО удалены от ресурсных центров, способных оказать информационную и методическую поддержку в сфере специального образования. Поэтому учитель-логопед должен самостоятельно, путем самообразования, используя интерактивные формы обучения, повышать свою компетентность в практике работы с детьми различных категорий ограничения здоровья. Тогда он сможет помочь ребенку, имеющему тяжёлую речевую патологию как основной или вторичный дефект, овладеть устной речью, научиться полноценно общаться со сверстниками и взрослыми, что станет основой для дальнейшей социализации ребенка в нашем мире и конечной целью коррекционной работы.

Таким образом, проблема инклюзивного образования сложна, дискуссионна, но главное – она является действительно социальной, так как в ходе ее решения затрагиваются интересы большого количества людей.

Список использованных источников

1. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ОВЗ и детей инвалидов в образовательное пространство / О. Г. Приходько [и др.]. – Москва : МГПУ, 2014. – 102 с. – Текст : непосредственный.

2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : пособие для педагогов дошко. учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с. – Текст : непосредственный.

3. Куижева, З. Н. Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде / З. Н. Куижева. – Текст : непосредственный // Молодой учёный. – 2016. – № 13 (117). – С. 821-824.

4. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – Москва : Просвещение, 1991. – 96 с. – Текст : непосредственный.

5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 нояб. 2012 г. № 273-ФЗ. – Москва : Омега-Л, 2015. – 141 с. – Текст : непосредственный.

*Кидярова В.А.
г. Ростов-на-Дону*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТЬЮТОРСТВО

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам массового введения инклюзивного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения и его модернизации. Обосновывается необходимость тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья для получения качественного образования детей данной категории. Определяются задачи, которые необходимо решить при разработке ИОМ ребенка с ОВЗ. Подготовка дипломированных тьюторов – ответ на вызовы современного образования.*

***Ключевые слова:** учащиеся с ОВЗ, инклюзивное образование, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная программа (ИОП), индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).*

Общеобразовательная школа на данный период принимает в свои стены детей с ОВЗ, а именно с нарушениями психического и физического развития. Так как они испытывают большие трудности в адаптации и обучении в школе, им требуется предоставление качественного эффективного психолого-педагогического сопровождения, а также коррекционно-педагогической помощи. Для детей с инвалидностью качественным альтернативным путем

является введение тьюторского сопровождения. Оно способно решить ряд проблем, имеющейся на данный момент в образовательной системе Российской Федерации. Например, существующие специальные (коррекционные) дошкольные и школьные общеобразовательные учреждения охватывают в своей деятельности не все категории детей с ОВЗ, вследствие чего у таких детей отсутствует возможность получения качественного образования с учетом их психофизического здоровья в связи с недостаточным количеством материально-технического оснащения, отсутствием необходимой профессиональной компетенции у педагогов в области инклюзивного образования, а также отсутствие сопровождающих детей с ОВЗ специалистов: логопедов, дефектологов, психологов.

Как уже было сказано выше, тьюторское сопровождение на сегодняшний день является гарантом получения качественного образования для детей с особенностями развития. Для обеспечения эффективной деятельности и направлений коррекционной работы в условиях массового обучения тьютор должен обладать следующими компетенциями: планирование, проектирование, конструирование, прогнозирование, организация, рефлексирование педагогической деятельности и индивидуальной образовательной траектории [1].

Тьюторская деятельность в инклюзивном образовании сегодня является новым видом педагогической деятельности из-за возрастания популяризации идей индивидуализации и открытости образования. Структурируются совершенно отличные от деятельности учителей, классных руководителей, школьных психологов цели, задачи, предмет, область работы, технологии, создание продукта и получение практического результата в деятельности тьютора [3, с. 123]. Таким образом, происходит тьюторское сопровождение индивидуального образования учащегося.

Тьютор в общем смысле работы выступает в роли проводника учащегося в его образовательном движении, на каждом этапе которого происходит рефлексия достижений с учетом устремлений и интересов. [6, с. 237]. Ковалева

Т.М. и Кузьмина Т.В. определяют тьюторскую деятельность так. Во-первых, они выступают за то, что это все-таки педагогическая деятельность. Во-вторых, она направлена на выполнение образовательного заказа семьи тьюторанта.

Вся тьюторская деятельность в своей совокупности действует на определенных принципах. Она должны быть вариативной, открытой, непрерывной, гибкой и работать на индивидуальном подходе. Далее следует немного раскрыть перечисленные принципы.

Принцип «открытости» несет в себе формулирование осознанности своего обучения и использование в достижении результата все имеющиеся ресурсы.

Принцип «вариативности» определяется как организация насыщенной образовательной среды в конкретном общеобразовательном учреждении.

Принцип «цикличности» представляет собой определенную долю тьюторского сопровождения в обучении учащегося с ОВЗ на каждом возрастном этапе развития.

Принцип «гибкости» означает поддержку темпов, инициативы, форм, выбора способов получения образования учащимся на любой стадии образовательного процесса.

Принцип «индивидуализации за счет ориентации на индивидуальный подход» обозначает выбор тьютором единой системы коммуникационного плана с учетом существующего способа восприятия и обработки информации у учащегося с ОВЗ, а также выстраивание приоритетов подопечного и определение конкретного образовательного маршрута учащегося [6, с. 38].

Группа ученых Российской тьюторской школы разработала *ресурсную схему* общего тьюторского действия, включающую в себя векторы тьюторского действия: *антропологический* (помощь тьютора в осознании требований к тьюторанту в реализации его образовательной программе), *социальный* (коммуникация и общее взаимодействие со сверстниками и другими участниками образовательного процесса), *культурно-предметный* (успешное

проведение междисциплинарного взаимодействия в рамках индивидуальной образовательной программы учащегося) [6, с. 40].

Статья 2 ФЗ «Об образовании РФ» [4] гласит, что тьюторская деятельность осуществляется на основе создания «Индивидуального учебного плана», призванный обеспечить с учетом особенностей и образовательных потребностей учащегося, включая лиц с ОВЗ, прохождение образовательной программы на основе принципа индивидуализации.

С этим учетом тьютор разрабатывает индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), способного решить конкретные задачи по определению индивидуальных потребностей учащегося в материально-технических ресурсах, выбора формы обучения и разработке дополнительных коррекционных программ и дидактических пособий, стратегий и способов участия тьюторанта в системе внеклассовых мероприятий и т.д.

Завершающим подготовительным шагом является разработка совместно со школьной психолого-медико-педагогической комиссией индивидуальной образовательной программы (ИОП), которая по своей сути является результатом проектирования индивидуального образовательного маршрута учащегося с ОВЗ. В ее основу положены реальные особенности, возможности, образовательные потребности тьюторанта.

Несмотря на активизацию процесса внедрения штата тьюторства в общеобразовательные учреждения наблюдается тенденция недостаточности знаний практикующих педагогов о детях с ОВЗ и их психофизических особенностях. В научной среде выделяется несколько категорий: с нарушениями интеллекта (отсталость умственного развития), задержка психического развития (ЗПР), с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие), проблемы со зрением (слепые, слабослышащие), с речевыми отклонениями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с расстройствами поведения и общения, с комплексными нарушениями. Таким образом, учитывая данные особенности учащихся с ОВЗ и сложившуюся ситуацию в современном образовательном процессе, тьютор и является тем самым связующим звеном,

способным скоординировать действия педагогов, специальных педагогов, психологов на каждом этапе образовательного процесса [4. с. 45].

В инклюзивном образовании перед тьютором стоит очень важная задача: оказать помощь и поддержку учащимся с особенностями получения образовательных услуг найти свою дорогу в профессиональной жизни и стать успешным в своей деятельности, обойдя все психологические барьеры на сложном пути. Это означает, для тьютора объектом его сопровождения должна стать комфортное мироощущение сопровождаемого при организации среды для полноценного и качественного обучения в рамках нового образовательного пространства. В данном случае тьютор как бы является держателем культурных основ и традиций, он сопровождает и семью подопечного, организуя толерантную социокультурную среду.

Список использованных источников

1. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Е. А. Вишнякова. – Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с. – Текст : непосредственный.

2. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – Москва : МГППУ, 2013. – 324 с. – Текст : непосредственный.

3. Профессия «Тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – Москва : СФК-офис, 2012. – 246 с. – Текст : непосредственный.

4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 нояб. 2012 г. № 273-ФЗ. – Москва : Омега-Л, 2015. – 141 с. – Текст : непосредственный.

5. Российская Федерация. Министерство здравоохранения и социального развития. Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования : приказ Минздравсоцразвития от 5 мая 2008 г. № 216н. – URL: <https://base.garant.ru/193313/> (дата обращения: 14.01.2021). – Текст : электронный.

б. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику : метод. рекомендации / сост. Е. В. Кузьмина. – Москва : МГППУ, 2012. – 57 с. – Текст : непосредственный.

Клюквина А.Э.

г. Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ОБЩЕГО УРОКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС И МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ

Аннотация. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья закреплено на законодательном и конституционном уровнях. Право на получение образования позволяет родителям или законным представителям будущего ученика выбирать образовательное учреждение.

Ресурсный класс – это особая, и важная в наше время образовательная модель, которая дает ученику возможность сочетать инклюзивное образование и индивидуальное обучение, основываясь на потребностях и возможностях ребенка. При создании специальных образовательных условий очень важен индивидуальный подход, потому как расстройства аутистического спектра охватывают разные случаи – от самых простых случаев, когда ребёнок почти не отличается от своих сверстников, до случаев, когда ребёнок совсем не владеет речью, навыками коммуникации и проявляет трудности в освоении социальных норм.

Автором рассматриваются особенности построения общего урока обучающихся с расстройством аутистического спектра и ментальными нарушениями в ресурсном классе.

Ключевые слова: *ресурсный класс, общий урок, расстройства аутистического спектра, обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

В настоящее время расстройством аутистического спектра (далее – РАС) называют синдромом века: этот диагноз встречается все чаще. Основные трудности для детей с РАС – нарушение коммуникации и социального взаимодействия, а также поведения.

Федеральный государственный образовательный стандарт в Приложении 8 закрепляет требования к реализации Адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО) и Специальные индивидуальные программы развития (СИПР) для обучающихся с расстройством аутистического спектра [10].

Ресурсный класс ГБОУ школы 110 Выборгского района города Санкт-Петербурга реализует два варианта программы обучения детей с РАС, подразделяемые по степени интеллектуального развития ребенка: 8.1 и 8.3. Каждому обучающемуся составлен АООП и СИПР. Для обучающихся разработана определенная система поощрения - жетоны, звездочки, что соответствует индивидуальным интересам и увлечениям ребенка. В команде ресурсного класса присутствует педагогический оптимизм и стремление к достижению поставленных целей.

Разработка общих уроков для ресурсного класса происходит с учетом индивидуальных возможностей обучающихся. Еженедельно в ресурсном классе реализуется ряд общих уроков: литературное чтение, русский язык, математика, ручной труд и другие.

На общих уроках производятся отработка навыков работы в группе и навыков выполнения фронтальных инструкций. Фронтальная инструкция дается учителем и не дублируется вербально тьютором. Таким образом, обучающиеся учатся воспринимать и выполнять данные им инструкции.

Обучающиеся с РАС осваивают навык работы всем классом, работы у доски, выполняют индивидуальные задания в тетрадях. Все задания, предъявляемые ученикам соответствуют их текущему уровню развития.

В ресурсном классе ГБОУ школы 110 Выборгского района города Санкт-Петербурга каждую неделю, согласно расписанию, проводятся общие уроки. На уроке литературного чтения обучающиеся читают слоги или тексты, отвечают на вопросы. Ученики с РАС и ментальными нарушениями осваивают навык составлять слова из слогов, предложения по схеме. На уроке математики обучающиеся осваивают навыки написания цифр и их названий, решают примеры и задачи. На уроке русского языка ученики с РАС и ментальными нарушениями учат буквы и их элементы; осваивают навыки письма; осваивают основные правила русского языка; изучают части речи и т.д. Творческие уроки в ресурсном классе включают в себя уроки ручного труда, изобразительного искусства и музыки. Так, на уроке музыки, обучающиеся прослушивают произведения классиков, а на уроках ручного труда и изобразительного искусства развивают мелкую моторику.

Все уроки в ресурсном классе, как общие, так и индивидуальные, сопровождаются большим количеством наглядных материалов и визуальных подсказок.

Главной особенностью построения общего урока для обучающихся с РАС и ментальными нарушениями в ресурсном классе является индивидуальный подход к каждому ученику. Подготовка методического и раздаточного материала для уроков происходит с учетом индивидуальных возможностей обучающегося и зоны его ближайшего развития. Как отмечал выдающийся педагог В.А. Сухомлинский: «Ребенок должен быть в ситуации успеха. Он должен чувствовать себя успешным, тогда добьется больших успехов» [11].

Построение общего урока у обучающихся с РАС и ментальными нарушениями в ресурсном классе должно включать в себя следующие компоненты:

- наглядно-образное представление учебного материала посредством схем, картинок;

- соблюдение правил охраны здоровья обучающихся: организация оптимальной учебной нагрузки, предоставление большего количества времени для отдыха и перемен;
- обучение необходимым навыкам самообслуживания и бытовой ориентировки и умениям, которые пригодятся в дальнейшей жизни;
- поэтапное освоение нового материала;
- предоставление домашнего задания способствующему устранению пробелов в предшествующем программном материале.

Далее автор представляет конспект общего урока математики.

Тема урока «Закрепление пройденного материала»

Цель урока: повторение пройденного материала

Задачи урока:

- 1) отработка навыков устного и письменного счета;
- 2) отработка навыков решения примеров на сложение и умножение;
- 3) отработка навыков письма цифр, черчения простых геометрических фигур;
- 4) отработка навыка решения неравенств;
- 5) отработка навыка сортировки геометрических фигур по разным признакам;
- 6) отработка навыка измерения отрезков.

Методический материал: индивидуальные карточки с заданиями, трафарет гусеницы (для заполнения четными и нечетными числами), карточки с изображением отрезков, раздаточный материал (геометрические фигуры).

Материально-техническое оборудование: компьютер, проектор, электронная доска.

Этапы проведения урока:

1. организационный этап – подготовка и подбор методического и раздаточного материала;
2. этап реализации – проведение урока;
3. итогово-аналитический этап – подведение итогов, выставление

оценок.

Ход урока:

Приветствие обучающихся.

Упражнение 1. «Решение простых примеров»

Для Марины Х., Саши К. и Андрея М. (он решает только 4 примера, потом продолжает работу в тетради, прописывая элементы, которые ему были предложены, для постановки руки и отработки материала). Математический диктант на решение примеров в пределах 10, один обучающийся решает у доски, остальные записывают себе в тетрадь только ответы через запятую:

$$4 + 3 =$$

$$5 + 1 =$$

$$1 + 8 =$$

$$7 + 1 =$$

$$2 + 2 + 1 =$$

$$6 - 1 - 1 =$$

Костя И. занимается индивидуально - прописывает цифры, элементы и простые геометрические фигуры, которые ему предоставлены на карточке.

Исмаил Г. (ученик 4 класса) решает примеры на умножение, которые ему были предложены в индивидуальной карточке. Ребёнок свободно владеет таблицей умножения в пределах 6, далее использует визуальную подсказку.

Упражнение 2. «Сравнение чисел в пределах 20»

На доске написаны выражения Марина Х. и Саша К. записывают их к себе в тетрадь, решают их.

Андрей М. решает неравенства в пределах 10, которые у него в индивидуальной карточке.

Костя И. в этот момент отрабатывает навык соотнесения числа и предмета. Исмаил решает неравенства в пределах 100, которые у него в индивидуальной карточке.

Упражнение-игра 3. «Волшебная гусеница»

Считаем четными и нечетными числами. Саша К., Марина Х., Исмаил Г. и Андрей М. заполняют гусеницу, называя числа вслух - 1,3,5,7,9 2,4,6,8,10. Каждому выдана карточка-трафарет «гусеница», куда нужно внести цифры. Костя заполняет «гусеницу» числами от 1-5 и от 5 – 1.

«Физкультминутка». [9]

Упражнение 4. «Отрезки»

Марина Х., Саша К., Андрей М., Исмаил Г. измеряют отрезки, изображенные на карточках (3 отрезка разных цветов – синий, красный и зеленый), подписывают отрезки и чертят в тетради. Костя И. на данном этапе урока разделяет линии по группам – отрезки и лучи.

Упражнение 5. «Сортировка»

Ученики разделяют геометрические фигуры по разным признакам (цвет, форма, размер.) Костя И. и Андрей М. распределяют на индивидуальных карточках фигуры по цвету, размеру и форме.

По завершению урока всех обучающихся эмоционально хвалят, и ученики получают желаемые жетоны или наклейки.

Список использованных источников

1. Алышева, Т. В. Математика. 1 класс : рабочая тетр. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. осн. общеобразоват. прогр. В 2 ч. Ч. 2 / Т. В. Алышева. – Москва : Просвещение, 2017. – 112 с. – Текст : непосредственный.

2. Алышева, Т. В. Математика. 1 класс : учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. осн. общеобразоват. прогр. : в 2 ч. / Т. В. Алышева. – Москва : Просвещение, 2017. – Текст : непосредственный.

3. Алышева, Т. В. Математика. 4 класс : рабочая тетр. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. осн. общеобразоват. прогр. В 2 ч. Ч. 2 / Т. В. Алышева, И. М. Яковлева. – Москва : Просвещение, 2020. – 110 с. – Текст : непосредственный.

4. Алышева, Т. В. Математика. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. осн. общеобразоват. прогр. В 2 ч. /

Т. В. Алышева, И. М. Яковлева. – Москва : Просвещение, 2020. – Текст : непосредственный.

5. Железнова, Е. Песня «У жирафа пятна пятнышки» / Е. Железнова. – Текст : электронный // Ну-ка дети : [сайт]. – URL: <https://nukadeti.ru/pesni/u-zhirafa-ryatna-ryatnyshki> (дата обращения: 10.03.2021).

6. Жерикова, Л. Н. Обучение математике в начальной школе детей с РАС и другими нарушениями развития / Л. Н. Жерикова, Н. А. Фошунова. – URL: <https://www.abakurs.ru/course/info.php?id=63> (дата обращения: 10.03.2021). – Текст : электронный.

7. Коняхина, Н. Неравенства : пособие / Н. Коняхина. – URL: https://vk.com/doc17496590_523635910?hash=6b4d851fe2c6a05e3c (дата обращения: 10.03.2021). – Текст : электронный.

8. Моро, М. И. Математика. 1 класс : рабочая тетр. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. – Москва : Просвещение, 2017. – 48 с. – Текст : непосредственный.

9. Моро, М. И. Математика. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. – Москва : Просвещение, 2017. – 112 с. – Текст : непосредственный.

10. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минобрнауки РФ от 19 дек. 2014 г. № 1598. – Текст : электронный // Гарант.ру : информ.-правовой портал. – URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 10.03.2021).

11. Сухомлинский, В. А О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : Изд-во полит. лит., 1985. – 270 с. – Текст : непосредственный.

ОСОБЕННОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В современной системе образования наблюдается тенденция развития инклюзивной практики на всех ступенях образования. Субъектами образовательной деятельности в данном случае выступают дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Цель исследования - рассмотреть особенности тьюторского сопровождения детей с расстройством аутистического спектра в обучении иностранному языку. Научная новизна работы заключается в изучении особенностей развития иноязычной коммуникативной компетенции детей с расстройством аутистического спектра на примере обучения иностранному языку. В результате доказана эффективность тьюторского сопровождения детей с РАС в обучении иностранному языку для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: тьютор, дети с расстройством аутистического спектра, иностранный язык, образовательный процесс.

Распространение расстройства аутистического спектра можно наблюдать среди всех стран мира. Необходимо отметить, что это не зависит от расовой принадлежности, разнообразия этнического состава, показателей уровня материального благосостояния и факторов социальной среды. Большая часть европейских исследователей придерживается мнения, что показатель распространенности аутизма равен примерно 0,05%. Ученые объясняют процентное соотношение в сторону увеличения распространения заболевания,

как результат исследования различных критериев диагностики расстройства аутистического спектра в европейских странах. Нормативно-правовая документация по обучению детей-аутистов рассматривается на уровне международного и отечественного права, включая локальные нормативные акты образовательной организации, а именно «Всеобщая Декларация прав человека» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) [2], «Конвенция ООН о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990), Статья 28 «Конвенции о правах инвалидов», которая предусматривает развитие личности ребенка в процессе получения образования [4].

В работах исследователей детского аутизма можно наблюдать информацию о том, что большинство детей с расстройством аутистического спектра имеют сопутствующие нарушения, такие как умственная отсталость, нарушение моторики и координации движений. Однако, необходимо помнить, что внутренний мир каждого аутичного ребенка уникален и в первом знакомстве сложно понять, что именно может объединять детей с РАС.

Изучая особенности развития детей с расстройством аутистического спектра стоит отметить, что некоторые так и не начинают говорить, используя альтернативные способы коммуникации в процессе построения устного высказывания. Для детей с таким расстройством характерны особенное восприятие полученной информации, частичное или полное отсутствие концентрации внимания, периодическая раздражительность. Своеобразие развития аутичного ребенка проявляется и в том, что при проявлении высоких способностей в различных областях, а именно в умении говорить и понимать услышанную и увиденную информацию, ребенок не может демонстрировать свои возможности в обществе, взаимодействуя с окружающими [7].

Развитие коммуникативного навыка является приоритетным и наиболее значимым для ребенка с расстройством аутистического спектра. Для успешного развития коммуникативных навыков в процессе обучения иностранному языку детей с РАС применяется парная работа или работа в мини-группах.

Взаимодействие с другими участниками группы поможет ученику определить эмоции других детей и проработать свои собственные барьеры в развитии иноязычной диалогической речи. Ребенок может играть как определенную роль в группе, так и принимать непосредственное участие в процессе изучения определенной темы на иностранном языке, повышая мотивацию к изучению языка. Весь учебный материал необходимо подкреплять визуально для расширения словарного запаса, помогая ученику с РАС сосредоточиться на актуальной информации [6].

Исследование практического опыта обучения детей с расстройством аутистического спектра показывает, что данная категория детей должны быть разработаны и внедрены такие модели обучения, которые позволят эффективно реализовать их право на получение соответствующего их возможностям и способностям уровня образования, а также реализовать личный потенциал. Организация образовательного процесса детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования, соответствующего их особым образовательным потребностям и интеграции в среду образования [1].

Ребенок с расстройством аутистического спектра испытывает трудности в организации социальных контактов, поэтому в момент общения с таким ребенком необходимо выражать свои мысли четко, ясно, не использовать сложные конструкции. В процессе изучения иностранного языка важно направить ребенка на удовлетворение его потребности в коммуникативном навыке и давать высокую оценку каждому его шагу в освоении образовательной программы. Например, ребенок любит работать с цветными карточками, на которых изображены буквы иностранного алфавита. Он целенаправленно расставляет карточки с буквами в алфавитном порядке и подбирает пару к заглавной букве. За каждую правильно подобранную пару букв следует похвалить ребенка, тем самым показав высокую оценку его стараниям в этом виде деятельности. Данные упражнения способствуют развитию умения анализировать материал на иностранном языке, способности

переводить информацию на родной язык. Знания, полученные в ходе занятия, развивают мыслительную и познавательную деятельности ребенка.

Для детей - аутистов очень важна самоорганизация своей деятельности, поэтому на уроках иностранного языка важно вести ежедневное оценивание его работы, для того, чтобы отметка за итоговую работу не стала решающей, и ученик мог контролировать каждый проделанный шаг. Ребенку с расстройством аутистического спектра необходимо организовывать собственную деятельность, поскольку это необходимо для снятия напряжения, для эмоциональной вовлеченности в изучение иностранного языка и для развития его коммуникативных навыков [3].

При оценивании результатов работы ребенка с расстройством аутистического спектра, важно не перехвалить его, но и недооценить результаты его работы нельзя. Ученик должен знать по каким критериям его оценивает учитель, если он сам не может объективно отнестись к собственным результатам проделанной работы.

Одной из приоритетных задач в создании благоприятных условий для успешной социализации ребенка является его вовлечение в изучение иностранного языка, однако нельзя игнорировать работу учителя с родителями ребенка с РАС. Семья является его ближайшим окружением и их отношение к обучению ученика частично определяет эффективность результатов обучения. Учителю необходимо применять технологии тьюторского сопровождения в процессе проведения консультирования родителей детей по вопросам индивидуальных особенностей изучения иностранного языка. Для успешного его освоения родителям также необходимо относиться к ребенку, внимательно отслеживая малейшие проявления его внутреннего состояния. Знания учителя о применении необходимых образовательных технологий и успешное взаимодействие с ним родителей должны быть основополагающим аспектом для разработки единой совместной стратегии успешного освоения иностранного языка ребенком с расстройством аутистического спектра. Только в результате плодотворного сотрудничества развитие коммуникативных

навыков в иноязычной речи будет эффективным. Правильно проводимая работа учителя с использованием технологий тьюторского сопровождения в процессе обучения иностранному языку ребенка с расстройством аутистического спектра - это основополагающая тенденция эффективного развития иноязычного коммуникативного навыка [7].

В результате исследования были рассмотрены возможности и перспективы применения тьюторских технологий в процессе развития иноязычных коммуникативных навыков в обучении иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра. В результате сделан вывод о том, что обучение иностранному языку с использованием технологий тьюторского сопровождения способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции у детей-аутистов.

Список использованных источников

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / М. С. Гончаренко, Н. Г. Манелис, М. Л. Семенович, О. В. Стальмахович ; под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – Москва : МГППУ, 2016. – 177 с. – Текст : непосредственный.

2. Всеобщая декларация прав человека : принята Ген. Ассамблеей ООН 10 дек. 1948 г. – Доступ из справ.-правовой. системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

3. Зеленюк, М. А. Роль технологии тьюторского сопровождения в современном образовательном процессе / М. А. Зеленюк. – Текст : электронный // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее : сб. материалов XI Регион. науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей, молодых ученых и магистрантов, Тула, 24-26 февр. 2015 г. – Тула, 2015. – С. 135-138. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24721217> (дата обращения: 21.02.2021).

4. Конвенция о правах инвалидов : принята Ген. Ассамблеей ООН 13 дек. 2006 г. – Доступ из справ.-правовой. системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. : послед. ред. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

6. Русанова, Ю. С. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра иностранному языку при помощи современных информационных технологий / Ю. С. Русанова. – Текст : электронный // STUDNET. – 2020. – Т. 3, № 12. – С. 763-772. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44499878> (дата обращения: 21.02.2021).

7. Трутнева, К. А. Особенности обучения иностранному языку детей с синдромом аутизма / К. А. Трутнева. – Текст : электронный // Функциональные аспекты межкультурной коммуникации и проблемы перевода : сб. ст. IV Междунар. науч. междисциплинар. конф., Москва, 22 нояб. 2017 г. / РУДН. – Москва, 2017. – С. 372-382. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36626528> (дата обращения: 21.02.2021).

Конанова Е.И.

г. Ростов-на-Дону

ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (КОЛЛЕДЖ – ВУЗ)

Аннотация. Данная статья посвящена изучению практического опыта внедрения моделей и технологий тьюторского сопровождения в образовательной системе колледж – ВУЗ. В пример приводятся самые передовые образовательные учреждения профессионального образования, добившиеся определенных результатов в своей работе. Также приведена основная задача педагогов – наставников сопровождения студентов в данной образовательной ступени.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, технологии тьюторского сопровождения, модель тьюторского сопровождения, СПО, ВУЗ.

Современная реальность требует от образовательных профессиональных учреждений среднего и высшего звена создания гибкого и открытого пространства с использованием новейших технологий для того, чтобы будущий профессионал был творческой личностью, готовой постоянно обучаться, самосовершенствоваться, самообразовываться, быть готовой работать в творческих проектах. От преподавателей реалии образования требуют постоянного повышения профессиональных компетенций. Именно поэтому необходимо проведение изменений в содержании, структуре учебного процесса для подготовки новых специалистов в определенной сфере. Создание и развитие программ личностного и профессионального самообразования и сопровождения данного процесса у студентов на сегодняшний день является очень перспективным направлением. Наиболее подходящим и активно развивающимся направлением в данной связи является тьюторское сопровождение.

Тьюторская система обучения не нова. Ее корни восходят из средневековья Англии и ее старейших университетов – Оксфорда и Кембриджа. Тьюторство в своей сущности осуществляет несколько подходов: гуманитарный, индивидуально- и личностно-ориентированный. И тогда, тьюторское сопровождение понимается как оказание помощи студенту в подборе индивидуальной образовательной траектории по получению качественного профессионального образования и необходимых для работы компетенций [4].

Студенты имеют широкий спектр выбора в виде обучения в университете сразу на двух направлениях; посещения учебных тренингов, практикумов, интенсивов; получения различных образовательных услуг в пространстве интернета и т.д. На сегодняшний день в научной среде еще не дано четкое

определение термину открытое образование. Однако ему можно объяснить кратко: свобода выбора студента образовательной платформы, курсов, тренингов, которые удовлетворяют его личностные интересы [1. с. 145].

Президент Межрегиональной Тьюторской ассоциации, Ковалева Т.М., предлагает следующий вариант реализации тьюторского сопровождения студентов в высшей школе в виде самостоятельного составления студентом своей индивидуальной образовательной программы исходя уже из имеющихся учебных программ в образовательном учреждении.

Условия эффективного прохождения студентом индивидуальной образовательной программе должны быть следующими. Во-первых, в качестве награды или поощрения получать сертификат с определенным набором полученных профессиональных компетенций за прохождение каждого курса. На сегодняшний день выделяется всего 3 основных: это навыки и умения в профессиональной сфере; уровень кооперации; масштаб предполагаемой деятельности. В европейских и американских университетах практикуется нижеизложенный способ обучения. Студент за прохождение определенного числа курсов как ступеней будет получать сертификационную карту, в результате чего будет реализовываться принцип свободы образовательного движения и направленности профессионального образования. В этом случае диплом будет выдаваться тогда, когда студент наберет необходимый уровень компетенций, требующийся для получения конкретной профессии.

При выше описываемом подходе подготовка и защита дипломной работы будет проводиться в коллективной форме. Каждый студент будет формировать заинтересованных студентов из одной профессиональной сферы, имеющих масштаб деятельности и уровень кооперации, соответствующие определенной задаче. Встречи студентов могут иметь название «преддипломных бирж», на которых будет обсуждаться их совместный проект.

В этом случае модель открытого образовательного пространства современного ВУЗа имеет очень схематичный вид. Но именно так видят

будущее обучение студентов в профессиональных образовательных учреждениях специалисты тьюторской сферы [3].

Теперь имеет смысл привести примеры реализации модели тьюторского сопровождения студентов на практике.

Если вести речь о высшем образовании, то в на данной ступени успехов добилась Московская физико-техническая школа (МИФИ). В ней модель тьюторского сопровождения реализуются в качестве некой службы. Студенты-старшекурсники, которые в нее входят, помогают адаптироваться первокурсникам, преподавателям учесть их особые образовательные потребности, проводят конкурсы талантов, заводят дружеские отношения и осуществляют совместные творчески проекты. Успешная работа тьюторских служб реализуется также и в других передовых вузах России, например, Ивановском государственном энергетическом университете, Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, Пензенском государственном университете, Тверском ГТУ, и т.д. [2].

В Московском технологическом колледже педагоги-тьюторы оказывают сопровождение студентам-первокурсникам. Их задача заключается в том, чтобы создать условия и замотивировать студентов обучаться, реализовывать образовательные процессы, направленные на самообразование и саморазвитие. Ход проведения такой работы представляет собой первый этап — анкетирование. Неоспоримую помощь в адаптации первокурсников оказывает консультационный центр, состоящий из старшекурсников (2 – 4 курсы).

Следующий этап заключается в совместном создании тьютором и студентом индивидуального образовательного маршрута, который учитывает особенные потребности сопровождаемого. Он обуславливается в рамках определенной учебной дисциплины и ориентирован на личностный рост и работу по будущей профессиональной сфере. Создание электронного банка заданий и задач для самостоятельных решений является третьим этапом работы тьютора [5].

Таким образом, изучение данной темы позволяет следующий вывод. Тьютор работает с отдельно взятой личностью. Определяет ее положительные и отрицательные качества, в чем силен студент, в чем слаб. Задача тьютора в том, чтобы усилить имеющиеся профессионально необходимые навыки и коммуникации, а также восполнить пробелы. В этом ему окажут помощь коллеги, администрация. Еще одним необходимым условием проведения эффективной работы является компетентность сопровождающего педагога, его уверенность в правильности выбранной стратегии работы со студентом.

Главной задачей двух уровней получения профессионального образования является формирование творческой личности, которая готова делать шаги в самообразовании, саморазвитии и инновационной деятельности. Самостоятельная работа в учреждениях профессионального образования организуется педагогом – наставником в заранее спланированные для данной деятельности часы.

Список использованных источников

1. Адольф, В. А. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт / В. А. Адольф, Н. В. Пилипчевская. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 143-148. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-studentov-prakticheskiy-opyt> (дата обращения: 18.03.2021).

2. Голубева, О. В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся / О. В. Голубева, М. Ю. Шляхов. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-upravlenii-samostoyatelnoy-rabotoy-obuchayuschisya-1> (дата обращения: 18.03.2021).

3. Ковалева, Т. М. Возможности тьюторского сопровождения в современном вузе / Т. М. Ковалева. – Текст : электронный // Межрегиональная Тьюторская ассоциация : [сайт]. – URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tjutorstvo-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii/vozmozhnosti-tyutorskogo-soprovozhdeniya-v-sovremennom-vuze/> (дата обращения: 18.03.2021)

4. Мокрова, И. И. Тьюторское сопровождение деятельности студентов в профессиональном колледже / И. И. Мокрова. – Текст : электронный // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-deyatelnosti-studentov-v-professionalnom-kolledzhe> (дата обращения: 18.03.2021).

5. Царегородцева, К. А. Значение тьюторского сопровождения в подготовке будущего артиста балета / К. А. Царегородцева. – Текст : электронный // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – № 3 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-tyutorskogo-soprovozhdeniya-v-podgotovke-buduschego-artista-baleta> (дата обращения: 18.03.2021).

Кондакова Ю.В.

г. Екатеринбург

КУЛЬТУРНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ АРТ-ПРОЕКТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования культурного волонтерства в инклюзивных арт-проектах, содействующих взаимодействию с общественностью лиц с ОВЗ. Анализируется специфика работы волонтеров с аудиторией с ОВЗ, ее социокультурная реабилитация музейными средствами, а также возможности презентации арт-проектов, представляющих инклюзивное искусство.

Ключевые слова: инклюзивное образование, волонтерство, инклюзивный проект, арт-проект, художник, выставка.

Активизация интереса, который вызывает арт-проектирование в педагогике XXI века, связана с креативным ореолом, которым окружена эта деятельность, уже сама по себе достаточно востребованная в современном

социуме. Посредством арт-проектов, в которых участвуют студенты творческих вузов, происходит: утверждение позитивной репутации художественного вуза; информирование студентов о связи разных видов искусств; организация специальных мероприятий, направленных на расширение сферы влияния вуза (круглых столов, творческих вечеров, конференций и т.д.); проведение мероприятий, сориентированных на гармонизацию, улучшение контактов вуза со своей аудиторией. Вместе с тем, среди арт-проектов наибольший интерес как научной аудитории, так и общества в целом вызывают инклюзивные творческие проекты, которые представляют произведения искусства персон с ОВЗ, а также содействуют социокультурной реабилитации музейными средствами.

Действительно, «тема социальной инклюзии для всего мирового сообщества является отражением современных тенденций реформаторской деятельности, направленной на позитивную социализацию людей с особыми образовательными потребностями, особенностями развития» [4]. Способствующие активизации взаимодействия людей с ограниченными возможностями здоровья с социумом, инклюзивные арт-проекты ориентированы на создание творческой безбарьерной среды, способствуя оптимизации качества жизни лиц с ОВЗ, усилению их социокультурной активности и создавая комплекс улучшающих их психоэмоциональное состояние условий.

В наши дни в России арт-проекты на основе инклюзивного искусства пока еще немногочисленны, тем не менее, практически все они нуждаются в волонтерском сопровождении. Чтобы помогать посетителям и представлять этот вид искусства, необходимы знания о его особенностях, так как следует не просто подчеркнуть особый статус произведений искусства, авторами которых являются лица с ОВЗ, но и раскрыть их специфику. Это непросто, так как феномен инклюзивного искусства в наше время еще малоизучен и имеет не так много трудов, описывающих его особенности (см., например, исследования таких специалистов, как D. Glass [7], S.B. Farcas [5], A. Fox [6] и пр.).

При проведении инклюзивных арт-проектов особенно востребовано «культурное волонтерство – добровольческие инициативы, направленные на развитие культурных пространств, работу в культурных учреждениях или помощь на городских площадках, фестивалях и праздниках» [3]. Вместе с тем, следует отметить, что волонтерская деятельность представляет собой неотъемлемую часть деятельности учреждений культуры нашей страны. К ключевым целям взаимодействия волонтерского движения и учреждений культуры относят: активизацию интереса социума к проблемам духовности, экологии и здоровья, приобщение аудитории к духовному и физическому совершенствованию, организацию социокультурных проектов и мероприятий, и т.д.

Направление культурного волонтерства изначально стало развиваться в формате студенческих клубов при известных музеях (например, «Клуб друзей Эрмитажа»), однако в это время содействие волонтеров носило нерегулярный характер. Как отдельное движение, культурное волонтерство сформировалось лишь в 2014 г. и начало стремительно расти: ко времени создания крупного ресурсного центра Мосволонтер в ряде музеев было введено регламентирующее деятельность волонтеров специальное Положение о волонтерах (оно предписывает знание этики и этикета, иностранных языков, коммуникабельность, а также уточняет направления работы: помощь в организации арт-мероприятий, участие в социологических опросах, информационное обслуживание и пр). При «Мосволонтере» организована работа платформы обучения «Школа волонтера», благодаря которой существует возможность не только приобрести знания о специфике волонтерской деятельности при работе с разнообразными аудиториями, но и обменяться опытом. Наконец, в 2019 году было создано общественное движение «Волонтеры культуры», программа которого вошла в федеральный проект «Создание условий для реализации творческого потенциала нации» («Творческие люди») национального проекта «Культура».

Характерно, что «для культурных институций такое партнерство гарантирует необходимую помощь на безвозмездной основе, а для студентов творческих вузов волонтерское участие в культурных проектах формирует первичный профессиональный опыт. Арт-волонтеры, помогая в проведении культурных событий, могут выступать в качестве фотографа, журналиста, дизайнера, аниматора, актера, экскурсовода и др» [2]. Следует отметить, что опыт этот для студентов воистину уникален, так как он дает практику работы в чрезвычайно востребованных сферах – инклюзивное искусство, кураторская деятельность в организации инклюзивных арт-проектов, проведении экскурсий и лекций, ориентированных на аудиторию с ОВЗ и т.д.

Культурное волонтерство требует специализированных знаний. Так, для проведения «тактильных экскурсий» и других видов экскурсионных мероприятий для работы с инклюзивными аудиториями требуются подготовленные волонтеры. Необходимо знать специфику сопровождения лиц с ОВЗ, показа отдельных экспонатов, которых разрешается трогать в перчатках, а также «специальных информационных материалов с рельефными изображениями, представляющими в осязаемой форме, например, линейное построение и фактуру картин, чтобы слабовидящие могли получить о них представление, не притрагиваясь к оригиналам» [1, с. 316].

Особым образом также следует демонстрировать изготовленные из мрамора, алебаstra, глины рельефные копии известных изображений – это дорогостоящие экспонаты как из-за используемого материала, так и из-за сложности и тонкости работы над ними (кроме скульпторов и художников к изготовлению привлекаются искусствоведы и специалисты по тифлопедагогике). Волонтеру следует помочь при работе с экспонатами, а при необходимости дать комментарий по специфике композиции работ, разнообразию форм и фактуры. В специализированные экспозиции зачастую входят барельефы, полнорельефная скульптура, макеты интерьеров и трехмерные репродукции произведений древней и современной живописи. Нужно уметь помочь «смотреть руками» каждое из них, заботясь как о

полноценном восприятии, так и сохранности экспоната, а также уделяя внимание дополнительным комментариям и комфорту посетителей.

Работа волонтеров в учреждениях культуры заключается не только в помощи посетителям с ОВЗ при посещении ими музеев, но также в содействии организации разнообразных специализированных мастер-классов, выставок, просветительских проектов, концертов, помощь в проведении фестивалей, концертов и других крупных мероприятий. Активное участие в инклюзивных арт-проектах и проектирование их продвижения учит студентов-волонтеров презентовать свои работы в социальной среде.

Следует отметить, что инклюзивные арт-проекты предполагают активное сотрудничество со специалистами разного профиля, а также партнерство с разнообразными социокультурными организациями. Посредством партнерства разнородных организаций, таких как вуз, музей или библиотека эффективнее происходит привлечение внимания общественности к социальным проблемам, которым посвящены проекты. Не случайно Правительство РФ придаёт волонтерскому движению большое значение, оценивая его как одно из важнейших направлений современной молодежной политики. Его ключевая миссия – содействие духовно-нравственному развитию студентов посредством их приобщения к общечеловеческим ценностям гуманизма и милосердия, а также активная социальная реабилитация аудитории с ОВЗ.

Список использованных источников

1. Джордж, Э. Справочник куратора / Э. Джордж. – Москва : Маргинем-Пресс, 2017. – 352 с. – Текст : непосредственный.
2. Ефремова, Е. А. Зачем «арт-волонтерство» творческому вузу? / Е. А. Ефремова, И. А. Ахьямова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – Т. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zachem-art-volonterstvo-tvorcheskomu-vuzu/viewer> (дата обращения: 12.02.2021).

3. Особенности волонтерской деятельности в сфере культуры. – URL: <http://xn--b1aedacfkrijqgbzj3aoc9lpa.xn--p1ai/news/2016-06-01-81> (дата обращения: 04.02.2021). – Текст : электронный.
4. Социальная инклюзия в России: состояние и перспективы развития. – URL: <https://firo.ranepa.ru/meropriyatiya/konferentsii-i-seminary/86-sotsialnaya-inklyuziya-v-rossii-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 05.03.2021). – Текст : электронный.
5. Farcas, S. B. Disability and Theatre: A Practical Manual for Inclusion in the Arts / S. B. Farcas. – Taylor & Francis, 2017. – 232 p. – Text : direct.
6. Fox, A. Inclusive Arts Practice and Research: A Critical Manifesto / A. Fox, H. Macpherson. – Routledge, 2015. – 206 p. – Text : direct.
7. The Contours of Inclusion: Inclusive Arts Teaching and Learning / D. Glass, B. Henderson, L. Barnum, D. Kronenberg, K. Blair, R. Jenkins, N. A. Hurel. – URL: https://www.researchgate.net/publication/320306415_TITLE_THE_CONTOURS_OF_INCLUSION_INCLUSIVE_ARTS_TEACHING_AND_LEARNING (accessed : 04.02.2021). – Text : electronic.

Кравец К.К., Шурышева А.В.

г. Санкт-Петербург

**СПЕЦИФИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАС И
МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В
РЕСУРСНОМ КЛАССЕ**

Аннотация. Согласно Федеральному закону об образовании «Об образовании в Российской Федерации» все дети имеют право на обучение. Обучение и воспитание ребенка с особыми образовательными потребностями – сложный процесс, включающий в себя взаимодействие всех педагогических кадров (учителя, тьютора, дефектолога, логопеда) и тесное взаимодействие с

родителями обучающегося. Профессия тьютор – одна из новых в педагогической области. Тьютор выступает помощником и важным педагогическим звеном, способствующим успешному обучению ученика с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении. В статье рассматривается специфика сопровождения ребенка с расстройством аутистического спектра и металными нарушениями.

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра, ментальные нарушения, тьютор, сопровождение, обучение.*

Современное общество – это общество перемен, многочисленных открытий и большого объема информации; общество, в котором для любого человека открывается невероятное количество возможностей для выбора интересной профессии, своего уникального пути и собственной формулы счастья и благополучия. На основании этого сегодня возрастает численность разных специалистов – представителей, помогающих профессий, которые сопровождают людей в их становлении как личности, в постановке целей, а также, они способствуют выбору средств необходимых для их достижения.

В 2008 году произошло важное событие в системе образования- документальное закрепление новой профессии – профессии тьютор.

С каждым годом в стране накапливается положительный опыт удачных тьюторских практик и прецедентов. Сейчас тьюторское сопровождение уже вышло за рамки общеобразовательных школ и стало ресурсом и для специальных (коррекционных) образовательных учреждений, в которых есть острая необходимость в выстраивании индивидуальных образовательных программ, обучающихся с ОВЗ, в работе с родителями и координации всех участников образовательного процесса.

Тьютор – (англ. tutor) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных

программ учащихся и сопровождает процесс индивидуального образования в школе.

По мнению Т.М. Ковалевой, тьютор – это педагог, который осуществляет свою деятельность по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы. А.А. Попов утверждает, что тьютор в одно время выполняет три функции: организатора (организация, контроль и помощь в осуществлении режима); фасилитатора (организация инициирования индивидуальных образовательных интересов); коуча (организация консультирования будущей идентичности, проектирование и реализация индивидуальных образовательных стратегий и программ). Важно отметить, что тьютор не является «транслятором» знаний и не организывает учебный процесс.

Для того, чтобы условия прибывания ребенка в школе были комфортными и мотивирующими, в основе работы тьютора (как и любого другого взрослого человека, который работает с особенным ребенком) должны присутствовать такие понятия, как:

- вера в своего подопечного;
- интерес к его личности;
- принятие его индивидуальных особенностей;
- доброжелательность;
- терпение;
- последовательность.

Основные задачи тьютора:

1. создание необходимых условий для удачного обучения ребенка;
2. максимальное раскрытие потенциала личности ребенка;
3. социализация – помощь ребёнку в общении со сверстниками, формирование доброжелательных межличностных отношений в коллективе;
4. помощь в усвоении надлежащих общеобразовательных программ, преодоление трудностей в обучении. Если потребуется, адаптация программы и

учебного материала, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы, опираясь на индивидуальные физические, психические особенности;

5. организация, при необходимости, сопровождения другими специалистами. Обеспечение преемственности и последовательности разных специалистов в работе с ребенком;

6. осуществление взаимодействия с родителями: подключение родителей в процесс обучения; формирование у родителей адекватного отношения к собственному ребёнку; помощь родителям в получении информации об особенностях становления ребёнка, прогноза развития.

7. оценка итогов работы, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ОВЗ.

8. сбор данных и коррекция нежелательного поведения учащегося.

Функции тьютора:

Диагностическая: сбор информации о планах и намерениях учащихся, их интересах, а также их сильных и слабых сторонах.

Проектировочная: выявление различных возможностей и ресурсов для преодоления проблем у обучающихся и предусматривающая разработку средств и процедур тьюторского сопровождения.

Реализационная: оказание поддержки в самоопределении учащихся в образовательном пространстве и помощь обучающимся при возникающих трудностях.

Аналитическая: анализ и коррекция процесса реализации образовательных программ и результатов самоопределения обучающихся

Работа тьютора в ресурсном классе отличается своей многовекторностью. В ходе процесса обучения и воспитания детей с аутизмом тьютор выполняет роль учителя, проводя индивидуальные уроки с обучающимися и реализуя образовательные программы; применяет психолого-педагогические методы для обучения новым навыкам и развития познавательной и коммуникационной сферы; является другом и помощником ребенку в течении учебного дня.

Под руководством поведенческого специалиста тьютор реализует программы коррекции нежелательного поведения, что несомненно, является неотъемлемой частью в процессе обучения детей с аутизмом. Тьютором проводится ежедневный сбор данных по количеству нежелательного поведения, а также данных по успешным и неуспешным реакциям ребенка в освоении какого-либо навыка. Таким образом, сбор данных позволяет наблюдать динамику и основываясь на точных показателях подбирать более действующие методы в коррекционной работе.

Немаловажной частью работы тьютора ресурсного класса, подчеркивающая специфику деятельности, является методическая работа по подготовке и адаптации учебного материала для обучающихся с расстройством аутистического спектра и ментальными нарушениями. Учебный материал, предоставляемый ученикам ресурсного класса должен соответствовать текущему уровню развития ребенка. Предоставляя материал непосильный для ученика в настоящее время, ребенок может попасть в ситуацию неуспеха, тем самым, породить негативные ассоциации с моментом обучения. Несомненно, учебный материал должен соответствовать ФГОС ОВЗ, а также быть подобран с учетом физических возможностей ребенка.

Помощь ребенку на общих уроках в ресурсном или регулярном классе заключается в активном применении жестовых, вербальных и визуальных подсказок. Визуальная подсказка применяется по мере необходимости. Так, на уроке математики может использоваться числовой ряд, картинка с изображением знаков «<», «>», «=»; на уроке русского языка- алфавит и т.д. Визуальные подсказки могут быть не только для освоения академических знаний. Так, визуальной подсказкой может выступать карточка с изображением ученика за партой что подсказывает обучающемуся о необходимости сидеть за партой, а карточка с надписью «Тихо!» будет напоминать о правилах поведения на уроке.

Специфика тьюторской работы заключается в индивидуальном подходе к ученику. Как отмечал В.Г. Степанов индивидуальный подход в учебной и

воспитательной работе позволяет учитывать и подмечать особенности ребенка для получения жизненного опыта [5]. По мнению автора, индивидуальный подход позволяет определить конкретику в построении целей обучения и обеспечивает развитие личностных качеств. Опираясь на личность ребенка тьютор имеет представление о мотивах его действий и может чутко и своевременно уловить перемену настроения, усталость, проявить эмпатию и сопереживание, тем самым предотвратить появление нежелательного поведения.

Одной из важных составляющих тьюторской деятельности является ярко выраженная эмоциональность. Четкая эмоционально окрашенная речь тьютора позволяет ученикам с ранним детским аутизмом понимать хвалят его или порицают, позволяет устанавливать более тесный контакт с ребенком и заряжать позитивным настроением во время учебной деятельности. Эмоциональность тьютора и педагога ресурсного класса способствует развитию навыков дифференцировать эмоции и закладывает основу для эмоционального интеллекта учеников.

Говоря об эмоциональной составляющей, необходимо отметить личностные качества тьютора. Педагогический оптимизм в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – постулат динамики в обучении и воспитании. Педагогический оптимизм позволяет не «опускать руки» при неудачах и «заряжает» специалистов для поиска подходящих форм и методов обучения. Высокая стрессоустойчивость и педагогическая готовность к работе с детьми с расстройством аутистического спектра и ментальными нарушениями способствует качественной и четко структурированной работе в ресурсном классе. Как и у многие педагогические работники, специалисты команды ресурсного класса подвержены профессиональному выгоранию. Однако, для предотвращения как такового, в ресурсном классе активно применяется ротация: по прошествии одной учебной четверти тьюторы меняются между собой, таким образом ведя работу с другим учеником ресурсного класса. На практике такая ротация позволяет всем тьюторам ресурсного класса знать

особенности каждого ученика и их образовательные программы. Со стороны обучающихся в свою очередь, ротация тьюторов позволяет не привязываться только к одному специалисту и предотвращает возникновение ритуализации процесса обучения.

Список использованных источников

1. Курепина, Т. С. Становление тьюторства в России на рубеже XX-XXI веков / Т. С. Курепина. – Москва : ИЛ, 2013. – 200 с. – Текст : непосредственный.
2. Пилипчевская, Н. В. Тьюторская деятельность: теория и практика / Н. В. Пилипчевская. – Красноярск, 2009. – 136 с. – Текст : непосредственный.
3. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – Москва-Тверь : СФК-офис. – 246 с. – Текст : непосредственный.
4. Сироткин, С. Ф. Тьюторство как практика субъективации / С. Ф. Сироткин. – Москва : ERGO, 2012. – 117 с. – Текст : непосредственный.
5. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников : учеб. пособие для учителей и родителей / В. Г. Степанов. – Москва : Академ. проект, 2004. – 560 с. – Текст : непосредственный.

Кривцун А.С.

г. Новочеркасск

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается инклюзивное добровольчество как новейшая технология социальной адаптации. Какую пользу обществу могут приносить лица с ограниченными возможностями здоровья и как помочь им социализироваться в это трудное время. Очень важно организовать процесс социальной адаптации «особенного» обучающегося, так

как социальная адаптация - это средство защиты личности, с помощью которого человек может ослабить или устранить свой внутренний психологический стресс, беспокойство, нестабильность во время взаимодействия как с другими людьми, так и с обществом в целом. Одним из значимых по эффективности социализации является адаптация обучающихся с инвалидностью и ОВЗ к социальной жизни через волонтерство.

Ключевые слова: обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ, волонтерское движение, инклюзивное добровольчество.

Инклюзивное волонтерство – это «совместная волонтерская деятельность людей с ограниченными возможностями и без, которая направлена на помощь людям в организации мероприятий и решении социально значимых проблем в обществе» [4].

С начала 21 столетия инклюзивное волонтерство стало сильнее во всем мире и занимает лидирующую нишу в сфере инклюзии. На текущий период Российская Федерация проявляет интерес к развитию инклюзивного волонтерства, но пока не характеризуется целостной объемной государственной политикой в этой сфере. Волонтерство в целом абсолютно молодой феномен для России, которой нет и десяти лет в ее активной истории. И хотя государство в качестве приоритетного направления своей политики определяет задачи по созданию доступной среды и системы комплексной реабилитации и абилитации людей с ограниченными возможностями, на данный момент инклюзивному волонтерству еще не отведена значимая роль в этом процессе.

Инклюзивное волонтерство – относительно новый термин. Инклюзия – это процесс реального включения людей с ограниченными возможностями в активную общественную жизнь. Под «волонтерством» мы подразумеваем широкий спектр деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, предоставление официальных услуг и другие формы гражданского участия, которые осуществляются добровольно на благо

широкой общественности, без расчёта на денежное вознаграждение. Добровольное движение – одно из требований к организации инклюзивного образовательного пространства, а также один из важных факторов развития, интеграции и адаптации людей с ограниченными возможностями к условиям образовательной среды [3].

Вовлечение молодых людей с ограниченными возможностями в волонтерскую деятельность (волонтерство) - это новая форма добровольчества, которая важна для общества в целом и для людей с ограниченными возможностями, в частности.

Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года гласит, что инклюзивное волонтерство предполагает вовлечение людей с ограниченными возможностями в волонтерскую деятельность и предусматривает:

- поддержка добровольных (волонтерских) инициатив людей с ограниченными возможностями, включая привлечение, отбор и обучение таких волонтеров (добровольцев) с учетом различной степени их ограничений;
- реализация программ индивидуальной поддержки людей с ограниченными возможностями, способствующих их вовлечению в волонтерскую деятельность;
- формирование доступной среды для осуществления волонтерской деятельности для людей с ограниченными возможностями;
- привлечение людей с ограниченными возможностями в качестве организаторов и участников мероприятий в сфере волонтерства;
- создать положительный имидж инклюзивного волонтерства [1].

Инклюзивное волонтерство рассматривается как форма гражданского участия в социально полезных делах молодых людей с ограниченными возможностями и инвалидностью, средство коллективного взаимодействия и эффективный механизм решения неотложных социально значимых вопросов, как совместная волонтерская деятельность людей с инвалидностью и не

инвалидов, направленная на помощь людям, организацию мероприятий, решение социально-значимых проблем общества.

Роль волонтерства в инклюзивном образовании велика. И, пожалуй, одна из самых высоких целей - вовлечение участников инклюзивного образования в волонтерское движение. Ценность каждого волонтера, каждого добровольца не зависит от его способностей и состояния здоровья. Участвуя в волонтерском движении, люди с ограниченными возможностями получают возможность улучшить свое социальное положение, а также улучшается взаимодействие в социальной, карьерной и межличностной сферах. Развитие индивидуальных способностей, таких как организаторские, лидерские, также является результатом работы волонтера [5].

Инклюзивное добровольчество решает такие важные задачи, как создание гражданского общества, развитие толерантности, вовлечение всех членов общества в единый социум. Это эффективный механизм социального взаимодействия и средство для достижения многих социальных целей. Люди с ограниченными возможностями часто рады поделиться своими навыками и способностями с общественностью. По сути, добровольцы с ограниченными физическими возможностями ничем не отличаются от других - они также хотят поделиться своей энергией и временем, чтобы улучшить жизнь сообщества. Люди с ограниченными возможностями активны и демонстрируют свои навыки во многих сферах - искусстве, спорте и образовании. Как и любой другой волонтер, они приносят в занятия свой профессиональный опыт и навыки. Каждое возможное действие следует считать значимым, и активная гражданская позиция не может быть обусловлена принадлежностью человека к какой-либо социальной группе. Внутренняя потребность в том, чтобы быть нужными и услышанными, чрезвычайно высока среди людей с ограниченными возможностями, и именно волонтерство позволяет продемонстрировать свое гражданское отношение.

Важно привлекать волонтеров с ограниченными возможностями к участию в областях, которые не оплачиваются, но остаются важными для

достижения целей. Любую работу волонтеры могут выполнять по мере возможности без вреда для своего здоровья.

У молодых людей с ограниченными возможностями есть несколько причин для волонтерства, но основные из них:

- идея, благородная идея, отражающая важность и принципы деятельности. Именно от идеи зависит, поймет ли человек, что он делает и почему, будет ли у него гордость, самоуважение и удовлетворение работой и результатами деятельности;

- нужна внутренняя психологическая потребность. Добровольное движение позволяет нам осознать эту потребность, почувствовать ее полезность, особенно среди молодого поколения с ограниченными возможностями;

- потребность в общении. Если выбрана классная, веселая компания и в ней интересно и комфортно, значит, вам хочется быть там. Круг общения расширяется. Часто это основная причина работать волонтером;

- интерес, работа волонтером часто связана с нестандартными подходами и новыми возможностями реализовать себя;

- антураж, новичков больше интересует визуальная привлекательность движения (шапки, футболки, значки и т. д.), чем идея, цели или конечный результат;

- карьера, авторитет и самореализация. Это включает в себя возможность улучшить свое социальное положение в профессиональной или межличностной сфере. В качестве волонтера вы можете устанавливать новые связи, узнавать новое и тем самым завоевывать уважение и вес в обществе. Часто в инклюзивном волонтерском движении проявляются некоторые навыки, например, лидерство или организация;

- творческие возможности, вы можете проявить себя в самых разных занятиях независимо от возраста;

- решение своих проблем. Если профиль вашей организации совпадает с вашими проблемами, это выход. Если вы чувствуете себя

никчемным парнем, волонтером, вы можете там изменить ситуацию. Есть проблемы с общением - пойдите к волонтерам, найдете новых друзей и единомышленников.

– досуг, в котором время можно проводить двумя способами – с пользой и без [5].

Таким образом, основная цель этого типа волонтерства – вовлечь «особых» студентов в общий процесс волонтерской деятельности.

Инклюзивное волонтерство – это модель нашего общества, которая будет существовать по всей России через 10-15 лет благодаря государственным программам. Часто мотивацией для волонтерства является потребность в контакте с другими людьми и преодолении чувства одиночества. Волонтерство отвечает естественной потребности быть частью группы, ценностям и целям которой волонтер может полностью соответствовать.

Список использованных источников

1. Богдановская, В. И. Об инклюзивном добровольчестве как ресурсе по формированию культуры здорового образа жизни / В. И. Богдановская. – URL: <http://zabgu.ru> (дата обращения: 06.03.2021). – Текст : электронный.

2. Волонтерство. – Текст : электронный // Мама.ru : сообщество родителей. – URL: <http://www.mama.ru> (дата обращения: 06.03.2021).

3. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года : распоряжение Правительства РФ № 2950-р. – URL: www.garant.ru (дата обращения: 07.03.2021). – Текст : электронный.

4. Шарикова, Е. С. Опыт, проблемы и перспективы инклюзивного волонтерства в России и за рубежом (сравнительный анализ) / Е. С. Шарикова. – Текст : электронный // E-SCIO. – 2021. – № 1 (52). – С. 536-545. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44673599> (дата обращения: 07.03.2021).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация. В статье анализируются возможности и преимущества использования цифровых технологий в инклюзивном образовательном процессе для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Рассмотрены основные типы цифровых технологий в инклюзивном образовании: стандартные технологии, технологии доступных форматов данных, вспомогательные технологии. Приведены ФГОС и методические рекомендации Минобрнауки РФ, в которых закреплена необходимость использования цифровых технологий в инклюзивном дошкольном, общем и дополнительном образовании для детей с расстройства аутистического спектра (РАС).

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательный процесс, цифровые технологии, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), расстройства аутистического спектра (РАС).

Федеральный закон № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. ввел в образовательный тезаурус две принципиально новых категории: инклюзивное образование и особые образовательные потребности. Согласно пункту 27 ст. 2 Федерального закона: «Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [10].

В настоящее время, инклюзивное образование в России регламентируется такими нормативно-правовыми актами, как:

- Конституция РФ (от 12.12.1993 г.);
- Федеральный закон «Об образовании в РФ» (ФЗ № 273 от 29.12.2012 г.);

- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ» (ФЗ № 181 от 24.11.1995 г.);

- Конвенция о правах ребенка (Нью-Йорк, 20.11.1989 г.);

- Протокол №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод (Париж, 20.03.1952 г.).

Тематика инклюзивного образования является крайне актуальной для нашей страны, так как, в последние несколько лет ежегодно в стране регистрируется 13-25 тыс. случаев детской инвалидности. Так, по состоянию на 1 января, в 2014 году детей инвалидов в России было 579 тыс., в 2015 – 604 тыс., в 2016 - 617 тыс., в 2017 – 636 тыс., в 2018 – 651 тыс., в 2019 – 670 тыс., в 2020 – 688 тыс. [8].

Физические и психические нарушения в развитии часто становятся существенной причиной сложностей и проблем включения такого ребенка в образовательное пространство. Традиционные способы получения знаний, освоения умений и навыков оказываются неподходящими или недостаточными для детей с ограниченными возможностями здоровья. И современные информационные технологии обучения являются самыми приемлемыми для этих детей.

Информационные технологии представляют собой совокупность механизмов, производственных и программно-технологических средств, обеспечивающих автоматизированный сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации [9]. Информационные технологии делятся на цифровые и аналоговые. Цифровые технологии – это дискретная система, которая базируется на способах кодирования и трансляции информационных данных, позволяющих решать разнообразные задачи за относительно короткие отрезки времени [7, с. 42]; это продукты, созданные с помощью вычислительной техники и соответствующего программного обеспечения.

Главная миссия применения цифровых технологий в инклюзивном образовании заключается в повышении доступности образовательной среды и вовлечении всех детей в общий образовательный процесс. Введение цифровых

технологий в инклюзивное образование направлено на решение трех основных задач: максимально доступное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), преодоление уже имеющихся и предупреждение новых отклонений в развитии. Термин РАС (расстройства аутистического спектра) означает нарушения социального взаимодействия, нарушения коммуникации и стереотипность поведения. Для ребенка с РАС характерны трудности в социализации и общении, неспособность установления эмоциональных связей, ограниченные и повторяющиеся слова, действия и интересы, нарушения речевого развития, восприятия, моторики, памяти, низкая концентрация внимания [6, с. 13]. Преимущество использования цифровых технологий в образовании детей с ОВЗ, в том числе с РАС – это визуализация предоставляемого учебного материала, навыков и проверки знаний [15, с. 154].

В инклюзивном образовании детей с ОВЗ, в том числе с РАС используются следующие типовые группы цифровых технологий:

1. Стандартные технологии: компьютеры, имеющие встроенные функции настройки для лиц с ОВЗ [7, с. 42].
2. Технологии доступных форматов данных: HTML – стандартизированный язык разметки веб-страниц в Интернете, цифровые говорящие книги системы DAISY (Digital Accessible Information System) – электронная доступная информационная система, а также «низкотехнологичные» форматы, такие как система Брайля [7, с. 42].
3. Вспомогательные технологии [7, с. 42].

Основная цель применения вспомогательных технологий в инклюзивном образовании лиц с ОВЗ – предоставление им возможности общаться, в письменной либо устной форме. Данная цель достигается с помощью разнообразных устройств ввода данных и инструментов, которые поддерживают письменную речь, чтение, рисование [1, с. 63].

Разновидности вспомогательных цифровых технологий:

- программы для увеличения экрана (или экранные лупы) - дают возможность увеличить любую область экрана для удобства прочтения информации, а в некоторых случаях и одновременно прослушать ее с помощью синтезатора речи;

- экранные считывающие устройства (или программы экранного доступа, или скринридеры) - это специальные программные обеспечения, которые озвучивают голосом человеку все то, что отображается на экране (самые популярные: Jaws, NVDA, TalkBack, Window-Eyes и Orca);

- Брайлевский дисплей (Braille Display - электромеханическое устройство, которое переводит текстовую информацию в рельефно-точечный шрифт по системе Брайля);

- принтеры Брайля - позволяют конвертировать обычный текст в рельефно-точечный шрифт по системе Брайля, а затем распечатывать его на специальной бумаге;

- слуховые аппараты;

- клавиатуры и манипуляторы со специальными возможностями (клавиатура с большими кнопками для людей с ОВЗ, программируемая клавиатура Клавинта со сменными накладками, адаптированные компьютерные кнопки, джойстики, мыши и пр.);

- программы и приложения, преобразующие текст в речь (или тексто-речевые конвекторы) - например, Duxbury Braille Translator (DBT) – это программа, которая переводит текст в шрифт Брайля и наоборот [2, с. 23]; Google Gesture – приложение, которое переводит язык глухонемых людей на словесные формы предъявления информации в режиме реального времени [16];

- речевые тренажеры (сложные программы по коррекции устной и письменной речи детей с речевой патологией, решающие множество логопедических задач);

- технология иммерсивного чтения – программная технология Microsoft для упрощения чтения и обучения. Инструменты позволяют попутно изучать части речи, улучшая тем самым навыки письма. Помогают выработать

правильное произношение слов за счет прослушивания воспроизведения текста голосовым движком. Иммерсивного чтение внедрено в Word, OneNote, Edge, Office Lens, Teams, Outlook Online [5];

- цифровой (мультимедийный) сторителлинг - это метод электронной коммуникации, основанный на организации мультимедийного контента вокруг одной истории [3, с. 41]. Это комбинированное обучающее средство, объединяющее в себе визуальную, образную, словесную и музыкальную функции. Разновидности цифрового сторителлинга: рисованное видео, анимированный сторителлинг, комиксы и раскадровки, презентации [4, с. 58].

Использование цифровых технологий в инклюзивном образовательном процессе в условиях дошкольного, общего и дополнительного образования для детей с ОВЗ, в том числе с РАС, закреплено в следующих ФГОС и методических рекомендациях Минобрнауки РФ:

1. ФГОС основного общего образования [12]:

1.1. Пункт 24. Материально-техническое оснащение образовательной деятельности должно обеспечивать возможность:

- привлечение учащихся к проектной и учебно-исследовательской деятельности, проведению наблюдений и экспериментов, в том числе с использованием: учебного лабораторного оборудования; цифрового (электронного) и традиционных способов измерения, включая определение местоположения; виртуальных лабораторий, материальных и виртуально-визуальных моделей и коллекций основных математических и естественно-научных объектов и явлений;

- проектирования и конструирования, в том числе моделей с цифровым управлением и обратной связью, с использованием конструкторов; управления объектами; программирования;

- наблюдений, визуализации и анализа данных; использования цифровых планов и карт, спутниковых снимков;

- исполнения, сочинения и аранжировки музыкальных произведений с использованием традиционных народных и современных инструментов и цифровых технологий.

1.2. Пункт 26. Информационно-образовательная среда организации, осуществляющей образовательную деятельность, включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, набор технологических средств информационно-коммуникационных технологий: компьютеры, другое ИКТ-оборудование, каналы связи, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современном информационно-образовательном пространстве.

2. ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ [13]:

Пункт 3.6.1. Должны быть созданы условия для функционирования современной информационно-образовательной среды, включая электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, комплекс информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технических средств (в том числе флеш-симуляторов, инструментов wiki, цифровых видеоматериалов и др.), обеспечивающих достижение каждым учащимся максимально возможных для него результатов освоения АООП НОО.

3. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [14]:

Пункт 3.6. Материально-техническое и информационное оснащение образовательного процесса должно обеспечивать возможность: ...цифрового (электронного) и традиционного измерения; ...использования цифровых планов и карт, спутниковых снимков.

4. Методические рекомендации Министерства образования и науки РФ по реализации АДОП, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей [8]:

- Использование материалов в цифровом формате позволяет минимизировать технические трудности в организации учебного процесса.

- Материально-техническое и информационное оснащение образовательной деятельности учащихся с задержкой психического развития (ЗПР), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и расстройствами аутистического спектра (РАС) должно обеспечивать возможность цифрового (электронного) и традиционных способов измерения; использования цифровых планов и карт, спутниковых снимков; проектирования и конструирования, в том числе моделей с цифровым управлением и обратной связью; исполнения, сочинения и аранжировки музыкальных произведений с применением традиционных инструментов и цифровых технологий.

- Рабочее место учащегося и учителя должно быть оборудовано мультимедийным компьютером и компьютерной периферией: веб-камерой, микрофоном, аудиокolonками и (или) наушниками, сканером, принтером [11].

- Специфика курсов может диктовать потребность в специализированных периферийных устройствах: комплектов цифровых измерителей (датчиков), клавиатур и т.д. [11].

Итак, нормативно-правовые механизмы стимулирования цифровизации инклюзивного образования помогают модернизировать технический и программный компоненты цифровых инструментов образования. Переход к новым цифровым аудиовизуальным, мультимедийным, программным средствам обучения создает обучающимся с нарушениями интеллектуального развития равные возможности в образовательном пространстве.

Список использованных источников

1. Банзаракцаева, Я. Ш. Особенности использования икт в инклюзивном образовании / Я. Ш. Банзаракцаева. – Текст : непосредственный // Теория и практика современной науки. – 2018. – № 12 (42). – С. 63-66.

2. Бочкарева, А. В. Цифровые технологии в инклюзивном образовании / А. В. Бочкарева, А. М. Ганиева. – Текст : непосредственный // Тинчуринские

чтения-2020. Энергетика и цифровая трансформация : междунар. молодеж. науч. конф., Казань, 28-29 апр. 2020 г. : в 3 т. – Казань, 2020. – Т. 3. – С. 22-24.

3. Грушевская, В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся / В. Ю. Грушевская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 38-44.

4. Журавлев, И. Д. Использование метода цифрового сторителлинга в инклюзивном образовании / И. Д. Журавлев. – Текст : непосредственный // Комплексная безопасность и реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования : материалы III науч. (национальной) конф., г. Шуя, 16-17 окт. 2017 г. / под ред. А. А. Михайлова. – Шуя, 2017. – С. 57-59.

5. Иммерсивное средство чтения в Windows 10 и прочих продуктах Microsoft. – URL: <https://altarena.ru/immersivnoe-sredstvo-chteniya-v-windows-10-i-prochih-produktah-microsoft/> (дата обращения: 10.03.2021). – Текст : электронный.

6. Маханькова, Е. В. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях дошкольного образования / Е. В. Маханькова. – Текст : непосредственный // Вестник современных исследований. – 2021. – № 8-9 (38). – С. 13-18.

7. Парманкулова, П. Ж. Цифровые технологии в инклюзивном образовании / П. Ж. Парманкулова, М. К. Асаналиев. – Текст : непосредственный // Известия Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова. – 2019. – № 1 (49). – С. 40-44.

8. Положение инвалидов. – Текст : электронный // Федеральная служба государственной статистики : [сайт]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 12.03.2021).

9. Понятие информационных технологий. – URL: https://moodle.kstu.ru/pluginfile.php/301635/mod_resource/content/2/Лекция№1.pdf (дата обращения: 13.03.2021). – Текст : электронный.

10. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ : с изм. и доп. от 17 февр. 2021 г. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 12.03.2021). – Текст : электронный.

11. Российская Федерация. Министерство образования и науки. О направлении методических рекомендаций по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей : письмо Минобрнауки РФ от 29 марта 2016 г. № ВК-641/09. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71284932/> (дата обращения: 10.03.2021). – Текст : электронный.

12. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минобрнауки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897 : с изм. и доп. от 11 декабря 2020 г. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 12.03.2021). – Текст : электронный.

13. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минобрнауки РФ от 19 дек. 2014 г. № 1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 11.03.2021). – Текст : электронный.

14. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Минобрнауки РФ от 19 дек. 2014 г. № 1599. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 11.03.2021). – Текст : электронный.

15. Руденко, Е. В. Значение информационных технологий в инклюзивном образовании / Е. В. Руденко. – Текст : непосредственный // Электронные образовательные технологии – пространство неограниченных возможностей : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 16-17 марта 2017 г. – Новосибирск. 2017. – С. 152-156.

16. Google Gesture – переводчик языка жестов – URL: <https://dislife.ru/articles/view/31699> (дата обращения: 13.03.2021). – Текст : электронный.

*Мутагирова Я.
г. Санкт-Петербург*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАС И МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ

Аннотация. В статье раскрыты сложности и дефициты учеников с РАС, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Также предложено несколько стратегий по преодолению и обучению коммуникации в рамках школы.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, ресурсный класс, инклюзия, коммуникация, обучение.

Расстройство аутистического спектра (РАС) составляет группу поведенческих синдромов, для которых характерно замедленное, ограниченное или другое нарушение психологического развития в трех ключевых сферах поведения: социальные отношения, вербальная/невербальная коммуникация, повторяющиеся/стереотипные поведения.

После исследования литературы можно сделать вывод: отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении в том, что одним из ведущих

нарушений, которое препятствует процессу социализации детей с РАС, выступает дефицит коммуникативных навыков. Именно поэтому формирование коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции при работе с детьми с РАС.

Ниже приведены некоторые модели использования языка и поведения, которые часто встречаются у детей с РАС:

- Повторяющиеся фразы (эхолалия). Часто дети с РАС, которые могут говорить, повторяют фразы, не имеющие смысла или не имеющие отношения к разговору.
- Узкий круг интересов. Некоторые дети могут выступать с подробным монологом на интересующую их тему, даже если они не могут вести двусторонний разговор на ту же тему.
- Неравномерное речевое развитие. Многие дети с РАС развивают некоторые речевые и языковые навыки, но обычно их прогресс неравномерен.
- Дефицит невербальных разговорных навыков. Дети с РАС зачастую не используют жесты, чтобы придать смысла своей речи. Они часто избегают зрительного контакта.

Все эти речевые особенности ведут к затруднениям в общении со сверстниками и окружающими. Дефициты в этой сфере влияют на огромный набор навыков, таких как:

- Понимание контекста социальных ситуаций.
- Понимание основных правил общения
- Следование инструкциям.
- Самообслуживание и выполнение бытовых задач.
- Развитие эффективных экспрессивных выражений для общения с другими.

Именно поэтому развитие коммуникативных навыков является основной целью обучения детей с РАС.

Эффективное общение требует способности быстро устанавливать и переключать внимание, воспринимать и обрабатывать информацию, а также формулировать ответы, соответствующие ситуации. Ученики с РАС могут испытывать трудности в овладении этими навыками с той скоростью, которая необходима для эффективного участия в коммуникативных взаимодействиях. Можно предположить, что им сложно быстро интерпретировать информацию, особенно аудиальную. Их понимание среды зачастую основывается в основном на объединении визуальных сигналов и ожидаемых последствий, а не на понимании конкретных словесных сообщений. Дефицит сотрудничества или отсутствие самостоятельности может стать результатом непонимания в полной мере того, что от них ожидается или что произойдет. Можно предположить, что они могут точно интерпретировать только отдельные фрагменты коммуникационного сообщения.

Одной из причин «фрагментарного понимания» речи заключается в том, что общение в повседневной жизни происходит очень быстро. Формы общения, такие как речь, жесты и другие невербальные проявления присутствуют лишь на короткое время, а затем исчезают. Ученики с РАС видимо не могут сосредоточить свое внимание и обрабатывать информацию так быстро, как это необходимо. Обращение к нему может быть завершено до того, как ученик будет достаточно сосредоточен, чтобы его принять.

Именно поэтому важно общаться с учениками с РАС используя визуальную поддержку. Исследования показывают, что дети с РАС понимают то, что видят, лучше, чем то, что слышат. Визуальная информация остается доступной достаточно долго, чтобы позволить ученику сосредоточиться на ней или вернуться к ней по мере необходимости, чтобы закрепить в памяти сообщение, которое передается. Визуальные подсказки обеспечивают основу для более эффективного общения. Использование визуальной поддержки развивает сильные стороны учащихся, а не предъявляет требования к наиболее трудной для них области. Использование визуальных средств, чтобы дать этим учащимся информацию и указание значительно улучшает их понимание.

Наша среда полна знаков, логотипов, объектов и других вещей, которые мы можем использовать для поддержки общения. Кроме того, мы можем создавать специальные изображения или инструменты для удовлетворения конкретных потребностей в общении. Визуальное расписание и календари – наиболее распространенные визуальные подсказки для учеников с РАС. Также возможно использование пошаговых инструкций, доски для выбора и правил классной комнаты, чтобы обеспечить структуру в классе. Так как все эти средства помогают ученикам создавать более предсказуемую и понятную среду. Визуальные подсказки, используемые для предоставления информации, являются полезными для успешного участия учащихся в жизни класса и предотвращения проблем с поведением.

Поведенческий подход предполагает формирование адаптивных коммуникативных паттернов у детей с РАС при помощи создания внешних поддерживающих условий поведения через специально организованное материальное и социальное окружение.

Именно поэтому всем специалистам, которые задействованы в работе Ресурсных классов, важно заранее продумать стратегии обучения и помощи ученикам с РАС. Отдельное внимание нужно уделить визуальным средствам, как указывалось ранее. Также необходимо создавать многочисленные ситуации, в которых у учеников будет возможность пообщаться друг с другом или взрослыми. Например, парные задания, в которых для успешного выполнения ученикам требуется попросить что-то у сверстника или давать инструкции партнеру. Игровое взаимодействие также способствует развитию коммуникативных навыков. Настольные игры позволяют обучить детей правилам взаимодействия, сотрудничеству и общению во время игры. Ролевые игры позволяют ученикам с РАС подготовиться к аналогичным ситуациям в повседневной жизни, и выработать стратегии поведения в них.

Необходимо помнить о том, чтобы визуальная поддержка и новые способы общения ребенка с РАС стали эффективными средствами общения для ребенка, их необходимо использовать во всех его средах, в том числе дома. Для

дома и школы важно поддерживать друг друга в усилиях и информировать друг друга об успехах и проблемах. Если в школе вводятся новые символы или правила, сделайте копии и отправьте их домой. Если родители вводят новые символы или замечают новые формы коммуникации, эту информацию следует передать школьному персоналу. Также рекомендуется использование коммуникативных листов с родителями. Это может быть хорошим способом поделиться информацией о том, как ребенок общался, что произошло нового в жизни ребенка.

Список использованных источников

1. Аутизм : сб. ст. / под ред. С. А. Павлова. – Пермь, 2010. – 212 с. – Текст : непосредственный.
2. Гилберт, К. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питер. – Москва : Владос, 2002. – 232 с. – Текст : непосредственный.
3. Захарова, И. Ю. Нарушение общения и проблемы поведения: опыт коррекции / И. Ю. Захарова. – Москва : Теревинф, 2008. – 239 с. – Текст : непосредственный.
4. Колесникова, Г. Ю. Изучение особенностей речевых средств общения у детей с расстройствами аутистического спектра / Г. Ю. Колесникова, Е. А. Лоншакова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 49. – С. 54-57.
5. Лебединская, К. С. Дети с нарушением общения / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – Москва : Просвещение, 2002. – 244 с. – Текст : непосредственный.
6. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 277 с. – Текст : непосредственный.
7. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – Москва : Академия, 2015. – 154 с. – Текст : непосредственный.

8. Солдатенкова, Е. Н. Преодоление коммуникативного барьера как одно из условий включения детей с РАС в образование / Е. Н. Солдатенкова. – Текст : непосредственный // Российский научный журнал. – 2015. – № 6. – С. 220-222.

9. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А. В. Хаустов. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2004. – № 4. – С. 69-74.

Папуловская В.Ю.

г. Санкт-Петербург

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Публикация этой статьи, обозначает важную веху в развитии образования детей с аутизмом. О многих сложностях организации учебного процесса с данной категорией обучающихся говорится давно, но информации и публикация на эту тему недостаточно. Одна из важных и полноценных методических пособий является практическое пособие Азимовой М. С. «Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе». В нем говорится о важной проблеме, что у родителей формируются противоречивые взгляды на инклюзивное образование детей с РАС. Это происходит оттого, что у родителей пока мало информации, чтобы они могли выбирать модель обучения для своего ребенка объективно. Потому, для многих российских родителей детей с аутизмом основной целью интенсивного раннего вмешательства является обучение ребенка в общеобразовательной школе: «Чтобы в первый класс пошел, в нормальную школу с нормальными детьми». На деле же получение образования в среде обычных сверстников не гарантирует того, что ребенок обязательно «возьмет» ту же программу.

Основная цель инклюзии — социализация, «включение» ребенка в среду нейротипичных сверстников с помощью специальных условий.

***Ключевые слова:** инклюзия, Ресурсный класс, образование, ОВЗ, РАС, сенсорная интеграция.*

Индивидуальный подход к созданию специальных образовательных условий для детей с аутизмом в школе очень важен, потому что расстройства аутистического спектра охватывают как очень тяжелые случаи, когда ребенок совсем не владеет речью, так и случаи, когда ребенок почти не отличается от своих типично развивающихся сверстников. Все мы знаем, что, несмотря на эти различия, каждый ребенок достоин создания условий и среды, которая максимально способствовала бы развитию его способностей и учитывала его трудности. И создаваться эта среда должна, в самых обычных школах и детских садах, куда ходят его ровесники.

Государственное бюджетное образовательное учреждение школа № 110 состоит из двух отдельно стоящих зданий. Одно из них находится по адресу: Сиреневый бульвар дом 8 корпус 2. С 1 сентября 2019 года начало функционировать второе здание ГБОУ школы № 110 по адресу: Поэтический бульвар, д. 22. Здание спроектировано и построено в соответствии с действующими нормативами в области обеспечения доступности инвалидам и лиц с ОВЗ. Вход в школу обеих зданий оборудован кнопкой вызова и пандусом, в рекреациях по всем этажам установлены поручни. Также оборудованы специальные санитарно-гигиенические комнаты.

В ГБОУ школа № 110 Выборгского района реализуется несколько направлений коррекционно-развивающего обучения.

С 2019-2020 года реализуется обучение по Адаптированной общеобразовательной программе для обучающихся с ОВЗ – ТНР (5.2- I отделение.)

Классы	Год набора	Количество классов	Количество учащихся
1в	2019-2020	1	17

1в	2020-2021	1	15
1в	2021-2022	1 планируется	12планируется
1в	2022-2023	1планируется	12планируется
Итого по 1 кл.		4	32-фактически 24-планируется

С обучающимися данной категории проводится коррекционно-развивающая деятельность согласно адаптированной программе. В нее включена, согласно плану внеурочной деятельности, работа с учителем - логопедом 7 часов (групповые и индивидуальные занятия, направленные на исправления звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, со 2 класса помощь в освоении письма и чтения) и 3 часа дополнительных занятий с учителем-дефектологом (классным руководителем).

Логопедической помощью охвачены не только обучающие по Адаптированной общеобразовательной программе для обучающихся с ОВЗ – ТНР (5.2- I отделение.), но и обучающие общеобразовательных классов (начальное звено), имеющих трудности освоения письма и чтения, а также различные виды нарушения письма-дисграфия, зданий на Сиреневом бульваре дом 8 корпус 2 и Поэтическом бульваре дом 22. Логопедические кабинеты оборудованы согласно новым Методическим рекомендациям «Об организации работы дошкольного и школьного логопедических пунктов» (2.2.31). Разработанные СПб АППО «Институт детства» кафедра специальной (коррекционной) педагогики 2020 года и Положением об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность г. Москва № Р-75 от 06.08.2020 года. В наличии специальные образовательные средства, (компьютеры, программное обеспечение, микрофоны, логопедические зеркала, магнитные доски, дидактические материалы и т. д).

В 2020-2021 учебном году благодаря поддержке Главы администрации Выборгского района города Санкт-Петербурга Гарнец Валерия Николаевича, Заместителя главы администрации Никишиной Натальи Евгеньевны, а также

активном участии Начальника отдела образования Панюковой Юлии Ивановой и и.о. директора ГБОУ школа №110 Гусевой Ирины Григорьевны был открыт полноценный Ресурсный класс с сенсорно-динамическим пространством для детей РАС и ментальными нарушениями.

Класс посещают 5 обучающихся с ОВЗ имеющих расстройства аутистического спектра, осложненные интеллектуальными нарушениями (вариант 8.3) - 4 обучающихся и с ОВЗ имеющих расстройства аутистического спектра, осложненные легкими интеллектуальными нарушениями (вариант 8.1) - 1 обучающийся. Класс реализует несколько образовательных программ, так как один обучающийся проходит программу 4 класса, а 4 –программу 1 класса.

Благодаря отделу образования Выборгского района, в частности Начальнику отдела образования Панюковой Юлии Ивановой были изысканы возможности для утверждения нового штата специалистов для Ресурсного класса:

- учитель ресурсного класса 1 ставка;
- учитель-дефектолог 1 ставка;
- тьютор – 5 штатных единиц;
- учитель-логопед 0.5 ставки;
- педагог-психолог 0.5 ставки.

Работу всех специалистов и связь с родителями осуществляет координатор по инклюзивному образованию Папуловская Валентина Юрьевна. Согласно приказу об открытии Ресурсного класса №166/1 от 31.08.2020 года разработаны и утверждены следующие документы: положение о Ресурсном классе; должностные инструкции специалистов Ресурсного класса; рабочая программа коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога на 2020-2021 учебный год; адаптированная рабочая программа учителя-психолога на 2020-2021 учебный год; адаптированная рабочая программа учителя-логопеда на 2020-2021 учебный год; для обучающейся с ОВЗ имеющих расстройства аутистического спектра, и ментальными нарушениями (вариант 8.1) разработана Адаптированная общеобразовательная программа (АОП) по

программе «Школа России»; для обучающихся с ОВЗ имеющих расстройства аутистического спектра, и ментальными нарушениями (вариант 8.3) разработаны Специальные индивидуальные программы развития (СИПР) – 3 обучающиеся 1 год обучения, 1 обучающийся 5-й год обучения.

Для полноценной работы заключен договор о сотрудничестве с родительской организацией АНО «ПрекРАСная планета» № 1 от 01.09.2020 года. ГБОУ школа № 110 Выборгского района Санкт-Петербурга в рамках подготовки к введению ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ имеющих расстройства аутистического спектра, и ментальными нарушениями (вариант 8.1, 8.3) оборудовала необходимые кабинеты:

- кабинет Ресурсного класса с зонами для групповой, индивидуальной работы и зоны отдыха;
- кабинет «Куб Совы» - кабинет сенсорной интеграции;
- кабинет для индивидуальной работы специалистов с детьми данной категории.

В кабинете Ресурсного класса установлено 5 регулируемых парт для индивидуальной работы, 5 тумбочек, 10 одноместных регулируемых парт для групповой работы. Рабочая зона учителя, интерактивная доска, магнитно-меловая доска. Имеется 4 шкафа для методических пособий и ученических принадлежностей обучающихся.

В зоне отдыха имеются мягкие маты, палатка, мягкие пуфы 5 шт, тоннель.

Кабинет «Куб Совы» - кабинет сенсорной интеграции. Сенсорная интеграция представляет собой упорядочивание ощущений от получаемых мозгом бесчисленных кусочков сенсорной информации, не только от глаз и ушей, это вкус, вид, звуки, запах, прикосновение, движение, воздействие силы тяжести и положение в пространстве, окружающая температура, информация, получаемая от всего тела. Ощущения дают нам информацию о физическом состоянии нашего тела и окружающей среды. Данное оборудование используется не только для обучающихся с РАС и ментальными нарушениями,

но и для обучающихся по Адаптированной общеобразовательной программе для обучающихся с (ОВЗ – ТНР (5.2- I отделение.)). Занятия в сенсорно-динамическом пространстве дает нам возможность снять эмоциональное напряжение, мышечные зажимы. Создаем обучающемуся разнообразный сенсорный опыт, особенно вестибулярный, проприоцептивный, тактильный. Ребенок решает осмысленную для себя задачу, опираясь на свои ощущения, регулируем уровень возбуждения и торможения. (отслеживаем уровень вестибулярной, тактильной, слуховой стимуляции).

Коррекционно-развивающая работа в школе является одним из важных направлений в деятельности образовательного учреждения. Работа направлена на создание индивидуального подхода к обучающимся с ОВЗ, созданию специальных образовательных условий для детей с аутизмом, так как расстройства аутистического спектра охватывают как очень тяжелые случаи, когда ребенок совсем не владеет речью, так и случаи, когда ребенок почти не отличается от своих типично развивающихся сверстников. Несмотря на эти различия, каждый ребенок достоин создания условий и среды, которая максимально способствует его развитию и способностей, учитывая его трудности. Одна важнейшей задачей это развитие у обучающихся социальных навыков, навыков общения с другими людьми, навыков правильного поведения в обществе.

Преимущество инклюзивного образования для детей с расстройством аутистического спектра — именно школа является той естественной средой, в которой происходит подготовка ребенка с аутизмом к дальнейшей жизни. Обучающиеся с ОВЗ имеют возможность не просто учиться в ГБОУ школа № 110, а получать индивидуализированное образование в соответствии со своими особыми образовательными потребностями и личными дефицитами.

Список использованных источников

1. Азимова, М. С. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе :

практ. пособие / М. С. Азимова. – Москва, 2016. – 360 с. – Текст : непосредственный.

2. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность : учеб.-метод. пособие / С. В. Алёхина. – Москва : Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. – 33 с. – Текст : непосредственный.

3. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 21-23 июня 2017 г. / гл. ред. С. В. Алехина. – Москва : МГППУ, 2017. – 512 с. – Текст : непосредственный.

4. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге / У. Кислинг. – Москва : Теревинф, 2016. – 236 с. – Текст : непосредственный.

5. Педагогика и психология инклюзивного образования : учеб. пособие / Д. З. Ахметова [и др.] ; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань : Познание, 2013. – 204 с. – Текст : непосредственный.

Романенкова Д.Ф.

г. Челябинск

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТ ШКОЛЫ К ВУЗУ

Аннотация. Статья посвящена вопросам исследования преемственности школьного и вузовского образования для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Показаны различные подходы к формированию и развитию региональных систем инклюзивного образования. Слабая сформированность преемственности образования проанализирована в том числе на основе данных статистической отчетности и мониторинга образовательных потребностей абитуриентов этой категории. Выделены основные проблемы преемственности школьного и

вузовского инклюзивного образования, а также предложены организационно-педагогические условия преемственности среднего и высшего образования в системе непрерывного инклюзивного образования.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, непрерывное образование, преемственность образования.*

В настоящее время инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – лица с ОВЗ) активно развивается на всех уровнях. Государственная социальная и образовательная политика нацелена на то, чтобы каждый ребенок с инвалидностью или ОВЗ был вовлечен в систему образования начиная с дошкольного образования, заканчивая средним профессиональным и высшим образованием с последующим трудоустройством. При этом особо значимыми являются задачи организации непрерывности и преемственности инклюзивного образования.

Мы разделяем определение понятия преемственности образования, данное В.В. Рубцовым, С.В. Алехиной, А.В. Хаустовым, которое рассматривается как связь между различными уровнями образования, сущность которой состоит в сохранении целостности образования как социального института. При этом сущность и содержание понятия непрерывности образования заключается в отсутствии «разрывов» в процессе образования, такой его организации, когда результат деятельности на каждом этапе обеспечивает начало следующего [9].

Многие исследователи, говоря о системе инклюзивного образования, отмечают, что важную роль в их формировании играют региональные факторы, а также подчеркивают, что образовательные организации высшего образования должны играть в этом процессе координирующую роль. По мнению А.П. Антропова и В.З. Кантора при формировании и развитии региональных систем инклюзивного высшего образования необходимы институциональные решения, обеспечивающие учет особенностей вузовской сети того или иного

региона, специфики школьного образования детей с инвалидностью и ОВЗ и своеобразие регионального рынка труда [1].

Б.П. Невзоров, Н.Н. Загузина, А.В. Боков считают, что необходимо объединение всех ступеней инклюзивного образования в единую цепь, которая бы определяла преемственность, последовательность, непрерывность [6]. По их мнению, на региональном уровне организационной основой такой деятельности должен стать ресурсный центр непрерывного инклюзивного образования при сопровождении вуза.

Рассматривая подходы к созданию региональной модели инклюзивного образования «Школа – колледж – вуз», Н.Л. Росина, Н.В. Цветкова, Н.Н. Шешукова, Н.В. Шутова справедливо отмечают, что она должна обеспечивать три направления сопровождения инклюзии: диагностическое, коррекционное и развивающее [2].

По нашему мнению, региональная система инклюзивного профессионального образования является составной частью региональной системы образования субъекта Российской Федерации [3]. На ее формирование оказывает влияние не только развитие инклюзии на всех уровнях образования, но и демографическая обстановка в регионе, уровень социально-экономического развития региона, слаженность межведомственного взаимодействия, активность общественных объединений и пр. [4, 3].

Проанализируем некоторые количественные показатели, характеризующие развитие инклюзивного образования в трех регионах Уральского федерального округа: Челябинской, Свердловской и Курганской областях, для которых создан и функционирует Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Челябинского государственного университета (далее – РУМЦ ЧелГУ). Численность лиц с инвалидностью за последние годы увеличивается: в 2020/21 учебном году по данным статистической отчетности в вузах Челябинской области обучается 414 человек, в вузах Свердловской области – 632, в вузах Курганской области – 54 человека. За последние четыре года их численность увеличилась почти на треть

(31%). Сравним количество лиц с инвалидностью, получивших в 2020 году аттестаты о среднем общем образовании и количество поступивших в вузы. В Челябинской области в вузы поступило больше лиц с инвалидностью, чем окончило школу в 2020 году (139 и 113 человек соответственно). Аналогичная ситуация и в Свердловской области: 200 поступили в вузы, 176 окончили среднюю школу. В Курганской области на обучение в вузы России принято 17 человек, а аттестаты о среднем общем образовании получили 22 человека. Понятно, что в вузы поступают и выпускники школ с инвалидностью прошлых лет, и люди, получившие инвалидность после окончания школы. Однако тенденция налицо: очевидно, что в школах обучается достаточно большое количество детей с инвалидностью, которые не заявляют о своем статусе, но появляются во время приемной кампании в вузах для получения льгот. Заслуживает внимания еще один момент: по данным статистической отчетности среди выпускников школ есть те, кто имеет статус лица с ОВЗ, но не имеет инвалидности. Их достаточно много: в Челябинской области 42 человека, в Свердловской – 29, в Курганской – 8. Далее их судьба теряется, потому что в вузы поступают, как правило, люди старше 18 лет, и они не имеют заключения психолого-медико-педагогической комиссии о необходимости создания для них специальных условий обучения.

Мониторинг образовательных потребностей абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью, проведенный РУМЦ ЧелГУ среди старшеклассников трех регионов, показал, что ежегодно от четверти до трети абитуриентов этой категории нуждаются в помощи специалиста по профориентации. Определенно уже не нуждаются в помощи такого специалиста только треть опрошенных. Среди потребностей при получении высшего образования у опрошенных старшеклассников на первом месте социально-психологическое сопровождение [7].

Выделим основные проблемы преемственности школьного и вузовского инклюзивного образования:

- отсутствие информации о старшеклассниках с инвалидностью и ОВЗ, особенно обучающихся в общеобразовательных организациях, их видах нарушений здоровья и образовательных потребностях, вследствие чего вузам затруднительно планировать развитие необходимых специальных условий обучения;
- отсутствие координации взаимодействия образовательных организаций, реализующих образовательные программы различного уровня;
- недостаточное развитие межведомственного взаимодействия по вопросам реабилитации и абилитации лиц с инвалидностью и ОВЗ, их социально-психологической, медицинской поддержки;
- организация профориентационной работы без учета имеющихся у лиц с инвалидностью и ОВЗ нарушений здоровья и востребованности профессий на рынке труда региона;
- низкая информированность лиц с инвалидностью и ОВЗ о возможности услуг в сфере высшего образования. Это связано с тем, что многие специальные (коррекционные) школы стараются сориентировать своих выпускников на узкий круг традиционных, в том числе, рабочих профессий, не предоставляя им возможности широкого спектра профессионального выбора;
- недостаточная готовность выпускников школ к обучению в вузе, поскольку проблемы, связанные с состоянием здоровья затрудняют получение качественного среднего общего образования, при этом недостаточно высокий уровень академической подготовки зачастую сочетается с нарушением социальных связей, с недостаточным развитием коммуникативных навыков, а также низкой мотивации к получению профессионального образования и последующему трудоустройству по полученной специальности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что преемственность инклюзивного образования между школой и вузом обеспечена

слабо. Это подтверждают и данные исследования, проведенного РУМЦ ЧелГУ в 2020 году, на основе результатов индивидуального тестирования по профессиональной ориентации и планированию карьерной траектории для старшеклассников и студентов колледжей города Челябинска, имеющих инвалидность или ОВЗ (в исследовании приняли участие 44 человека). Результаты показали, что высокую степень готовности к выбору профессии имеют лишь 9 % от общего количества опрошенных обучающихся, средний уровень такой готовности у 59 % и 32 % показали низкий уровень готовности к совершению профессионального выбора. Итоги тестирования и индивидуального консультирования свидетельствуют о том, что третья часть обучающихся, участвующая в тестировании, не готова к освоению образовательных программ высшего образования и в большей степени им доступен уровень среднего профессионального образования.

Аналогичные результаты получены учеными РГПУ им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, которые показали крайне нечеткие представления старшеклассников с инвалидностью и ОВЗ о своем дальнейшем профессионально-образовательном маршруте [1].

По нашему мнению, организационно-педагогические условия преемственности среднего и высшего образования в системе непрерывного инклюзивного образования должны включать:

- непрерывность в обучении и развитии человека с инвалидностью или ОВЗ, в том числе отсутствие временных разрывов в процессе получения образования;
- наличие общих (социализация, социальная адаптация, персонализация) и специфических целей (освоение содержания образования, профессиональное самоопределение) для каждого уровня образования;
- системность реализации индивидуальной программы реабилитации и абилитации инвалида и рекомендацией психолого-медико-

педагогической комиссии с информацией о ее выполнении на предыдущем уровне образования;

- наличие доступной среды, специальных технических средств обучения и ассистивных информационных технологий единых на каждом уровне образования;
- совершенствование кадрового, методического, технологического обеспечения инклюзивного обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- реализации коррекционно-развивающей составляющей, в том числе социально-реабилитационной поддержки обучающихся.

Обозначим эффективные способы обеспечения преемственности школьного и вузовского образования:

- профессиональная ориентация и сопровождение профессионального самоопределения молодежи с инвалидностью и ОВЗ со стороны ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (РУМЦ) в сфере высшего образования с целью построения индивидуальной образовательной траектории;
- разработка и реализация программ довузовской подготовки абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ на базе вузов.

РУМЦ ЧелГУ в течение многих лет успешно реализует адаптационно-образовательную программу довузовской подготовки для молодежи с инвалидностью и ОВЗ [5, 8]. Эта программа состоит из двух групп дисциплин: адаптационные дисциплины, ориентированные на дальнейшее инклюзивное обучение в вузе, и дисциплины предметной подготовки, необходимые для сдачи вступительных испытаний. В рамках довузовской подготовки реализуется также профориентационная программа, которая способствует формированию у обучающихся готовности к профессиональному самоопределению, освоению технологии принятия решения в выборе направления образовательного и профессионального маршрута, расширению знаний о мире профессий и специфике рынка труда.

Таким образом, задача обеспечения преемственности школьного и вузовского инклюзивного образования должна системно решаться на региональном уровне с привлечением кадровых, информационных и методических ресурсов РУМЦ и вузов, что будет способствовать формированию и реализации индивидуальной образовательной и карьерной траектории для каждого человека с инвалидностью или ОВЗ.

Список использованных источников

1. Антропов, А. П. Региональные системы инклюзивного высшего образования: ресурсный учебно-методический центр как институциональное решение / А. П. Антропов, В. З. Кантор. – Текст : непосредственный // Вестник факультета управления СПбГЭУ. – 2018. – № 3. – С. 459-465.

2. Концептуальные подходы к созданию региональной модели инклюзивного образования "школа – колледж – вуз" / Н. Л. Росина, Н. В. Цветкова, Н. Н. Шешукова, Н. В. Шутова. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2018. – № 3. – С. 121-127.
https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35420197_30906655.pdf

3. Мартынова, Е. А. Особенности формирования региональных систем инклюзивного высшего образования / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. А. Ахметшина [и др.]. – Орехово-Зуево, 2020. – С. 250-254.

4. Мартынова, Е. А. Системное организационно-педагогическое содействие непрерывному профессиональному становлению молодых инвалидов при инклюзивном высшем образовании / Е. А. Мартынова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=30116> (дата обращения: 06.03.2021).

5. Мартынова, Е. А. Теория и практика довузовской подготовки инвалидов на современном этапе развития образования / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и

образования. – 2012. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/102-5721> (дата обращения: 01.03.2021).

6. Невзоров, Б. П. Непрерывность как основа качества инклюзивного образования / Б. П. Невзоров, Н. Н. Загузина, А. В. Боков. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 3. – С. 26-34. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30707044_32215402.pdf

7. Образовательные потребности абитуриентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как фактор их адаптации в трансформирующемся обществе / Е. С. Бирюков, В. Н. Козлов, Д. Ф. Романенкова, Е. И. Салганова. – Текст : непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки. – 2019. – Т. 14, № 2. – С. 21-39.

8. Романенкова, Д. Ф. Профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов и абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие их профессионального образования / Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 4 (20). – С. 110-113.

9. Рубцов, В. В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями / В. В. Рубцов, С. В. Алехина, А. В. Хаустов. – Текст : электронный // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 1-14.

РАБОТА ТЬЮТОРА С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО УЧИЛИЩА

Аннотация. В статье описаны некоторые особенности работы тьютора в образовательной среде СПО при обучении художественным специальностям, а т.ж. сопутствующие этим особенностям проблемы, обусловленные спецификой образовательной среды.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, одаренные студенты, художественное образование, ИОП, педагог в тьюторской позиции.

Понятие тьютор (англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueor – наблюдаю, забочусь) – это специалист, который организует условия для успешного включения художественно одаренного учащегося в образовательную и социальную среду учебного заведения. Тьютор обладает особыми психолого – педагогическими компетенциями, позволяющими корректно и грамотно использовать данные специальной диагностики, педагогического наблюдения, семейной информации для адаптации и социализации подопечного в среде сверстников и новых педагогов для получения первичного профессионального образования в условиях СПО. У него высокая степень толерантности в принятии таких студентов, он помогает создать и реализовать индивидуальную образовательную стратегию (ИОП), выполняет функцию посредника между педагогическим коллективом, родителями, специалистами, одноклассниками, студентами его училища, колледжа, техникума. Тьютор - педагог нового типа, играющего роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной учебной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-

профессиональному развитию. При этом тьюторство рассматривается как разновидность педагогической деятельности, качественное отличие которой определяется, прежде всего, выстраиванием пространства совместной деятельности педагога-тьютора и обучаемого, результатом чего будет формирование общих и профессиональных компетенций обучающегося, его социализация и саморазвитие.

Способность к художественному творчеству индивидуальна и многомерна, реализация креатива в искусстве зависит от сочетания конкретных условий, поэтому тьюторское сопровождение позволяет работать с интересом каждого студента индивидуально. Одаренности в области изобразительной деятельности проявляются почти у каждого, а затем исчезают. Творчески одаренные учащиеся должны работать над трудными, но возможными и требующими креативности задачами, т.е. деятельность должна стимулировать развитие художественных способностей. Еще одним важным условием является развитие художественного вкуса, эмпатии, стремление к новому, чувство прекрасного, а не обучение техническим навыкам и умениям. Творческие способности не возникают на пустом месте, для их развития нужны специально созданные условия. СПО - это возможность сделать первый шаг в профессию, соприкоснуться со взрослой средой, где, чтобы быть успешным, нужно многое знать и многому учиться. Ее отличительными чертами являются - овладение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, способность к творческому проявлению своей индивидуальности, ответственность, самоконтроль, порядочность, терпимость к другому мнению, формирование толерантности, социальной активности, свободы, общественно-политической активности. Основное направление тьюторской деятельности в художественном колледже – это сопровождение формирования общих и профессиональных компетенций обучающегося в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы по выбранной специальности и построения личной образовательной траектории. Она включает выявление

образовательного запроса и / или интереса, помощь в постановке образовательных целей; организацию проектирования образовательной деятельности, в том числе анализ и поиск образовательных ресурсов, содействие в реализации проекта образовательной деятельности в образовательной среде, организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании.

Можно сформулировать некоторые особенности и сопутствующие им проблемы тьюторского сопровождения при обучении искусству: отсутствие разработанной модели тьюторинга для художественных специальностей СПО с учетом специфики контингента; степень понимания необходимости тьюторского сопровождения участниками образовательного процесса - студентами, педагогами, родителями, администрацией и др.); выявление области деятельности тьютора, оптимальной для реализации ИОП одаренных студентов художественных специальностей в СПО. [1, с. 43-48]

Определенную сложность для тьюторского сопровождения играют психологические особенности студентов художественных специальностей – обостренное сенсорное восприятие, образный тип мышления, аллогичность рассуждений, боязнь открытой конкуренции, зависть к чужим успехам по профессии, жажда похвалы, перфекционизм, негативизм восприятия критики в свой адрес и др. Исследования в данной области выявили наличие трех устойчивых групп студентов с ярко выраженными психо-физиологическими особенностями: а) высокая степень силы возбуждения и подвижность нервных процессов, низкая степень силы торможения. Студенты данной группы быстро включались в работу и достигали высокой производительности, они способны легко переключаться от одного вида деятельности к другому. Однако они слабо контролировали себя в поведенческих реакциях, что иногда сопровождалось сильными кратковременными эмоциональными реакциями, неустойчивым настроением, несдержанностью в поведении. В творческой деятельности студенты этой группы способны к яркой выраженности эмоциональных

переживаний, впечатлительности, эмпатии, наблюдательности, к самовыражению внутреннего мира субъективных переживаний. У них наблюдалась эмоциональная вовлеченность в процесс достижения цели продуктивной деятельности. В работах таких студентов присутствовала вариативность решения, была отмечена способность к генерированию оригинальных идей, гибкость, абстрактность и ассоциативность творческого мышления; б) для второй группы характерны низкие значения силы возбуждения и подвижности нервных процессов, а также высокие показатели силы процессов торможения. Студентов медленно включались в творческий процесс, имели низкую степень творческой активности и работоспособности. У них наблюдался высокий уровень самоконтроля, уравновешенные реакции, устойчивое настроение, терпеливость, сдержанность. В творческой работе они не способны к высокой эмоциональной отзывчивости и к эмоциональному переживанию эстетической сущности воспринимаемой действительности. При выполнении заданий испытуемые этой группы характеризовались низкой степенью концентрации и переключаемости внимания, слабо выраженной способностью выполнять упражнения по общепринятым нормативным знаниям, приобретаемым в процессе обучения, несформированностью образных ассоциаций; в) у третьей группы отмечались высокие показатели силы возбуждения, силы торможения и подвижности нервных процессов. Данное обстоятельство свидетельствует о таких особенностях нервной системы этих студентов, которые позволяют им быть устойчивыми в различных ситуациях обучения, сохранять стабильность творческой активности в обучении, даже в ситуациях неудачи. Испытуемые данной группы легко включались в работу и могли долгое время работать без утомления. Для них свойственна гибкость поведения, частая смена настроения, быстрая реакция на окружающие события и неглубокие эмоциональные переживания. Они проявляли способность оценивать, переживать художественно-эстетические ценности воспринимаемой действительности, выбирать главное, характерное и структурировать

зрительную информацию. Творческое мышление студентов третьей группы характеризовалось проявлением абстрактности и ассоциативности [2, с. 177-179].

Используя личный опыт работы в художественном училище, могу сказать, что имеется как положительный, так и отрицательный опыт индивидуальных образовательных траекторий у отдельных студентов – не по всей учебной программе, а только по спецпредметам. Причина – отсутствие реальной возможности свободного посещения занятий и маленькие учебные группы. Обучение фактически персонифицировано и при удачном психологическом контакте – ведущий специалист и студент, приводит к великолепному результату. Однако в случае несовпадения психосоциальных установок процесс неизбежно заканчивается конфликтом и чаще всего отчислением студента по собственной инициативе. Администрация в период моего «включенного педагогического наблюдения» несколько раз неофициально разрешала отдельным студентам свободное посещение занятий по смежным специальностям, однако какого-либо алгоритма так и не было выработано.

Ковалева рекомендует начинать тьюторскую работу с абитуриентским контингентом и пример РХУ здесь подтверждает правильность подобного подхода, т.к. большинство поступающих заканчивали наши подготовительные курсы. Ведут занятия наши же преподаватели, однако в результате по итогам 1 курса практически в каждой группе 1 -2 студента или забирают документы (и не по причине академической неуспеваемости) или пере-поступают на другую специальность в РХУ же. Основной аргумент – «это не то, что я хотел(-а) бы, я не так себе представлял(-а) свое обучение здесь». Адаптационный период в СПО, в новых для вчерашних школьников условиях, становится психо-травматичным. Студенты творческих специальностей живут в насыщенном эмоциональном фоне с выраженными чертами тревожности и напряженности [3, с. 379-384], и когда обучение специальности перестает соответствовать ожиданиям, некоторые идут путем

наименьшего сопротивления. Наличие тьюторского сопровождения могло бы создать гибкую ИОП, которая, с одной стороны, компенсирует несовпадение реальности и ожиданий, с другой, поможет реализовать имеющийся у студента творческий потенциал. Однако имеются и положительные примеры, когда на практике применялись методы тьюторинга отдельными преподавателями – при работе с одаренными студентами, чей профессиональный потенциал явно превосходил фактический учебный план по специальности. Или при обучении студентов с психо–физиологическими проблемами – когда стандартные формы обучения были мало эффективны, однако сам студент стремился к освоению специальности (присутствовали элементы инклюзивного обучения). Также в РХУ имеется многолетний опыт волонтерского сопровождения «солнечных детей» – в обучении их навыкам изобразительного искусства – как элементу арт-терапии. Другим примером применения педагогики с элементами тьюторской практики является сотрудничество с ростовской семинарией – ее ученики являются одновременно студентами РХУ по специальности «Иконопись», их образовательная траектория не одинакова по группам набора – набор предметов соответствует требованиям ФГОС, однако программы, и, самое главное, место проведения и персоны преподавателей – вариативны. На профориентационном направлении в РХУ также имеется поле деятельности для тьютора – между 2 и 3 курсами наблюдается сильный отток студентов – часть «понимает», что их выбор специальности был ошибочным и пытается исправить ситуацию. При этом именно на 3 курсе появляется большое количество свободного времени, т.к. общеобразовательный и гуманитарный блоки предметов завершены. Именно тут и появляется возможность для расширения профессиональных компетенций – наиболее продвинутые, одаренные, инициативные студенты готовятся к поступлению в ВУЗы, осваивают иностранные языки, активно работают, осваивают смежные специальности с помощью Интернета. Индивидуальная траектория обучения, выработанная вместе с тьютором, психологом, куратором группы является

именно тем необходимым инструментом, с помощью которого решатся целый комплекс проблем.

Отдельная ситуация складывается с одаренными студентами, нуждающимися в инклюзивном обучении. Зыбарева Н.Н., отмечает в своей работе «Тьюторское сопровождение инклюзивного образования», что учащиеся с ООП являются особо уязвимыми, нуждающимися в доброжелательной образовательной атмосфере и адаптации учебного материала, поскольку у них снижены личностные характеристики по скорости, точности и полноте восприятия. Тьютору необходимо учитывать особенности их развития: специфику восприятия (визуальный, аудиальный или кинестетический тип), рассеянность внимания, проблемы с запоминанием, своеобразие и/или недостатки речи, специфику моторики, нарушения волевой регуляции и работоспособности, истощаемость психических процессов, недостаточность знаний и бытовых навыков, физические дефекты, эмоциональную неустойчивость в сочетании с заниженной самооценкой, возможные иждивенческими установки.

Тьютор придерживается следующих этапов сопровождения учащего в творческом развитии: ориентировочный, мотивационный и формирующий. Задачей ориентировочного этапа является фиксация познавательного интереса, где работа заключается в проведении диагностики, а работа учащегося (тьюторанта) – в рассказе о себе, об истории возникновения вопроса, представлении своих проблем, любимых занятий, желаний. Задача мотивационного этапа заключается в организации сбора информации относительно творческой деятельности учащегося. Работа тьютора заключается в организации деятельности по оказанию помощи тьюторанту в поиске информации, конкретизации творческих интересов, анализе ранее выполненных творческих работ, сужении или расширении творческой деятельности в области искусства. Работа тьюторанта заключается в анализе своих творческих работ, определении наиболее сложных, креативных и интересных, а т.ж. в составлении Ресурсной Карты. На формирующем этапе

выделяются сразу две задачи – организационная и аналитическая, создающие дальнейшие перспективы работы. Работа тьютора – составление плана деятельности, работа с трудностями, которые могут возникнуть. Итогом является появление ИОП, формирующая и развивающая творческие и профессиональные компетенции при обучении художественным специальностям в СПО.

У многих студентов в процессе обучения возникает недопонимание с родителями, считающими обучение искусству не профессией. При взаимодействии с такими родителями творчески одаренных учащихся тьютор помогает осознать и принять особенность их ребенка, совместно определить цели и задачи стратегии обучения, при необходимости совместно формирует и развивает у ребенка положительную самооценку, ориентацию на успех, совместно с психологом помогает разрешать возникающие конфликты, способствует комплиментарности взаимоотношений между администрацией, студентом и родителями.

Тьюторство в художественном СПО нацелено на создание условий, в которых процесс профессионального обучения будет проходить с учётом индивидуальных творческих, возрастных и психологических особенностей студентов. Современное образование, с его курсом на индивидуализацию в открытой практико-ориентированной обучающей среде, нуждается в тьюторе как педагоге нового типа, который сопровождает студента в организации самостоятельной деятельности, в подборе конкретных учебных средств, образовательных ресурсов, приемов и методов самостоятельной работы, а также способствует формированию у них компетенций по самоанализу и самооценке, самоактуализации и развитию [4].

Список использованных источников

1. Мокрова, И. И. Тьютор в системе среднего профессионального образования (из опыта экспериментальной деятельности) / И. И. Мокрова. – URL: <https://infourok.ru/tyutor-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-1334350.html> (дата обращения: 13.02.2021). – Текст : электронный.

2. Мокроусов, С. И. Тьюторское сопровождение одаренных студентов, обучающихся по художественно-педагогическим специальностям / С. И. Мокроусов. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2017. – № 1. – URL <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tyutorskoe-soprovozhdenie-odarenyh-studentov-obuchayushchihsya-po-hudozhestvenno> (дата обращения: 13.02.2021).

3. Рамендик, Д. М. Особенности проявления креативности и личностных черт у студентов художников и музыкантов / Д. М. Рамендик. – Текст : электронный // Всероссийская конференция по когнитивной науке КИСЭ-2017 : материалы Всерос. конф., Казань, 30 окт.-3 нояб. 2017 г. – Казань, 2017. – С. 379-384. – URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F505332772/Ramendik.PDF> (дата обращения: 13.02.2021).

4. Чернышева, И. Н. Психологические и психофизиологические особенности обучения студентов художественных специальностей / И. Н. Чернышева. – Текст : электронный // Акмеология. – 2015. – № 3 (55). – URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=34106213&selid=24086714> (дата обращения: 13.02.2021).

Соколова А.В., Гришанова Е.П.

г. Нижний Тагил

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С НЕПОЛНЫМИ СЕМЬЯМИ

Аннотация. В статье представлены результаты диагностики неполных семей на предмет выявления особенностей родительско-детских отношений. Исследование осуществлялось с использованием методик «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Е. Шафер), «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, О.В. Черемисин). Так же в статье охарактеризовано понятие «кейс-технология», определены основные требования к кейсу, представлены

виды кейсов. Описаны варианты кейсов, которые можно использовать в деятельности педагога-психолога для гармонизации родительско-детских отношений.

Ключевые слова: родительско-детские отношения, кейс-технология, виды кейсов, неполные семьи.

Ежегодно в РФ увеличивается количество семей, где дети воспитываются одним из родителей, такая ситуация связана с нестабильностью в семье, увеличением разводов, утратой семейных ценностей. В последние годы специалисты чаще стали обращать внимание на специфику положения этих семей в нашем обществе.

В рамках данной статьи мы представляем результаты исследования, проведенного в муниципальном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 65, г. Нижний Тагил, Свердловской области. В исследовании приняли участие 3 мальчика в возрасте 15 лет и их родители. Для исследования были использованы методики «Анализ семейных взаимоотношений», (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Е. Шафер), «Семейная социограмма», (Э.Г. Эйдемиллер, О.В. Черемисин) было проведено исследование уровня семейных отношений в неполных семьях.

Методика «Анализ семейных взаимоотношений» показала, что 100% матерей имеют нарушения в стиле воспитания. В основном (66%) матерей применяют минимум санкций в воспитании. Также было выявлено наличие гиперпротекции, когда мать уделяет ребёнку много сил и внимания; потворствование; игнорирование потребностей подростка; недостаточность обязанностей подростка; чрезмерность требований-запретов, когда ребёнку «всё нельзя»; недостаточность требований-запретов к ребёнку; предпочтение в подростке детских качеств; присутствует фобия утраты ребёнка; также есть неразвитость родительских чувств; проецируются на ребенка собственные

нежелательные качества и предпочтение видеть в своих сыновьях больше мужских качеств.

Анализ результатов методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним») показал, что 33% детей считают параметр позитивного интереса со стороны родителей завышенным, остальные дети посчитали его немного ниже нормы. Шкала директивности в норме у 67%, у остальных она составляет минимальный 1 балл, по мнению детей. Шкала враждебности завышена на 1 балл у 33% детей, у остальных 67% она занижена со стороны родителей. Шкала автономности со стороны матери завышена на 1 балл у 67% по мнению испытуемых. Шкала непоследовательности со стороны родителей показывает норму у 67% со стороны родителей, у остальных 33 она занижена на 1 балл. Фактор близости в норме у 33% детей, у 33% он ниже нормы на 1 балл, у остальных на 1 балл выше. Фактор критики показал норму у 1/3 детей, у 1/3 занижен.

Анализ результатов «Семейной социогаммы» матерей выявил, что в 100% неполных семей по мнению опрошенных матерей отсутствуют симбиотические связи. В 100% в семьях отсутствуют конфликтные отношения со своими детьми, для каждой матери её сын является самым значимым человеком в семье. Опрос подростков показал, что для 100% опрошенных детей самым значимым человеком является мать. 67% детей считают также значимым в своей жизни человеком отца. 100% детей считают, что конфликты и симбиотические связи в семье отсутствуют.

Итак, проведённое исследование показало, что в 100% опрошенных неполных семей имеются искажения в характере детско-родительских отношений, в 1/3 – это чрезмерное внимание, в остальных наоборот, недостаток. Но несмотря на это, мы видим, что самыми значимыми для матерей являются их дети, а для детей – родители. Анализ результатов исследования показал необходимость работы в плане гармонизации родительско-детских отношений. Необходимо пересмотреть родительскую позицию, тип семейного

воспитания, увеличить степень вовлечённости во взаимоотношения, находить оптимальный способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций.

Для гармонизации отношений между родителями и детьми был разработан проект деятельности педагога-психолога по развитию родительско-детских отношений в неполных семьях с использованием кейс-технологии.

Термин «кейс-технология» происходит от английского «case» («необычный случай, ситуация»; «портфель, чемодан»); его возникновение в образовании относят к началу XX века – изначально в сфере экономических специальностей; позднее – в иных сферах, при подготовке будущих управленцев (как метод обучения принятию решения); затем – в сфере дошкольного, школьного и последующих этапов образования. На сегодняшний день данная технология также нашла своё применение в социальной педагогике, в том числе в целях реализации задач в области формирования и развития социально-бытовых, экономических, гражданско-правовых навыков и компетенций [5].

Кейс-технология (от англ. «case» – случай) – интерактивная технология обучения, направленная на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации, представленной в виде кейса.

Метод кейсов (метод case-study) – техника обучения, которая включает в себя детальное исследование объекта или ситуации, имеющей временные рамки и приближенной к реальной действительности. Задача обучающихся – разобраться в исследуемом предмете, выявить имеющиеся проблемы, предложить возможные варианты решения и выбрать из них оптимальные [6].

Метод case-study является методом активного проблемно-ситуационного анализа, при котором обучение происходит путем решения конкретных задач и различных ситуаций.

Виды рассматриваемых ситуаций разграничиваются по учебной функции:

– ситуация-проблема, в которой обучаемые должны найти причину возникновения описанных событий и разрешить вопрос;

- ситуация-оценка, в которой обучаемым предстоит дать оценку принятым решениям;
- ситуация-иллюстрация, где обучаемые анализируют примеры по основным темам курса на основании решенных проблем;
- ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении трудных задач, используя метод аналогии.

Метод кейсов может быть применен как в теоретической части учебного курса, так и в практической.

Основными требованиями к «кейсу» являются: актуальность, нетривиальность, законченность ситуации, наличие проблемы, соответствие возрасту и особенностям участников, доступность для понимания, а также выдержанная структура (содержимое «кейса») [3].

При организации деятельности работы с неполными семьями целесообразно применять следующие типы (группы) и виды «кейсов»:

Для того, чтобы научиться членам семьи видеть назревающую проблему возможно использовать кейсы-вариации, среди которых выделяют: кейсы-предметные, картинки-демонстраторы – способствуют рассмотрению ситуации с разных сторон, возможности выявить негативные стороны; кейсы-опорные картинки или серии картинок – позволяют осознать причинно-следственные связи, выстроить возможные пути развития ситуации; кейсы-варианты развития событий – предполагают предложение ведущим 2–3 путей развития событий (членам группы необходимо проанализировать и сделать выбор какого одного пути, аргументировать свой выбор); кейсы-наоборот – членам группы предлагаются последствия ситуации и предлагается высказать свою точку зрения по тому, что в ситуации было сделано неверно и какие причины привели к данной ситуации и т. д.

Анализировать ситуацию на основе события, которое произошло или события, которое произойдет, возможно, с использованием кейсов-инцидентов: фото-кейсы, кейсы-иллюстрации – данные кейсы представляют собой иллюстрацию ситуации, которую необходимо проанализировать и разрешить;

кейсы-драматизации – представляют собой иллюстрацию события, когда члены группы с использованием средств театрализации или с помощью разыгрывания инцидента останавливаются на пике события, которое необходимо разрешить; кейсы-мультфильмы, кейсы-литературные произведения – предлагается начало сюжета, которое содержит все предпосылки для последующих событий, члены группы описывают свои варианты развития событий [5].

Таким образом, кейс-технология позволяют эффективно развивать родительско-детские отношения в неполных семьях, поскольку: способствует развитию эмоциональной связи (чувства): со стороны родителя к ребенку и со стороны ребенка к родителю за счёт того, что родитель может примерить на себя роль ребёнка; усиливает степень вовлеченности родителя и ребенка во взаимоотношения за счёт того, что позволяют сделать анализ причин, выявить проблемные моменты конкретной ситуации; позволяет выработать оптимальный стиль общения и взаимодействия в семье, благодаря проектированию и разработке действий и мероприятий по разрешению или предотвращению проблемной ситуации.

Список использованных источников

1. Бадина, Н. П. Психологическая диагностика детско-родительских отношений : метод. рекомендации для воспитателей, педагогов-психологов / Н. П. Бадина, Л. А. Дементьева. – Курган : Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования Курган. обл., 2007. – 132 с. – Текст : непосредственный.

2. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 240 с. – Текст : непосредственный.

3. Долгоруков, А. М. Общая социология. Практикум : учеб. пособие для вузов / А. М. Долгоруков ; под общ. ред. Н. И. Лапина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 242 с. – Текст : непосредственный.

4. Камышова, Е. В. Кейс-технологии как инструмент реализации принципа адресности в социальной работе с семьёй / Е. В. Камышова,

Л. И. Савинов. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2019. – № 3 (133) – С. 21-25.

5. Канагина, Л. В. Кейс-технологии в профилактике правонарушений несовершеннолетних / Л. В. Канагина. – URL: https://урок.рф/library/kejstehnologii_v_profilaktike_pravonarushenij_ne_102301.html (дата обращения: 15.02.2021). – Текст : электронный.

6. Миронова, С. П. Инновационные технологии в профессиональной подготовке бакалавров / С. П. Миронова, Е. Б. Ольховская, Т. А. Сапегина. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. – 172 с. – Текст : непосредственный.

7. Эйдемиллер, Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 672 с. – Текст : непосредственный.

*Шабунина С.О.
г. Ростов-на-Дону*

АКМЕ ТЬЮТОРА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЛОЖНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам личностного и профессионального развития тьютора. Автор приходит к выводу о том, для достижения акме тьютору необходимо развивать индивидуальную систему ценностей, формировать навыки взаимодействия в условиях инклюзии. Основные средства достижения акме тьютора – самообразование и рефлексия.*

***Ключевые слова:** акме; инклюзивное пространство; самообразование; тьютор; тьюторство.*

Вопросы тьюторского сопровождения обладают актуальностью в современном образовательном пространстве. Принятая в обществе образовательная парадигма направлена на создание комфортных условий получения образования путем выстраивания диалога между педагогом и обучающимися. Одной из граней раскрытия системного-деятельностного подхода и гуманной педагогики является развитие тьюторского сопровождения. Большое внимание уделяется вопросам подготовки тьюторов, их профессиональной квалификации, методикам работы. Однако, значение имеет также и личностное развитие тьютора.

В акмеологии (психологии развития) одним из центральных понятий является «акме» - вершина, которой человек достиг как личность и как субъект деятельности. Акме объединяет личностное и профессиональное, поскольку зрелая личность обладает внутренней гармонией. В этом есть существенное практическое значение – надлежащее выполнение профессиональных обязанностей не представляется возможным без наличие определенных личностных качеств. Ценности индивида и его личностные качества обладают интегративным значением, так как они буквально пронизывают все сферы его деятельности. Поэтому, профессиональное развитие тьютора включает в себя весомый личностный аспект.

Современные подходы в акмеологии подразумевают применение осязаемых технических методов. Акме в подлинном его значении достигается не каждым человеком – для этого требуется приложить большое количество усилий. В акмеологии основное внимание уделяется процессу целеполагания. Основной инструмент акмеограмма.

Акмеограмма представляет собой документ, в котором указывается специализация человека, объективные и субъективные характеристики труда, требуются личностные качества. Помимо этого, могут быть указаны ступени профессионального развития и необходимые для их достижения действия, включая развитие определенных личностных качеств.

Первое, что имеет значение для акмеограммы – профессиональная подготовка. Необходимо отметить, что Приказом Минтруда России от 10.01.2017 был утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [4], согласно которому к уровню образования тьютора предъявляются следующие требования:

- Наличие высшего или среднего профессионального образования по направлению подготовки «Образование и педагогика»;
- Наличие непрофильного высшего или среднего профессионального образования вместе с дополнительным профессиональным образованием по направлению профессиональной деятельности.

Тьютор – это всегда подготовленный специалист, имеющий определенный уровень образования. Повышение подготовки тьютора может производиться путем прохождения курсов повышения квалификации, получения высшего профильного образования. В настоящее время формируется модель подготовки тьюторов. Для полноценной подготовки тьюторов необходимо формирование всех нужных компетенций на стадии обучения педагогов-психологов [1, с. 87]. В этом случае, тьютор уже в начале своей профессиональной деятельности будет обладать профессиональной компетентностью, что существенно облегчит путь дальнейшего развития.

Специфика развития личности тьютора состоит в том, что в его деятельности психологические качества составляют основу профессиональной компетентности. Безусловно, тьютор должен обладать необходимым набором знаний, умений и навыков. Однако же, системно-деятельностная парадигма предполагает наличие определенных личностных качеств. Системно-деятельностный и гуманистических подходы ориентируют педагогов на субъект-субъектные отношения в коллективе. Ученики являются полноправными участниками образовательного процесса. В особенности данная концепция подходит для тьюторского сопровождения, которое базируется на индивидуальных методиках работы. Профессиональный тьютор вникает в проблемы и заботы учащихся, составляет индивидуальные

образовательные траектории с учетом их способностей и потребностей. У тьютора гораздо больше, нежели у других педагогов, способов и средств выстраивания гуманистических отношений с учащимися. Поэтому, для тьютора обязательно владение развитыми навыками эмпатии и рефлексии. Эмпатия позволяет развить эмоциональную связь с учащимися, рефлексия же предоставляет доступ к саморазвитию путем аналитического переосмысления предыдущего опыта.

Столь необходимые тьютору навыки эмпатии и рефлексии формируются целенаправленно. Перед тьютором имеется возможность выбора большого числа практических упражнений. Так, к примеру, для развития эмпатии существуют различные упражнения, ориентированные на двух человек. Рефлексия развивается, как правило, индивидуально. Тьютор обладает базовыми психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для формирования собственного плана и технологий личностного развития. Тьютору нужно осознать, что личностные качества не будут формироваться сами собой – этому процессу требуется придать целенаправленный характер.

В контексте акмеологического подхода предполагается не только развитие личностных качеств и повышение уровня образования, но также и активное самообразование. Истинная мотивация к самообразованию заключается в глубинной потребности личности к осмыслению окружающего мира. В условиях динамичного развития науки и общества возникают педагогические инновации, накапливается опыт эмпирической психологии, совершенствуется диагностический инструментарий. Профессионал своего дела всегда находится на рубеже общественной практики. Одна из основных проблем, с которой сталкиваются тьюторы, заключается в противоречии между недостаточными знаниями о текущих общественных отношениях (нельзя знать досконально все сферы общественной жизни) и индивидуальный характер потребностей учеников. Решается эта проблема изучением тьютором конкретных вопросов исходя из потребностей в определении образовательной траектории. Фактически, хороший тьютор собирает материал исходя из

конкретных профессиональных задач. Поэтому, еще одно важное качество личности – способность к быстрой обработке больших потоков информации. В противном случае, сформированная тьютором образовательная траектория будет носить шаблонный характер. Формальный подход к образовательной траектории ухудшает положение учащихся и препятствует достижению целей тьюторского сопровождения. Непосредственная задача тьютора состоит в наполнении общей формы образовательной траектории конкретным уникальным содержанием, отражающим личность ученика.

Одна из основных черт педагогического работника, стремящегося к вершинам мастерства – неформальное образование. В результате неформального образования не происходит приобретение дипломов и степеней. Однако, именно неформальное образование позволяет тьютору держаться в русле передовой педагогической практики. Характер неформального образования имеет чтение научной литературы, просмотр информационных передач с образовательным уклоном, прохождение несертифицированных тренингов и семинаров и др. Неформальное образование позволяет черпать информацию из большого числа разных источников. Исследователь В. В. Улитко пишет, что концентрация внимания педагога на своих собственных успехах и профессионально значимых приращениях, достигаемая в ходе получения неформального образования, является проявлением акмеологического принципа гуманизма [6, с. 269]. И это действительно так – получение неформального образования отражает потребность тьютора к личностному развитию. Г. М. Зинчук справедливо пишет, что «Тьютор – не учитель, тьютор - это партнер, имеющий знания в сферах, в которых пытается разобраться обучающийся, не имея собственных глубоких познаний во всех нужных дисциплинах» [2, с. 74]. Можно сказать, что тьютор имеет общее представление о большом числе дисциплин, что позволяет проводить эффективное психологическое сопровождение. Здесь большое значение имеют индивидуальные особенности памяти, поскольку потоки информации регулярно изменяются.

Гармонично развитый с профессиональной и личностной точек зрения тьютор способен выстраивать позитивную эмоциональную связь с обучающимися, в результате чего они воспринимают тьютора не в качестве учителя, а в качестве наставника. Фигура наставника отличается глубоким внутренним уважением и личным характером участия в жизни учеников. Т. А. Попова указывает, что тьюторы помогают участникам выделять и осмысливать полученный опыт, выстраивать маршрут движения. Особенно важным является акцент на личностные характеристики и личностные компетенции обучающихся [3, с. 256].

Если собрать воедино все положения о личностном развитии тьютора, то их можно объединить в рамках такого понятия, как субъектная позиция. «Акмеологическая субъектная позиция как стержень личности, - пишет О. А. Суйкова, - как индикатор индивидуальности раскрывает всю палитру природных способностей, личностных особенностей и волевых характеристик субъекта саморазвития» [5, с. 27]. Понятие субъектой позиции носит качественный характер и не раскрывается через простое перечисление ее составляющих. Субъектная позиция тьютора есть его стремление к активному личностно-профессиональному развитию, основанное на гуманистическом начале и чувстве педагогического долга.

Таким образом, условиями достижения тьютором акме являются:

- Наличие профессиональной подготовки;
- Практика самообразования и непрерывного обучения;
- Руководство системно-деятельностным подходом и нормами гуманистической педагогики;
- Составление акмеограммы и следование ее положениям;
- Отказ от методов авторитарной педагогики;
- Развитие навыков эмпатии и рефлексии.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Научно-теоретические основы подготовки тьютора инклюзивного образования / И. В. Абрамова. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2014. – № 4. – С. 81-87.
2. Зинчук, Г. М. Развитие института тьюторства в современном высшем образовании России / Г. М. Зинчук. – Текст : непосредственный // Инновации и инвестиции. – 2020. – № 7. – С. 73-76.
3. Попова, Т. А. Проектная деятельность в образовательном пространстве / Т. А. Попова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 3. – С. 252-265.
4. Российская Федерация. Министерство труда и социального развития. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» : приказ Минтруда России от 10 янв. 2017 г. № 10н. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
5. Суйкова, О. А. К вопросу о стратегии «Акме» в профессиональном саморазвитии / О. А. Суйкова. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 3. – С. 26-32.
6. Улитко, В. В. Неформальное образование учителя как условие достижения профессионального акме / В. В. Улитко. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 1. – С. 265-270.

НАШИ АВТОРЫ

Анчугова Анжелика Юрьевна, воспитатель, МКДОУ «Детский сад № 33 «Светлячок», г. Шадринск

Арбекова Анастасия Александровна, магистрант, Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Арсеньева Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Бабикова Анна Валерьевна, ассистент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

Баева Анна Сергеевна, педагог-психолог, Шадринский филиал ГБУ «Курганский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями», г. Шадринск

Басакина Жанна Борисовна, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 62», г. Новочеркасск

Белоногова Анастасия Александровна, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Боровиков Алексей Петрович, магистрант, Челябинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Челябинск

Булыгина Маргарита Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Велиева Светлана Витальевна, доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары

Васина Юлия Михайловна, доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г.Тула

Вечер Марина Вячеславовна, доктор, кандидат психологических наук, АНОДПО «Международная академия Современного Профессионального Образования», г. Санкт-Петербург

Воротникова Екатерина Андреевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Вохтомина Екатерина Алексеевна, тьютор, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №110», Выборгского района, г. Санкт-Петербург

Козак Елена Андреевна, магистрант, Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Гридина Елена Игоревна, магистрант, Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Гришанова Евгения Павловна, студент, ФГАОУ ВО «Российского государственного профессионально-педагогического университета», г. Нижний Тагил

Гущина Дарья Игоревна, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

Долматова Вера Николаевна, доцент, ФГБОУ ВО «ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк

Жданова Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Жидкова Инна Сергеевна, учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 16», г. Новочеркасск, магистрант, Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Жукова Екатерина Сергеевна, педагог-психолог, ГБДОУ «Детский сад №10», Невского района, г. Санкт-Петербург

Звонарева Александра Аркадьевна, студент, ФБГОУ ВПО ШГПИ «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Зинурова Римма Рефкатовна, доцент, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск

Калинина Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Карпова Виктория Михайловна, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Кидярова Вера Александровна, магистрант, Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Кислухина Мария Владимировна, студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Клюквина Александра Эдуардовна, учитель ресурсного класса, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №110», Выборгского района, г. Санкт-Петербург

Конанова Евгения Игоревна, кандидат исторических наук доцент, Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Кондакова Юлия Васильевна, доцент, Уральский государственный архитектурно художественный университет, г. Екатеринбург

Копылова Анастасия Юрьевна, учитель-дефектолог, МАДОУ «Детский сад №17», г. Череповец

Кравец Ксения Константиновна, тьютор, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №110», Выборгского района, г. Санкт-Петербург

Кривцуун Анна Сергеевна, учитель – логопед, МБДОУ «Детский сад № 62», г. Новочеркасск, магистрант, Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Кубакаева Юлия Юрьевна, студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Куликова Светлана Михайловна, воспитатель, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9 «Росинка», г. Шадринск

Купашева Татьяна Станиславовна, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Лещева Яна Евгеньевна, педагог-психолог, МБОУ «Новоаганская ОСШ им. маршала Советского Союза Г. К. Жукова», гп. Новоаганск

Литош Нина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Лунина Екатерина Владимировна, магистрант, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Степанова Марина Владимировна, учитель-дефектолог, г. Тюмень

Мадатова Гунел Намиг кызы, учитель-логопед, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 51», г. Каменск-Уральский, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Маханькова Елена Викторовна, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики, магистрант

Мизунова Валерия Сергеевна, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» г.Тюмень,

Михайлова Александра Игоревна, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» Г. Шадринск

Морковкина Елена Викторовна, заведующий, ГБДОУ «Детский сад №103 компенсирующего вида», Невский район, г Санкт-Петербург

Морозова Варвара Алексеевна, учитель-логопед, учитель-дефектолог, , ГБДОУ «Детский сад №10», Невский район, г. Санкт-Петербург

Мутагирова Яна, педагог-психолог, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №110», Выборгский район, г. Санкт-Петербург

Неустроева Елена Сергеевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Новикова Анастасия Алексеевна, музыкальный руководитель, МБДОУ «Детский сад № 59», магистрант, ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

Панина Ольга Валентиновна, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Папуловская Валентина Юрьевна, координатор по инклюзивному образованию, учитель – логопед ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №110», Выборгского района, г. Санкт-Петербург

Пивненко Валерия Витальевна, старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень

Романенкова Дарья Феликсовна, кандидат педагогических наук. доцент, начальник Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск

Рудакова Елена Сергеевна, воспитатель, МДОУ «Детский сад № 52», г. Кыштым

Рыжков Константин Владимирович, преподаватель, ГБПОУ РО «Ростовское художественное училище имени М.Б.Грекова», магистрант, Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Самылова Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Севостьянова Ольга Николаевна, доцент, УГАХУ Уральский государственный архитектурно-художественный университет, г. Екатеринбург

Синицына Дарья Олеговна, аспирант, Магнитогорской государственной консерватории им. М. И. Глинки, г. Магнитогорск,

Скидань Анна Сергеевна, Южный Федеральный Университет, г. Ростов-на-Дону.

Скоробогатова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Скоробогатова Юлия Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил

Смирнова Светлана Николаевна, студент, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил

Соколова Анжела Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Российского государственного профессионально-педагогического университета», г.Нижний Тагил

Степанова Марина Николаевна, учитель-логопед, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №110», Выборгского района, г. Санкт-Петербург

Стрелкова Алена Александровна, тьютор, логопед ресурсного класса ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №110», Выборгского района, г. Санкт-Петербург

Тарасов Виктор Евгеньевич, магистрант, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова», г. Ульяновск

Тимченко Екатерина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Токарева Татьяна Алексеевна, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Туголукова Нататля Алексеевна, воспитатель, Филиал Баранниковский детский сад – Зареченский детский сад, Камышловский район, д. Заречная

Тютюева Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Филютина Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Ханенко Вера Александровна, учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 33 комбинированного вида», г. Каменск-Уральский

Черемных Анна Алексеевна, учитель истории, обществознания и географии, ГКОУ для детей, нуждающихся в длительном лечении «Далматовская санаторная школа-интернат», г. Далматово

Шабалина Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль

Шабунина Софья Олеговна, магистрант, Южный Федеральный Университет, г. Ростов-на-Дону.

Шурышева Анастасия Валерьевна, тьютор, ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №110», Выборгского района, г. Санкт-Петербург

Шустова Анастасия Сергеевна, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень

Шаркунова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ Тюменской области ДПО «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования», г. Тюмень

Юдина Валерия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Научное электронное издание

**Актуальные проблемы и практики коррекционной педагогики и
специальной психологии: вызовы времени**

Составитель: **Тютюева** Ирина Анатольевна

Объем: 2,36 Мб. Формат: Portable Document Format (PDF).

Подписано к использованию: 26.05.2021

Заказ № 34

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет»

641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3.

<http://shgpi.edu.ru/>

email: vuz@shgpi.edu.ru

Объем: 2,36 Мб
1 электронный оптический диск

Рецензенты:

Кропачева Марина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Кутепова Наталья Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент, помощник сенатора по Челябинской области, председатель регионального отделения Всероссийской организации родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и двигательными нарушениями, нуждающихся в представлении своих интересов в Челябинской области (ВОРДИ), федеральный куратор Ворди по адаптивному спорту, г. Челябинск

Составитель и редактор: канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» И.А. Тютюева

Актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии: вызовы времени : материалы II всерос. науч.-практ. ко334нф., 19 марта 2021 г. / Шадр. гос. пед. ун-т, Ресурс. учеб.-метод. центр по обучению инвалидов и лиц с огранич. возможностями здоровья, Челяб. гос ун-т, Сред. общеобразоват. шк. №110 Выборг. р-на Санкт Петербурга ; сост. и ред. И.А. Тютюева. – Электрон. текст. дан. (2,36 Мб). – Шадринск : ШГПУ, 2021. – 436 с. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: IBM PC, Adobe Acrobat Reader 8 или выше; DVD-ROM. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-87818-620-9

Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции посвящен актуальным вопросам специального (дефектологического) образования. В сборник вошли научные статьи ученых-исследователей, психологов-практиков, педагогов, студентов психолого-педагогических направлений, раскрывающие сущность обсуждаемых проблем. География участников представлена такими городами как Екатеринбург, Курган, Москва, Нижневартовск, Нягань, Сургут и другие.

Материалы сборника могут быть полезными преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования.

УДК 376+159.922
ББК 74.5+88.72

© ФГБОУ ВО ШГПУ,
2021

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета, протокол № 4 от 26 мая 2021 года.

Систем. требования:
IBM PC; программа для чтения PDF-формата; дисковод DVD-ROM; мышь

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск,
ул.К. Либкнехта, 3
<http://shgpi.edu.ru/>
email: vuz@shgpi.edu.ru

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствия ссылок оригиналу.

